

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

OLGA LUCÍA TEJADA LÓPEZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2015

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

OLGA LUCÍA TEJADA LÓPEZ

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Director

ABSALÓN JIMÉNEZ B.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2015

TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCION .....</b>	<b>6</b>
<b>ANTECEDENTES .....</b>	<b>13</b>
<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPITULO 1 .....</b>	<b>23</b>
<b>PROPUESTA CONVIVENCIAL DEL COLEGIO DISTRITAL LA GAITANA .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPITULO 2 .....</b>	<b>34</b>
<b>EL CAMINO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS, DOS DÉCADAS QUE PIDEN NUEVAS FORMAS DE RELACIONARNOS.....</b>	<b>34</b>
<i>2.1 Los Derechos Humanos y la participación democrática .....</i>	<i>36</i>
<i>2.2 Responsabilidades de la escuela y la familia .....</i>	<i>39</i>
<i>2.3 La escuela y la formación de ciudadanos .....</i>	<i>40</i>
<i>2.4 La doble vía: la formación y el control.....</i>	<i>43</i>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>48</b>
<b>APROXIMACIONES A LA CONCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA .....</b>	<b>48</b>
<i>3.1. Enfoque filosófico de la convivencia. ....</i>	<i>49</i>
<i>3.1.1. Una mirada aristotélica a la convivencia .....</i>	<i>50</i>
<i>3.1.2 Interpretación de la convivencia desde propuesta ética de Kant .....</i>	<i>56</i>
<i>3.1.3 Paul Ricoeur y su propuesta de ética articuladora .....</i>	<i>60</i>
<i>3.2 Enfoque desde la sociología .....</i>	<i>67</i>
<i>3.2.1 El estructural funcionalismo de Parsons .....</i>	<i>68</i>
<i>3.2.2 El interaccionismo simbólico- constructivismo.....</i>	<i>70</i>

3.2.3 Enfoque de la convivencia desde Pierre Bourdieu .....	71
<b>3.3 Enfoques de la convivencia desde la pedagogía.....</b>	<b>72</b>
3.3.1 <i>Modelo tradicional</i> .....	73
3.3.2 <i>Modelo conductista</i> .....	75
3.3.3 <i>La pedagogía activa y la escuela nueva en Colombia</i> .....	75
3.3.4 <i>Modelo constructivista</i> .....	78
3.3.5 <i>La pedagogía crítica</i> .....	79
<b>CAPITULO 4.....</b>	<b>85</b>
<b>COMPONENTES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1 Los sujetos del proceso convivencial en la escuela .....</b>	<b>86</b>
4.1.1 <i>El sujeto escolar, un sujeto moral y de derechos</i> .....	86
4.1.2 <i>Los sujetos y su contexto</i> .....	89
4.1.3 <i>Los sujetos en la convivencia escolar</i> .....	93
<b>4.2 Las relaciones de poder como componente de la convivencia escolar .....</b>	<b>102</b>
4.2.1 <i>Diferentes ángulos para concebir las relaciones de poder</i> .....	102
4.2.2 <i>Verticalidad y horizontalidad en las relaciones de poder en la escuela</i> .....	108
4.2.3 <i>La crisis de la autoridad del maestro</i> .....	111
<b>4.3 Participación y comunicación .....</b>	<b>115</b>
4.3.1 <i>La participación</i> .....	116
4.3.2 <i>La comunicación</i> .....	120
<b>CAPITULO 5.....</b>	<b>130</b>
<b>ÁMBITOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....</b>	<b>130</b>
<b>5.1 Ámbito Afectivo .....</b>	<b>131</b>
5.1.1 <i>Las emociones y los sentimientos morales</i> .....	134
5.1.2 <i>Los sentimientos morales y la convivencia</i> .....	150
<b>5.2 Ámbito Reglativo .....</b>	<b>152</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO NO 1. PACTO POR LA CONVIVENCIA EN EL COLEGIO LA GAITANA I.E.D.</b>	
.....	167

<b>ANEXO NO 2.....</b>	<b>169</b>
<b><i>CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL Y ANTECEDENTES SITUACIONALES DEL COLEGIO DISTRITAL LA GAITANA.....</i></b>	<b>169</b>
<b><i>ANEXO NO 3: ENTREVISTA A DOCENTES DEL COLEGIO LA GAITANA I.E.D. ....</i></b>	<b>173</b>
<b><i>ANEXO NO 4- ENCUESTA APLICADA A 30 ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO. .....</i></b>	<b>177</b>
<b><i>ANEXO NO 5- DIAGNOSTICO DE LA CONFLICTIVIDAD.....</i></b>	<b>178</b>
<b><i>ANEXO NO 6. CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS JORNADA TARDE DEL COLEGIO LA GAITANA IED.....</i></b>	<b>183</b>
<b><i>ANEXO NO 7- ESTRATEGIAS CONVIVENCIALES DE LOS DOCENTES I.E.D. LA GAITANA, JORNADA TARDE. ....</i></b>	<b>185</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>193</b>

## INTRODUCCION

El presente trabajo titulado **Aspectos constitutivos de la convivencia escolar**, surge al conocer la experiencia de la Institución Educativa Distrital La Gaitana, la cual tiene la particularidad de no tener un manual de convivencia durante más de 10 años, en cambio, su instrumento convivencial está determinado por un decálogo de principios y cuatro valores fundamentales conocidos como las 4Rs<sup>1</sup>, de los cuales el primero tiene un gran significado en el planteamiento pedagógico de la construcción en la convivencia democrática, tal es el *reconocimiento del otro como legítimo otro*.

Al no tener manual de convivencia, podría suponerse que allí se presentan dos situaciones extremas: por un lado, las personas que allí conviven se comportan tan bien que no necesitan de un manual, o por el contrario, este lugar debe ser todo un caos, pues al no tener el manual que especifique los deberes, los derechos, y los procedimientos, cada cual tendría la posibilidad de hacer lo que quisiera y sería un completo desorden. Pero la experiencia de laborar en este lugar indica que sí hay conflictos, pues sería imposible que no los hubiera, estos son los conflictos regulares de cualquier institución educativa, no hay conflictos de extrema gravedad (ver anexo 5 diagnóstico de conflictividad), a pesar de que allí concurre, como la mayoría de colegios distritales periféricos, un porcentaje representativo de población en situaciones difíciles o precarias, (ver anexo2) y se puede afirmar con tranquilidad que el ambiente convivencial no es un caos, así lo reconocen los docentes en encuesta aplicada (ver anexo7), entonces, las relaciones son manejadas basándose en la reflexión de los cuatro valores y el decálogo convivencial. Esta propuesta resulta llamativa e innovadora, pues invita a pensarse pedagógicamente la relación con los estudiantes basadas en *el reconocimiento del otro como legítimo otro*, —uno de los principios sus fundamentales —, además de la generación de la confianza y el establecimiento de acuerdos en lo que se denomina *Un pacto por la convivencia*.

---

<sup>1</sup> Ver anexo 1. “Un pacto por la convivencia, I.E.D. La Gaitana”

Sin embargo, algunos docentes e incluso estudiantes, expresan que es necesario el manual de convivencia, reconociendo que con éste instrumento se puede generar más compromiso de los estudiantes sobre sus deberes y responsabilidades para consigo mismo, con los otros y con el ambiente, e incluso los padres podrían tener más claridad sobre sus deberes y formas de acompañamiento de la labor pedagógica, así mismo, los docentes tendrían claridad sobre los procesos convivenciales y su adecuado manejo.

Esta propuesta nos lleva a revisar el asunto de la normatividad y la convivencia, en cuanto a la primera podemos afirmar que se presenta como una necesidad contingente y estructural al ámbito cultural de la sociedad, pues no es posible la existencia de una comunidad que no requiera normas para establecer la manera de interrelacionarse unos con otros, instaurando límites, posibilidades y procedimientos de dichas relaciones, reconocemos que no todas las normas se expresan mediante códigos o reglamentos, sin embargo, es ineludible establecerlas; la primera relación que podemos hacer sobre las normas y la convivencia es que la convivencia necesita normas, al indagar por el origen de la norma y de la sociedad normativizada encontramos diferentes autores que la tratan, entre ellos Hannah Arendt (2003), quien nos explica que la sociedad moderna, “la sociedad despótica” se organizó por medio de las normas produciéndose el fenómeno de la ‘normalización de todos los individuos’, haciéndoles actuar de la misma manera, quitándoles el acto espontáneo y dándoles parámetros de comportamiento, a partir de entonces, el hombre se comporta, no actúa; esta es la lógica de la sociedad de masas característica de la época moderna y de la cual somos herederos. Absalón Jiménez (2013), refiere la noción foucaultiana de la sociedad moderna como una sociedad disciplinar, donde no hay sujetos, hay cuerpos que son objeto de control por parte del soberano: “Es en la sociedad de soberanía donde el territorio termina siendo más importante que la población y la disciplina por medio del control, concentra, centra y encierra a un grupo de personas para gobernarlas” (Jiménez, 2013). De ésta manera la arquitectura se asume, en los colegios, como una estructura determinada para controlar a los estudiantes. Es frecuente la referencia a *los dispositivos de control* que en su avance social se van convirtiendo en dispositivos cada vez más sutiles, pero incrementan su presencia en todo momento.

Entre las variadas formas de expresión de la norma, se encuentran los manuales de convivencia en los colegios, figura de control que se instauró a partir de la época moderna, siendo uno de los instrumentos más destacados en la sociedad disciplinar, según nos refiere

Fernando Valencia, en *La figura de manual de convivencia* (2006). A pesar de los cambios que este instrumento ha tenido, siendo en primera instancia una elaboración representativa del poder despótico, a ser posteriormente una elaboración concertada y de participación democrática. Algunos estudios cuestiona su efectividad, tal como el realizado por Yenny Caicedo (2007) donde se le considera una herramienta obsoleta, legalista y que se tiene sólo por formalidad; de lo cual se puede deducir que el problema de la convivencia no se reduce a la norma consignada en un escrito, pues, las normas por sí mismas no resuelven los conflictos, si no hay unos sujetos que se las apropien, o un ambiente, una cultura soportada en el respeto por la diferencia y el reconocimiento del otro como legítimo otro, incluidos los demás valores convertidos en actitudes convivenciales que los puedan afrontar y resolver pacíficamente, por ello, el problema de la convivencia no radica tener un libro que contenga las normas, sino en conocerlas, entenderlas y hacerlas actos vivos en la cotidianidad; algunos docentes pensarían que si los estudiantes asumen actitudes conflictivas, e irrespetuosas bastaría con hacer normas más duras para corregirlos.

Ante este panorama, se percibe el manual de convivencia como un instrumento que busca controlar, en lugar de promover la formación humana del estudiante, donde el sujeto es olvidado, y se empezaría a vigilar el cuerpo, a “dejar de actuar libremente y empezar a comportarse” (Arendt, 2003), pero ¿esto es la convivencia?, es decir, ¿la convivencia se reduce a controlar al sujeto, a esperar la conducta indebida para sancionarlo? La propuesta del colegio, defendida por su rectora Miryam Lucy Tarquino, es diferente, y nos lleva a hacer conciencia de que el asunto de la convivencia atañe a los sujetos que interactúan, a su capacidad de asumir compromisos y ser corresponsable de los ambientes convivenciales. Por lo tanto, la segunda relación que podemos establecer entre la norma y la convivencia es que *si la norma no tiene unos sujetos que la encarnen de poco servirán los extensos y detallados reglamentos o manuales de convivencia.*

De esta manera, el tema de la convivencia nos aterriza en otra realidad escolar diferente a los conceptos y teorizaciones de las disciplinas académicas, en ella se hace ineludible el encuentro con *el otro* y su *otredad*, - para efectos del presente trabajo, el *otro* se refiere a la característica de *ser* esa otra persona con la que se coexiste, que es susceptible de ser masificado e indiferenciado, mientras que la *otredad*, alude al reconocimiento de la singularidad de la persona, con sus maneras particulares de ser, de percibir y de relacionarse con los demás; estos dos conceptos marcan una sutil pero profunda diferencia entre el hombre masificado,

homogenizado, normativizado, el que ha dejado el acto espontáneo y ha empezado a comportarse, a obedecer, y el reconocimiento de la diferencia como un derecho, que no excluye a la persona del colectivo, sino al cual se le reconoce como *otro legítimo*, término central en el presente planteamiento y que se desarrollará posteriormente desde la perspectiva de Paul Ricoeur, como síntesis entre el planteamiento aristotélico y kantiano.- Entonces, ante la patencia de las diferencias de cada uno es ineludible presencia de los conflictos, los acuerdos y desacuerdos, los sentimientos de agrado y desagrado, en la convivencia se hace presente la existencia de ese otro, que no sólo requiere de una instrucción o formación académica, sino también reclama ser reconocido, y no de cualquier manera sino como *otro legítimo*, con las diferencias y particularidades de su ser.

Por ello, en la presente investigación se da por sentado que la norma es importante en la convivencia, sin embargo, no se reduce a ella, así que se propone indagar por otros aspectos de la misma, expresando de la siguiente manera el problema que se aborda: *¿Cuáles son los elementos, además de la norma, que debe incorporar el maestro para promover la convivencia (recogiendo los aportes y tensiones que se plantean desde la filosofía, la sociología, y la pedagogía y) en el hecho de formar ciudadanos desde la escuela?*

Para lo cual se hace uso de una revisión hermenéutica a partir de los fundamentos de la convivencia desde la Filosofía, como principal rejilla de apropiación, que permite contrastar las posiciones sobre la convivencia planteada en la situación concreta de este colegio y las apuestas conceptuales que permiten resolver nuestro interrogante, por lo cual se han planteado las siguientes sub-preguntas que orientan tal reflexión:

- ¿Si la sociedad siempre ha tenido normas que regulan sus interacciones, por qué el concepto convivencia ha emergido hasta alcanzar la relevancia de política pública en los últimos tiempos, especialmente en Colombia, hasta la emisión de la ley 1620 de 2013, donde se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar?
- ¿Cuáles son los aportes y tensiones que presentan las disciplinas de la Filosofía, la Sociología, y la Pedagogía para reconocer el complejo panorama que ha llevado a pensar *la convivencia escolar*?
- ¿Cuáles son los elementos de la convivencia escolar, además de la norma, para ser tenidos en cuenta por el maestro en la promoción de la misma, a partir del reconocimiento de los componentes y ámbitos que la constituyen?

El objetivo general que persigue el presente trabajo es: Identificar los elementos de la convivencia escolar, más allá de la norma o el manual de convivencia, para ser tenidos en cuenta por el maestro en su promoción, (recogiendo los aportes y tensiones que se plantean desde la filosofía, la sociología, y la pedagogía y) en el hecho de formar ciudadanos desde la escuela.

Los objetivos específicos que han determinado la ruta de investigación son:

- Realizar un recorrido por las políticas públicas de Colombia, donde se evidencia el proceso de emergencia del concepto convivencia, hasta reconocerlo como necesidad nacional con la reciente emisión de ley 1620 de 2013, donde se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- Recoger las tensiones y los aportes que se ha dado desde referentes teóricos disciplinares de la Filosofía, la Sociología, la Pedagogía para reconocer el complejo panorama que ha llevado a pensar *la convivencia escolar*.
- Proponer algunos elementos, además de la norma, para ser tenidos en cuenta por el maestro en la promoción de la convivencia escolar, a partir del reconocimiento de los componentes y de los ámbitos que la constituyen.

La hipótesis que se desarrolla en este abordaje teórico es: La convivencia escolar es un asunto más amplio que las regulaciones que determinan comportamientos adecuados e inadecuados, por ello debe basarse en el *reconocimiento del otro como legítimo otro*, sin embargo, es necesario en que los maestros como formadores de la convivencia tengamos en cuenta otros aspectos que la hacen más efectiva y democrática en la práctica, tales como: la participación, la comunicación, y la afectividad, para lo cual se requiere la descentración de las relaciones de poder.

En esta revisión documental emergen dos categorías análisis: *el reconocimiento del otro como legítimo otro* y *el contexto*, siendo el primero el punto de intersección entre la situación del colegio analizado, —por plantearla como uno de los principios fundamentales en la regulación de su convivencia—, y el abordaje teórico desde dos autores principales: Paul Ricoeur (2007) y Humberto Maturana (1994), quienes la consideran esencial para hacer realidad la convivencia democrática. ‘El otro como legítimo otro’ es el filtro de para considerar que tema de la convivencia en cuanto que en ella se hace ineludible el encuentro con el sujeto y su particular manera de interrelacionarse con los demás, pasando de la mera coexistencia a la convivencia.

El presente trabajo se estructura en cinco capítulos de la siguiente manera:

En el primer capítulo se presenta la Propuesta convivencial del Colegio Distrital La Gaitana, buscando descubrir el fundamento de este planteamiento desde sus actores principales, tales como la directora de dicha institución y los docentes, a la vez que se evidencian los desajustes y las tensiones que se ha generado después de 10 años de su acogida.

El segundo capítulo se titula *El camino a la convivencia, dos décadas que piden nuevas formas de relacionarnos*, se hace un recorrido por los documentos legislativos y de políticas públicas nacionales y distritales sobre la convivencia, comenzando por la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994 conocida como Ley General de Educación y otros documentos de políticas públicas, sobre la emergencia del concepto *convivencia escolar* hasta la emisión de la ley 1620 de 2013 con la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar.

El tercer capítulo lleva por título: *Aproximaciones al concepto de convivencia*, donde se recogen los aportes y tensiones que se ha planteado desde los referentes disciplinares comenzando por la Filosofía, este *Enfoque filosófico de la convivencia* se plantea como rejilla de apropiación que sirve de análisis a través de todo el escrito, presentando la tensión entre el planteamiento aristotélico del ‘buen vivir’ y el planteamiento kantiano del ‘cumplimiento moral del deber’; estas dos posiciones son retomadas por Paul Ricoeur (2007) donde se intenta conciliar y complementar las posturas anteriores a partir del ‘reconocimiento del sujeto como legítimo otro’. Luego se presenta un segundo enfoque desde la sociología, tal *enfoque sociológico de la convivencia* contrapone los meta-relatos que nos brinda tanto el estructural funcionalismo, como el interaccionismo simbólico, mientras que la sociología crítica, a través del planteamiento de Bourdieu, ha sido reivindicada por la Secretaría de Educación de Bogotá (2014), como una propuesta dinamizadora de las fuerzas sociales, que agencia el protagonismo y la participación de los agentes educativos, con el ánimo de vencer los verticalismos dominantes y establecer relaciones convivenciales democráticas; también se abordan la conceptualización de la convivencia que presentan los más destacados *Modelos pedagógicos*, ya que cada modelo tiene su particular manera de establecerlas estas relaciones, desde la verticalidad más radical hasta los que buscan la horizontalidad de las relaciones con los otros; favoreciendo aquellos modelos que se suman al reconocimiento del sujeto como “otro legítimo” y plantea estrategias de participación y concertación.

En los siguientes capítulos se presenta la propuesta sobre los elementos y aspectos a ser tenidos en cuenta por el maestro, en la promoción de la convivencia escolar, por ello, en el cuarto capítulo: *Componentes de la convivencia escolar* se parte del reconocimiento del ‘otro legítimo’, por lo cual es necesario reconocer quien ese ‘otro’ *sujeto de la convivencia*, centrándonos en el sujeto maestro y los cambios que ha ido asumiendo en su rol desde controlador autoritario, formador y la actual crisis en que se encuentra dicho sujeto, en el segundo aparte de este capítulo se analiza la relación entre la convivencia y las relaciones de poder, donde se pretende pasar de la verticalidad a la horizontalidad en la realización de una práctica convivencial realmente democrática. Y el tercer aparte de refiere a la “Participación y la comunicación” como prácticas reales y efectivas en la convivencia democrática, y como la expresión más clara del “reconocimiento del otro como legítimo otro”.

El quinto capítulo: *Ámbitos de la convivencia*, se explicitan dos ámbitos muy importantes de la convivencia, ‘*el afectivo*’ destacando que desde allí radica la concienciación del sujeto como “legítimo otro” y que desde temprana edad debe formarse al niño en la corresponsabilidad y cooperación para conformar comunidad y el segundo ámbito que se desarrolla es el de *las regulaciones normativas*, pues es muy importante tener normas en la convivencia con los otros, buscando garantizar un trato equitativo y justo. Finalmente, las conclusiones de este recorrido teórico y sus principales aportes.

## ANTECEDENTES

Para abordar el tema de la convivencia escolar se cuenta con valiosos aportes de teóricos dedicados a reflexionar sobre sus características, los diferentes autores consultados coinciden en entenderla como *aquel ambiente creado a partir de normas y acuerdos para vivir en paz, a través del dialogo, el respeto mutuo, la corresponsabilidad y la práctica de valores democráticos*. En la actual revisión documental, se presenta de manera general algunas características de la convivencia que los autores consultados destacan como tópicos de la convivencia, es así como el concepto trabajado por Antanas Mockus y Jimmy Corzo en el informe *Cultura ciudadana: en las antípodas de la violencia en Colombia* (2003), se define la convivencia como la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos e incorporar en su expresión la confianza interpersonal, en el informe, los autores aportan tres nuevas ideas sobre este tema: la convivencia se entiende más por las gratificaciones que por los castigos, se reconoce la autonomía (regulación moral) tanto en la autopercepción como en la percepción de los demás, y se establece la relación: a mayor convivencia, menor uso de la violencia.

Cecilia Bazan (2008) argumenta la transversalidad de la convivencia, debido a que no hay espacios restringidos a ella, es así como el aula de clase, el tiempo de receso, las formaciones son atravesadas por ese encuentro con los otros y todo lo que ellos son. (El capital cultural y social de cada persona), e involucra a todos los actores de la comunidad educativa. Ema Arellano y Alfredo Furlan (2010) sostienen que la convivencia es la forma mediante la cual las personas existen, es decir, existimos con otros para construirnos mutuamente a través de los pactos y acuerdos, para estos autores es claro que la convivencia no significa la ausencia de conflictos, sino encontrar mejores maneras de resolverlos, transformándonos como aprendices de éste.

Humberto Maturana en el libro *Transformaciones en la convivencia* (2007), propone desde la biología del amor, la necesidad de hacer presente las emociones y la corporalidad para una mejor convivencia pero, aclara que no todas las relaciones sociales son relaciones de

convivencia, entonces descubrimos que la escuela como un lugar de encuentro social tiene múltiples problemas relacionales entre los estudiantes, lo cual redundaría en el desconocimiento del *otro como legítimo otro* y, por lo tanto, las relaciones que allí se establecen, algunas veces son de maltrato, tales como el matoneo escolar, el robo, el pandillaje entre otras, que se vienen denunciando en las noticias y en diversos textos como el de *Educación para el conocimiento social y político* (2005) de la serie Estado del arte de la Universidad Javeriana, donde los docentes participantes en esta publicación, denuncian las múltiples problemáticas convivenciales que debe asumir la escuela; de la misma manera, en el texto *La violencia en la escuela* del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (1999), los autores a través de sus ensayos entregan elementos de reflexión sobre el problema ético del derecho y sus relaciones con los comportamientos. Estas actitudes y relaciones que tienen lugar dentro del ámbito educativo nos brindan un panorama teórico y descriptivo de las situaciones concretas sobre la convivencia.

Para establecer buenas relaciones con los demás dentro de un marco del respeto, el diálogo, la tolerancia mutua, es conveniente preguntarse si es imprescindible tener un código normativo o se puede convivir con los otros sin éste, acudiendo a la aspiración ética del buen vivir, por lo cual se recogen los aportes desde el punto de vista filosófico de Paul Ricoeur (2002), en el ensayo *Ética y Moral*, donde el autor expone la diferencia entre la ética y la moral a partir de la relación conceptual entre Aristóteles y Kant, así la ética considerada como aquella aspiración de una vida cumplida bajo el signo de las acciones estimadas buenas, recoge el planteamiento de la ética aristotélica, mientras que ubica a la moral en el campo de lo obligatorio, caracterizada por las normas, las obligaciones, las prohibiciones, lo cual implica un efecto universal y coercitivo, retomando la visión Kantiana donde la moral se define por el carácter de obligación de la norma. Esta exposición permite establecer la relación descrita inicialmente entre la aspiración eudaimonista y las regulaciones deontológicas de la convivencia, ya que se argumenta la necesidad de pasar por la norma para llegar a la aspiración de la ética, postulando una sabiduría práctica en lo referente a asumir la singularidad de las situaciones conflictivas.

La temática relacionada con las prácticas docentes frente al cumplimiento de la norma, retoma los aportes del informe de Antanas Mockus y Jimmy Corzo (2003) *Cumplir para Convivir* que establece dos tipos actitudes características de los colombianos frente a la norma:

los que cumplen las normas, y los ‘anómicos’, es decir aquellas personas que no cumplen las normas porque para ellas no son importantes. Además, describe el complejo contexto colombiano frente a las normas, esto permite plantear un divorcio entre la legalidad, la moral y la cultura, como tres tipos de regulaciones convivenciales que se deben armonizar, y para ello es imprescindible la labor educativa, así como también lo plantea en el artículo *Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura* y continúa desarrollando en *La educación para aprender a vivir juntos- convivencia como armonización de ley, moral y cultura* (2002).

Al realizar este recorrido bibliográfico, se puede dar otra mirada a la situación contextual del colegio la Gaitana donde los docentes debaten con las directivas la necesidad de tener un manual de convivencia o no, pues aparece una nueva perspectiva que es aquella de la interrelación, evidentemente la convivencia no se reduce a tener ese manual, lo que los maestros han pasado por alto es que el encuentro con el otro ya es de por sí una relación convivencial, gracias a ella ha sido viable la propuesta realizada por la rectora desde hace tanto tiempo, y tal vez de manera inconsciente se ha tenido que recurrir a otras alternativas de solución de los conflictos, el presente trabajo busca aportar claridad conceptual sobre estos elementos que conforman la convivencia escolar, pues si en el punto inicial de la investigación se planteaba exclusivamente sobre la necesidad de un manual de normas que la regularan, los aportes teóricos nos dan un espectro más amplio donde los valores, los afectos, la corporalidad, la manera de interrelacionarnos con los demás en todo momento y espacio son aún más relevantes que la misma normatividad escrita en un documento, precisamente se busca ampliar estos aspectos y especificar de qué manera son constitutivos de la convivencia a los cuales acude el maestro, tal vez inconscientemente en sus acciones pedagógicas.

## METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca por sus características en la metodología de investigación cualitativa, dado que busca identificar los componentes de la convivencia escolar, más allá de la norma, que debe tener en cuenta el maestro en la promoción de la misma. Para ello se ha realizado la revisión documental centrándonos en el abordaje desde la Filosofía como principal rejilla de apropiación<sup>2</sup> y desde allí se fundamentan las categorías del *otro como legitimo otro, el contexto y las relaciones de poder*; aplicando los pasos del método hermenéutico considerando su énfasis interpretativo y comprensivo; debe destacarse que tal análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación, donde las fuentes de datos son los datos textuales y los datos contextuales- – en este caso, los datos textuales constituyen el abordaje teórico disciplinar desde la Filosofía, la Sociología y la Pedagogía, y los contextuales se refieren a la experiencia del colegio La Gaitana como un texto a interpretar.

La hermenéutica, que surgió de la filosofía humanista, se constituyó en una disciplina autónoma, configurándose con Schleiermacher, en una teoría general de la interpretación, dedicada a la correcta interpretación de un autor y su obra textual, Sin embargo, Según Dilthey (1900) considera que no sólo los textos escritos, sino toda expresión de la vida humana es objeto natural de interpretación hermenéutica. Por ello, Pérez (2000), afirma que la hermenéutica constituye una disciplina de interpretación de textos o material literario o el significado de la acción humana. En este orden de ideas, la presente investigación sobre la convivencia escolar acude tanto a la interpretación de textos disciplinares relacionados con el tema y la categorías enunciadas, como al del significado de la propuesta convivencial en el contexto del colegio de La Gaitana, I.E.D., según sus propios agentes: docentes y directivos, específicamente.

---

<sup>2</sup> Término foucoltiano que expresa la primacía de la disciplina que permite objetivar el asunto de estudio de una investigación, en este caso se privilegia la visión desde la filosofía sobre otras ciencia, aunque no se limita a ella.

Gadamer (1993) como el fundador de la Escuela Hermenéutica, sostenía que la interpretación debe evitar la arbitrariedad y las limitaciones surgidas de los hábitos mentales, centrando su mirada en las cosas mismas, en los textos. Afirma que siempre que nos acercamos a un texto lo hacemos desde un proyecto, con alguna idea de lo que allí se dice. A medida que profundizamos la lectura, este proyecto va variando y se va reformulando según la lectura nos vaya confirmando o alterando nuestra pre-comprensión. Como este proceso puede prolongarse al infinito, nunca podemos afirmar que hemos dado la interpretación última y definitiva.

Para Gadamer (1993): la hermenéutica tiene tres momentos: comprensión, interpretación y aplicación. Así mismo, Sánchez (2001) reseña que la investigación hermenéutica tiene tres etapas principales: a) la identificación de algún problema; b) la etapa empírica que incluye la identificación de textos relevantes y su correspondiente validación; c) la etapa interpretativa en la que se buscan las pautas en los textos.

- Identificación del problema: el planteamiento de la presente investigación ha sido un proceso desde la experiencia vital y el constante reflexionar sobre la convivencia a partir del trabajo en la institución educativa distrital de La Gaitana, en la cual laboro hace cinco años, al ingresar a esta institución me causó un gran impacto que allí no se manejara un manual de convivencia, e incluso en el momento en que me vincule a esta institución, se vivía una fuerte tensión entre las directivas y algunos docentes, precisamente por la ausencia de dicho manual, sin embargo, no podía creer que la idea de las directivas de defender una propuesta convivencial basada en un decálogo y sin una reglamentación específica, pudiera ser sólo un capricho, pues entonces sería un grave error que habría permanecido por algo más de 10 años, así que en una reunión con las directivas nos interrogan sobre nuestras prácticas relacionales de esta manera: - ¿en qué se modificaría la convivencia del colegio con la existencia del manual, tal vez dejaríamos de actuar como lo hemos hecho, o dejaríamos de dar las clases y de cumplir con nuestros deberes? ¿Necesitamos de un manual para hacer lo que ya sabemos que debemos hacer?

Esta pregunta se convirtió en un interrogante frecuente que cuestionaba las prácticas, aunado a la observación sobre el clima convivencial de la institución, la cual presentaba escasos conflictos de extrema gravedad, es decir, éste no era diferente a otras instituciones que cuentan con el manual de convivencia; por ello, este tema se ha constituido como un reto y una necesidad

para asimilar las prácticas escolares diferente de la formación académica, aunque no indiferente de ellas.

Así que, fue necesario hacer un primer abordaje sobre las fuentes teóricas privilegiando la Filosofía, por considerarla una como aquella disciplina que brinda un espectro amplio dadas sus categorías generales y abarcadoras desde las diferentes ciencias tales como la Ética, la Política, la Antropología e incluso la Psicología, permitiendo hacer un mapeo profundo sobre este tema de la convivencia, es así como se buscaron fuentes relacionadas con la Filosofía del Derecho, que dieran cuenta sobre la importancia de la norma y la interrelación con los demás. Entonces, se abordaron los textos de Antanas Mockus (2010) y Henrik Von Wright (1970) en quien el primero se basa para explicar su clasificación de las normas, también los textos de Kant, de Jhon Rawls, en cuanto a la importancia de la regulación desde el derecho y justicia, en la cual predominaba una mirada contractualista, quienes mostraban una amplia favorabilidad por las regulaciones deontológicas, pero posteriormente, se abordó el texto de Paul Ricoeur (2007), quien presenta una relación desde la Ética y el Derecho, donde la interacción con los otros debe partir del deseo pero estar mediado por la norma, es así como retoma perspectiva teleológica de la convivencia desde Aristóteles, afirmando que es necesario partir del deseo del “buen vivir”, - propuesta eudaimonista - , sin embargo, no era suficiente quedarse en el deseo, pues en la convivencia surgen conflictos, por ello se requiere de las normas que determinan los procedimientos acudiendo a los derechos y deberes desde la justicia distributiva, y en esto retoma a Kant y Rawls.

Este primer abordaje permitió interpretar que las posiciones tanto de los docentes como de las directivas podrían tener un fundamento teórico tan valioso que en él se podría resumir y hacer presente una discusión que a la filosofía le ha costado mucho tiempo, pues el planteamiento de la rectora de la institución se asemeja al planteamiento aristotélico, mientras que el de los docentes se ve reflejado la desconfianza que conduce a Kant a plantear los imperativos categóricos y su ética deontológica. De esta mera ha sido fascinante encontrar un escenario vivencial que permite identificar tan claramente esta coyuntura, hacer parte de ella, y también poder comprender las dos posturas a la vez que poder plantear a la comunidad de docentes esta discusión para que en su devenir se decida si se continua en una disyuntiva o por el contrario como lo hace Ricoeur se podrían armonizar las dos posiciones.

Sin embargo, el abordaje de otros autores sobre el tema de la convivencia, presentó el panorama la escuela como espacio disciplinar por excelencia desde la época moderna, entonces, teóricos como Foucault, Javier Sáenz, Alfredo Furlan (2010), Fernando Mazuera (2006), Yenny Caicedo (2007), hacen una fuerte crítica a la sociedad disciplinar y a la figura del manual de convivencia escolar, pues consideran que en la actualidad éste instrumento no tiene mucha incidencia en la formación de los estudiantes, es decir, mientras los adultos en la institución discutían sobre la conveniencia o no del manual, estos informes expresaban que el manual era una figura inoperante para la convivencia, así que la discusión central no era el manual o la norma, por lo cual fue necesario replantear el problema de la convivencia, considerando que ésta no se reducía a la norma, y debía haber otros elementos que la conformaran haciendo posible el mutuo entendimiento sin mediación de la fuerza o de las técnicas de dominación. La idea expresada por la Rectora Miryam Lucy Tarquino en cuanto que ‘la escuela debe ser un espacio de formación del estudiante y no de su penalización’, recobra un sentido muy importante a partir de autores muy prestigiosos como Humberto Maturana (1994) donde la condición de la convivencia debe ser *el reconocimiento del otro como legítimo otro* y Martha Nussbaum (2010) quien considera que la escuela debe retomar su lugar de espacio de florecimiento de las capacidades humanas.

De esta manera se llegó al planteamiento de la presente investigación: ¿Cuáles son los elementos, además de la norma, que debe incorporar el maestro para promover la convivencia (recogiendo los aportes y tensiones que se plantean desde la filosofía, la sociología, y la pedagogía y) en el hecho de formar ciudadanos desde la escuela?

- El segundo paso propuesto por Sánchez (2001), se refiere a la etapa interpretativa que incluye la identificación de textos relevantes y su correspondiente validación. Dentro del cual se revisan entre 70 y 80 textos entre libros, artículos especializados y documentos de la web, de los cuales se seleccionaron los referentes a la convivencia desde el ámbito filosófico, pedagógico y sociológico, además de otros textos interdisciplinarios que permitieran la transversalización de la convivencia en cuanto al ‘reconocimiento del otro como legítimo otro’, ‘el contexto’ y ‘las relaciones de poder’; también se realiza un recorrido por las políticas públicas y documentos legislativos y pedagógicos como un primer insumo para comprender el concepto de convivencia y la relevancia de ésta en la actualidad de las leyes recientemente

emitidas, entre los que se encuentra la ley 1620 de 2013 -Ley de Convivencia Nacional-, a Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación-, Lineamientos curriculares de Ética y Democracia, y documentos de la Secretaría de Educación de Bogotá en relación al tema.

De los textos de Filosofía seleccionados, mencionamos: Aristóteles, Kant (2006), Ricoeur (2006 y 2007), Singer Peter. (2000), Foucault, (1990). Arendt, Hannah. (2003), Nussbaum Martha (2011). Además de autores cercanos a nuestro contexto nacional como Estanislao Zuleta (2010), Antanas. Mockus, (2002). Alexander Ruiz, (2008) Guillermo Hoyos, (2010). Quienes realizan sus teorizaciones sobre la convivencia y conocen el contexto colombiano. En cuanto a la pedagogía, se abordaron autores como Paulo Freire, (1972). Mario Carretero. (1993) Javier Sáenz (1997), Francisco Aguilar (2001). Gabriela Diker (2011), Humberto Maturana, (1994) Humberto Quiceno (2011), entre otros. Y desde la sociología: Pierre Bourdieu y Jean Passeron (1996). José Mauricio Domínguez (2008) en un estudio sobre Talcott Parsons, y el estructural funcionalismo, además del estudio de la Universidad Nacional de Colombia (2003 y 2013) sobre el programa RED de convivencia.

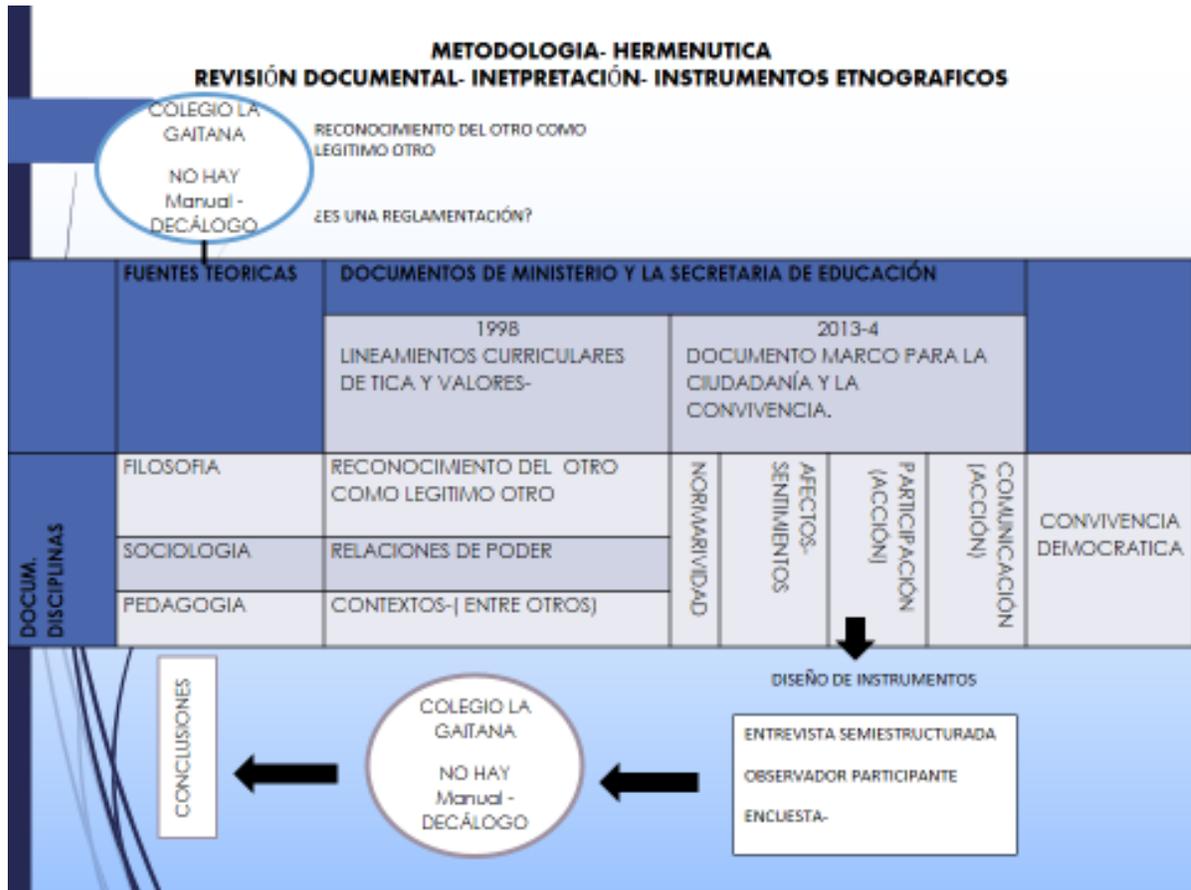
También se eligieron los sujetos que se van a estudiar, que en este caso corresponden a los docentes en un sentido amplio, es decir las teorizaciones sobre el maestro y la convivencia, a partir de las categorías enunciadas; y en un sentido particular del contexto en el que emerge la investigación los docentes de La Gaitana, a los cuales se les aplicaron encuestas y entrevistas semi-estructuradas, además de los registros de compartir este espacio laboral como observadora-participante de la investigación, presentadas en siete anexos al trabajo, con el objetivo de acercarnos a las percepciones de los docentes sobre la propuesta convivencial del colegio.

- En la tercera etapa que es el momento interpretativo en la que se buscan las pautas en los textos, se realiza el análisis y el rastreo de las categorías, fue necesario establecer el filtro de análisis por medio del cual realizarlo, entonces, se recurrió a los textos filosóficos basados en la triangulación dialéctica (tesis, antítesis y síntesis), de esta manera, se analizaron tres autores: Aristóteles, Kant y Ricoeur, pues el último presenta una armonización entre las teorías de los dos anteriores, destacando el concepto del *reconocimiento de otro legítimo*, término que también es uno de los fundamentos del colegio analizado, sin embargo fue necesario presentar la perspectiva de la sociología, pues en ella la escuela es considerada como una de las instituciones más importantes en la preparación e incorporación de los niños y jóvenes en las

estructuras sociales, por ello se presentan la triangulación de tres teorías sobre esta labor, es así como se abordaron los conceptos del estructural funcionalismo, el interaccionismo simbólico y el de Pierre Bourdieu, donde este último recoge los aportes de los dos anteriores destacando el concepto de *relaciones de poder* y finalmente se acude a una revisión desde la pedagogía, pues es imprescindible al tema que nos concierne, dentro de las cuales se privilegia el abordaje de la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien nos brinda entre otros conceptos el del *contexto*, de esta manera el abordaje disciplinar nos aportó tres conceptos tomados como categorías que atraviesan el tema de la convivencia escolar: el reconocimiento del otro legítimo, las relaciones de poder y el contexto, y por lo tanto direccionan la discusión teórica presentada.

Sin embargo, otros documentos que se revisaron fueron los relacionados las políticas públicas, por ello las Leyes, documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (SED Bogotá) dentro de los cuales se ha tomado a dos para fundamentar la respuesta al interrogante planteado, por ello se ha analizaron detalladamente los *Lineamientos curriculares del área de ética y valores humanos (1998)* y el *Documento Marco para la Ciudadanía y la Convivencia Escolar (2014)*, los cuales aportaron los cuatro aspectos que se proponen en el presente trabajo como respuesta al interrogante: ¿Cuáles son esos otros elementos, además de la norma, que intervienen en la convivencia escolar? De los cuales se destacan: la normatividad o las regulaciones, los afectos y sentimientos morales, la participación y la comunicación.

A partir de estos aspectos se elaboraron instrumentos etnográficos como: entrevistas semi-estructuradas aplicadas sobre el contexto analizado, específicamente a los docentes y directivas, la observación participante y encuestas retomando los indicadores que se planteaban en estos documentos, buscando establecer que tanto eran tenidos en cuenta estos aspectos en dicho colegio y que nos permiten plantear las conclusiones. Así se demuestra en el siguiente esquema:



## **CAPITULO 1**

### **PROPUESTA CONVIVENCIAL DEL COLEGIO DISTRITAL LA GAITANA**

La Institución Educativa Distrital La Gaitana, está ubicada en la localidad 11 de Suba. Cuenta con dos sedes (A y B), en las que se ofrece servicio educativo desde el grado de preescolar hasta el undécimo grado de Educación Media (incluyendo la media fortalecida). En la jornada tarde de la sede A, donde se realiza la presente investigación, cuenta con una población escolar mixta, comprendida entre los 10 y los 18 años de edad, en su mayoría pertenecientes al estrato socioeconómico 2, procedentes de los barrios, La Gaitana y de los alrededores como: Villa María, Cañiza, Lisboa, Bilbao, Santa Cecilia, Compartir, entre otros. (Ver anexo 2.)

En su mayoría, las familias de los estudiantes se caracterizan por tener una situación económica precaria, en parte a bajos ingresos, provenientes de labores asociadas a servicios generales, trabajo doméstico, mecánica, construcción, vigilancia, preparación de alimentos, etc. Presentándose en menos casos, el trabajo independiente y la calidad de pensionados. Las familias pertenecen en un alto porcentaje al estrato socioeconómico 2, lo cual confirma su condición económica. (Ver anexo 2). Son numerosos los casos de disolución familiar, un poco más del 40%, (Ver anexo 2), quedando de este, aproximadamente un 20%, las madres como cabezas de hogar. Se dan en algunos casos segundas uniones con nuevas parejas, que generan igualmente nuevas relaciones de parentesco, haciéndose con esto muy común la llegada de otros integrantes a las familias, como es el caso de hermanastros.

También llegan al colegio, cada vez con mayor frecuencia, estudiantes procedentes de provincia, especialmente de la región del Caribe, (Atlántico, Córdoba, Magdalena, Bolívar) evidenciando así un movimiento al parecer constante de familias, algunas que bien llegando a Bogotá, terminan estableciéndose en sectores de la localidad, en este caso en la Gaitana, y en otros barrios aledaños.

En lo convivencial, se presentan, esporádicamente episodios de roces, entre estudiantes, que terminan en agresiones de tipo verbal y físico, además de otras formas de intimidación como amenazas, por rivalidades entre grupos, la mayoría de las veces por cuestiones afectivas. Son comunes los problemas de parejas de novios, donde se involucran terceras personas (amigos y compañeros) que en algunas ocasiones agravan el problema, haciendo incluso, que intervenga personas externas al colegio. Otras causas de problemas entre estudiantes son: los celos entre amigos; las antipatías personales que pueden surgir por actitudes de no aceptación mutua, por diferencias en la manera de ser, de pensar y de actuar. Los rumores y habladurías, también se constituyen en causa de continuas problemáticas convivenciales. Así mismo, otra situación se encuentra asociada con el consumo de sustancias psicoactivas, y el atraco en los alrededores del colegio.

Éste colegio distrital, tiene la particularidad de usar un decálogo de principios llamado *Semillas de convivencia*, y cuatro principios rectores: *el reconocimiento del otro como legítimo otro*, la responsabilidad, el respeto, el reconocimiento y el rendimiento, conocidos como “las 4Rs” (Ver anexo 1); a diferencia de otros colegios en los que se regula la convivencia mediante un elaborado manual que especifica los comportamientos adecuados e inadecuados y las sanciones esperadas. Estos 10 principios que inicialmente fueron acordados con la comunidad en varias jornadas de trabajo, establecen principios generales de comportamiento tales como la puntualidad, el adecuado porte del uniforme, la comunicación adecuada, etc., las cuales fueron redactadas de tal manera que el estudiante se las apropiara, por ello se prefiere el tiempo presente y en primera persona de esta manera:

1. ME RELACIONO AMABLEMENTE.
2. ME COMUNICO CON RESPETO.
3. ME PREOCUPO POR MI PRESENTACIÓN PERSONAL.
4. MANTENGO UN BUEN RENDIMIENTO ACADÉMICO.
5. EXPRESO MI SENTIDO DE PERTENENCIA.
6. CUIDO MI PERSONA.
7. ASISTO PUNTUALMENTE.
8. RESPETO EL BIEN PROPIO Y EL AJENO.
9. VALORO EL SABER CULTURAL
10. HAGO BUEN USO DE LAS HERRAMIENTAS, EQUIPOS Y ESPACIOS TECNOLÓGICOS.

Todos los años y en todos los cursos se trabajan estas semillas de convivencia al iniciar el año escolar, en las clases de ética y ciencias sociales, expresando a qué se refiere cada una de estas actitudes, su importancia y el comportamiento adecuado del estudiante en relación a ellas, a la vez que la necesidad de convertirlas en actos vivos en la práctica para las mejores relaciones convivenciales, de la misma manera al finalizar cada periodo académico se hace una autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre sus comportamientos, y se les invita a hacer los ajustes necesarios planteando cada uno las estrategias de mejoramiento y compromisos para ello.

Conozcamos algo de esta regulación a través de la entrevista concedida para este trabajo por la Rectora Miriam Lucy Tarquino Puerto y la docente Amparo Saavedra, quien ha pertenecido al comité de convivencia por algo más de seis años, (ver anexo 3).

La Rectora Miryam Lucy Tarquino Puerto, nos relata:

- “Se decidió no asumir un manual de convivencia por considerarlo de tipo policivo y sancionatorio, donde se establecen las faltas pensando en la posible acción negativa de los estudiantes, antes que en las actitudes positivas que busca fomentar la escuela, entonces, se planteó la construcción de un decálogo de principios convivenciales, considerando que es más fácil la aplicación de unos reducidos principios generalizadores que contengan los principales comportamientos esperados, y que si se practicaran cotidianamente se lograría convertirlos en hábitos, a manera de una filosofía de vida de tal manera que el fruto será una persona con excelentes cualidades para relacionarse en cualquier contexto ya sea dentro o fuera del ámbito escolar”.

- “Esta clase de regulación de la convivencia se inició desde el año 2002, como producto de un pacto por la convivencia en el que participaron todos los miembros de la comunidad de aquel entonces, y no ha sufrido modificaciones hasta el día de hoy; *las semillas* fueron acoradas con toda la comunidad, en un proceso largo de establecimiento de acuerdos, donde en reuniones de los diferentes estamentos: padres, estudiantes, maestros, directivos y administrativos, durante un año o algo más, se planteó preguntar ¿cuáles serían las 10 actitudes que considera necesarias para regular la convivencia en nuestra institución? Se reunieron los documentos y se hizo una selección teniendo en cuenta los principios o actitudes que eran mencionados más

frecuentemente, para acordarlos como principios convivenciales y en el Consejo Directivo los acogimos para toda la comunidad”.

- “Lo que nos guio al optar por esta clase de regulación fue considerar que sería más fácil llevar a la práctica la observación de 10 actitudes, que al ser establecidos como principios, permite una aplicación más general a los comportamientos inadecuados en lugar de tener un listado de faltas, a manera de un código policivo en el que se contemplan o tipifican las diversas acciones incorrectas y estipula la sanción correspondiente”, - afirma la Rectora del Colegio, quien ha sido la promotora de este proceso y defensora más aguerrida de estas Semillas de convivencia- “pero ¿qué sucedería si la falta no está incluida en ese listado? Se tendría que incluir en las nuevas regulaciones, dando un lapso de tiempo muy largo entre la falta cometida y la sanción”.

- “Desde el planteamiento de las semillas de convivencia, se pretende buscar más que la sanción, la concientización de que la falta afecta a la comunidad en la que se convive diariamente, por ello se buscan unas acciones de reparación. No se trata de prever la falta sino de evitar el conflicto. Buscando el desarrollo moral de los estudiantes, el mejoramiento de las relaciones convivenciales cotidianas que es el fundamento de la educación, siendo conscientes que cuando se comete una falta, ésta tiene una consecuencia, pero lo más importante es que a través de privilegiar el diálogo constante, el estudiante no se quede con el resentimiento que puede producir al impugnarle una sanción o un castigo que sea considerado injusto. Es por esto, que a través de las “semillas de convivencia” se plantea una formación que dure toda la vida”.

Al preguntarle qué proceso de formación se ha realizado con los docentes que recién se integran a la comunidad se reconoce que no se hace un proceso de formación dadas las diferentes cosas que debe asumir la institución, - “esto se hace un poco en el acompañamiento entre colegas, y de igual manera, en las clases de ética se recuerdan estas semillas y su significado a la comunidad estudiantil, los estudiantes al finalizar cada periodo escolar, realizan una autoevaluación convivencial donde se revisa que tanto han cumplido o no estas semillas, siendo parte del proceso formativo”.

Por otro lado, se presenta las opiniones de los docentes que expresan la necesidad de un manual de convivencia, como instrumento que clarifica las normas, desligándolas del tratamiento parcializado y subjetivo que se les pueda dar. Es así que como observadora participante de esta investigación, puedo dar cuenta que en el año 2009- año en el que ingresé a la institución - se vivía un ambiente de tensión por el motivo del manual de convivencia, entre los maestros y las directivas, que en variadas ocasiones de reunión de maestros y asambleas lo solicitaban, argumentando que ya se había presentado situaciones un poco delicadas con los estudiantes y con reclamaciones de los padres de familia relacionadas a la falta de un sustento legal para exigirles a los estudiantes determinadas condiciones, - y quienes amparándose en otras figuras legales como el derecho al libre desarrollo de la personalidad, no respaldaban las decisiones del colegio, sobre todo en aspectos como el porte del uniforme de tal manera, las sanciones y reiterados llamados de atención por *peinados estrafalarios*, tinturas, accesorios llamativos entre otros aspectos.

Otro argumento que se exponía era el referente a la falta de claridad sobre la gravedad de las faltas y del debido proceso, es así como se comentaban situaciones donde se hacían llamados de atención bastante severos a los estudiantes por asuntos tales como el peinado o el maquillaje *exagerado*, al punto de llevar a los estudiantes a rectoría por tales motivos, mientras que otros asuntos como el consumo o la distribución de sustancias psicoactivas eran pasadas por alto por las directivas, situaciones que se consideran más perjudiciales para la comunidad en formación, dado que debe privilegiarse el beneficio colectivo sobre el propio.

Algunos docentes expresaban que en relación a los asuntos convivenciales *no pasa nada*, Por ejemplo: en otras instituciones que tienen manual de convivencia, se encuentra algún artículo referente a la puntualidad y además de explicar su importancia, también estipula que en caso de incumplimiento en más de tres o tantas veces, se tendrá determinada acción correctiva (llamado de atención, compromiso con el acudiente, etc), pero en el colegio que analizamos, se pueden dar varios procedimientos según el ánimo de los maestros y de las directivas, retomando el caso de la impuntualidad, se le puede dar el caso que el docente lleve al estudiante a rectoría, hacerle sentir que esta es una falta gravísima y firmar matrícula en observación por tal cuestión, o puede que el estudiante acumule cincuenta o más retardos y nunca se le haga un llamado de atención, y si algún maestro expresa que debe llamarse al orden a este estudiante, entonces la

pregunta de las directivas es: -¿ qué ha hecho el maestro que no ha citado al acudiente?, responsabilizándolo de esta negligencia.

Es decir, la subjetividad sobre el tratamiento de las faltas, la inequidad, la arbitrariedad, su laxitud en algunos casos y su extrema severidad en otros, hace evidente que los maestros expresen la necesidad de tener el documento escrito del manual de convivencia, y a partir del cual se tenga un solo derrotero sobre el cual se orientan estos procederes, para toda la comunidad educativa, de lo contrario se considera que se está contribuyendo a una doble moral, la del oportunismo.

La profesora Luz Amparo Saavedra nos comenta en la entrevista:

- “Se han implementado algunos instrumentos para facilitar el debido proceso en la regulación de la convivencia escolar, tales como la ruta convivencial, que no difiere de la establecida en los manuales de convivencia generales y se refiere a:

1. llamado de atención verbal,
2. el registro escrito en la hoja individual
3. el registro en el observador del estudiante,
4. el acta de compromiso

Y otra serie de pasos donde se privilegia el diálogo con el estudiante, docentes y sus acudientes. También respetando las normas sobre el debido proceso, con las que se le garantiza al estudiante el derecho a réplica o a su legítima defensa. Estos instrumentos se utilizan gradualmente según la falta cometida y la acción reparadora que se acuerde entre las partes, que puede ir desde un escrito, una exposición, trabajo de consulta u otro acordado. Además de esta ruta convivencial, se ha implementado el trabajo desde el comité de convivencia y desde otras herramientas que se han creado como las mesas de conciliación, apoyadas por la capacitación de la Cámara de Comercio de Bogotá, a través del proyecto *Hermes*”.

La profesora Luz Amparo nos advierte que una de las dificultades encontradas en el trabajo con las Semillas de Convivencia, ha sido la falta de unidad de criterios sobre aquello que puede ser considerado como una falta leve o una falta grave, tanto para los estudiantes como para los profesores y acudientes; de igual manera, las acciones de reparación a criterio de unas personas son demasiado leves, mientras que para otras son justos, o a veces, demasiado severas. Por ello se ha tratado de elaborar un manual de convivencia que especifique tanto las faltas como el

debido proceso, donde el equipo de mediación escolar, (EMAE), aparece como garante del debido proceso, en la ruta convivencial.

Actualmente se tiene el borrador del manual de convivencia- que se elaboró por un grupo de docentes hace más de tres años- , y en la actualidad no se ha dado a conocer. Para muchos docentes este elemento mejoraría la convivencia escolar y reduciría el trato subjetivo que se da a las faltas cometidas, siendo un elemento claro y objetivo para todos los miembros de la comunidad educativa. Además, el colegio debe asumir las disposiciones legales que le impone la reciente normatividad sobre el ámbito convivencial, tal como lo es la ley 1620 de 2013, y su decreto reglamentario 1965 de septiembre 2013, que obligan a los colegios a establecer la ruta de atención integral institucional e interinstitucional en las situaciones conflictivas en los manuales de convivencia.

Encontramos aquí una primera tensión y quizá la más fuerte entre los docentes y las directivas de la institución sobre la conveniencia o no del manual de convivencia para poder tener claridad sobre la manera de asumir las faltas y las situaciones conflictivas, su gravedad y el debido proceso.

De igual manera, un gran porcentaje de estudiantes afirman que es necesario tener un manual de convivencia ya que no todos los profesores tienen la misma manera de tratar los problemas convivenciales, y afirman que: - algunos profesores hacen llamados de atención por cosas que no sabemos qué tan importantes son en el aprendizaje, tales como tener recogido el cabello para los hombres que tienen el cabello largo, o de lo contrario no te califican una tarea o te dejan sin presentar una evaluación. Sin mencionar, la manera grosera, en que se les llama la atención a las niñas por tener maquillaje-. Ellos reconocen que si es necesario tener una buena presentación, pero no es claro en qué consiste ésta. Por otra parte, también hace falta el manual de convivencia para poder resolver los conflictos entre los estudiantes y así saber cómo actuar. Es decir, que la subjetividad, la improvisación y falta de lineamientos claros sobre este asunto redundan en un trato inequitativo e injusto a los estudiantes y en cierta medida a los docentes.

Al aplicar algunos de los instrumentos para la presente investigación tal como la encuesta sobre estrategias convivenciales que usan los maestros en la institución se puede encontrar que no todos los maestros apoyan la idea del manual, pues hay una minoría que considera que este instrumento le aportaría muy poco a la convivencia, (ver anexo 7) de esta manera, un 80% reconoce como negativo la ausencia del manual de convivencia, refiriéndose a la falta de

reconocimiento de los derechos y deberes, al debido proceso, y a la organización, mientras que sólo un 20% considera que un manual de convivencia no le aportaría nada a la actual situación, por considerarlo un instrumento sancionatorio, inflexible y homogeneizador, es decir, considera que no todos los casos de faltas pueden aplicarse sin reconocer la particularidad de las situaciones ni de los actores, y de la misma manera las acciones de restauración no pueden ser iguales en todos los casos. Este porcentaje minoritario de maestros que apoyan la decisión de las directivas, representan los maestros que participaron en la propuesta inicial hace más de doce años.

El 80% de los maestros actuales, lo considera como una herramienta que ayuda al mejoramiento de la convivencia, en aspectos como la resolución de conflictos, donde el 60% cree que no es posible resolverlos sin el manual; y el indicador sigue bajando cuando se refiere al manejo de la disciplina en clase, el 40% lo considera imprescindible para su clase. Podríamos decir hasta aquí se ha presentado ampliamente las razones de los docentes que alimentan la discusión entre quienes están a favor del manual y los que no, como ya se evidenció la posición de las directivas tiene un apoyo de docentes de 20% que están poco convencidos de su conveniencia, mientras que un 80 % de los restantes maestros expresan su necesidad, e incluso un 40% lo considera indispensable para el desarrollo de la clase.

Otro aspecto que es necesario considerar al expresar esta tensión es la renovación generacional de maestros, ya que para algunos de los docentes antiguos los procesos convivenciales han desmejorado con la vinculación de nuevos docentes e incluso coordinadores que no conocen el fundamento de la convivencia, comentan que entre el 2006 y el 2009, se inició un quiebre generacional de estos docentes, y de la misma manera un decadencia de la convivencia.

Atendiendo a este aspecto se elaboró una caracterización de docentes y su relación con el manejo de los asuntos convivenciales para la presente investigación (ver anexo 6 y 7) a partir de la cual se puede decir que el indicador de permanencia en la institución refleja el aspecto de la apropiación de la filosofía convivencial del colegio, como se registra en la entrevista con la rectora en el momento inicial de consolidación de los principios convivenciales (más o menos hace diez o doce años) los docentes participaron en un 100% activamente la elaboración de las semillas de convivencia, y de su sentido teleológico, es decir todos estaban sintonizados con

esta propuesta, mientras que en la actualidad esa generación representa el 12 %, que actualmente está presente y manifiesta un gran afecto por la institución. Mientras que la mayoría (49%) llevan entre uno y siete años de tiempo en la institución, además de la frecuente movilidad de docentes en la jornada y por lo cual no hay identificación con el sentido inicial de la propuesta convivencial, y como lo reconoció la rectora, no se ha hecho ninguna capacitación a los nuevos docentes sobre tal propuesta, pues además de explicar las diez semillas convivenciales y la ausencia del manual, lo demás, debe inferirlo el maestro, o como se demuestra en el anexo 7 sobre estrategias convivenciales, se decide optar por hacer lo que la práctica pedagógica en otros colegios ha enseñado. Sin embargo, otros docentes afirman que en la situación actual no sólo los maestros hacen parte de este cambio generacional, sino que también los padres y desde luego los estudiantes e incluso las problemáticas sociales a las que debe enfrentarse la escuela son diferentes, en este sentido se ha dado una tregua de responsabilizar a los nuevos maestros de las dificultades convivenciales.

Pero consideremos el indicador de la edad con la experticia sobre el manejo de las situaciones conflictivas (según el anexo 6), sobre la caracterización docente, el cual muestra que el 80% de los docentes se encuentran en edades entre 41 y 55 años y aunque esto no es un indicador claro de la experiencia o experticia sobre el manejo y resolución de asuntos convivenciales, puede tomarse como un indicio del manejo de las emociones de los docentes frente a las dificultades presentadas en este asunto, es poco frecuente que un docente se enfrente acaloradamente en una situación conflictiva con un estudiante, en éstos casos se prefiere mandar al estudiante en compañía del representante de curso o del monitor a las instancias de coordinación o de orientación, con el respectivo formato del llamado de atención. Sin embargo, si se da la situación en la que docentes de más antigüedad lleven personalmente a los estudiantes a rectoría para tratar asuntos como el porte de uniforme o los retardos, sin que se le dé al estudiante la claridad sobre el debido proceso.

¿Acaso podría afirmarse que los docentes jóvenes y con poca experiencia, recién vinculados, carecen de habilidades para el manejo de la convivencia escolar? Es difícil hacer tal conjetura, lo que sí se puede afirmar según anexo 7 sobre estrategias convivenciales, es que en ausencia de tal instrumento, cada docente ya ha diseñado diferentes maneras personales de manejar la convivencia, acordando las normas en cada uno de sus espacios, algunos manejan 5

normas, otros 35, algunos bajan puntos por todo, otros hacen registros de llamados de atención por todo, otros prefieren hablar con los estudiantes sobre sus comportamientos y hacer compromisos, aunque no se usó un instrumento para poder identificar el porcentaje de uso de estas estrategias ni su efectividad, si es evidente que ante la ausencia del manual cada uno de los docentes se debe convertir en un manual dando las reglas necesarias según cada uno, esto profundiza la subjetividad en la aplicación de la norma y la doble moral.

Para nuestro análisis es pertinente preguntar si ¿tal vez el nivel de preparación académica de los docentes incide en el manejo de la convivencia? Partiendo de la premisa que un profesional mejor preparado asume de manera más reflexionada los asuntos convivenciales. Al respecto se encontró que un 49 % se tiene nivel de especialización y un 29 % de maestría (ver anexo 6). Podríamos decir que el ambiente convivencial de la jornada tarde predomina un manejo reflexionado con los estudiantes, de dialogo y compromisos acordados, esto mismo se refleja en el diagnóstico de la conflictividad (ver anexo 5).

Hasta el momento se ha relacionado el manejo de la convivencia con algunas características de los docentes tales como la edad y la experticia, la preparación académica y la renovación generacional, analizando si estas son las razones por las cuales los maestros antiguos consideran que el desmejoramiento de la convivencia escolar no tiene que ver con un manual de convivencia sino con la vinculación de nuevos maestros, y sus habilidades para dicho manejo, de lo que se puede concluir que hay un porcentaje de 78% de maestros con formación pos-gradual y esto redundaría en una mejor manera de asumir la convivencia, por otro lado, no siempre se puede establecer la relación edad y experticia, pero en ausencia del manual cada docente se las debe ingeniar para hacer sus propias normas, pues la propuesta institucional ha quedado desvinculada de la cotidianidad escolar y sus contingencias.

Analicemos otro aspecto de la convivencia que se refiere a la conflictividad en el colegio (según el anexo 5, diagnóstico de conflictividad), desde la perspectiva de los estudiantes se identifican como motivo generador del conflicto más frecuente: los chismes, junto con los apodos, aunque se han presentado esporádicos casos de ciber-acoso y se ha realizado el respectivo seguimiento, también se identifica el consumo de sustancias en un bajo porcentaje, aunque esto no genere conflicto en la institución es una problemática que debe asumir la escuela.

Estos indicadores reflejan que la convivencia y la conflictividad en el colegio se encuentran en la situación normal a pesar de no tener el instrumento del manual de convivencia. Es decir, que los estudiantes y los maestros perciben un buen ambiente convivencial, los maestros consideran que los estudiantes son asequibles, se puede conversar con ellos sobre esas dificultades, y en su *gran mayoría* si se dialoga con ellos se puede propiciar cambios de actitud.

En cuanto a los actores más frecuentes del conflicto en el colegio son entre Estudiante-estudiante, de igual manera los estudiantes identifican los alrededores del colegio, las redes sociales y los pasillos como otros espacios donde más frecuentemente se presenta una situación conflictiva; referente a las reacciones más frecuentes frente a una situación conflictiva son: la agresión verbal y la evasión de la situación conflictiva. Y finalmente a quienes más acuden para resolver un conflicto en el colegio es a los docentes y a orientación, es decir que los adultos tienen una buena credibilidad en la resolución del conflicto.

Teniendo en cuenta el instrumento de estrategias convivenciales (anexo 7), los docentes califican la convivencia del colegio como adecuada, coincidiendo en que los estudiantes tienen en general un buen comportamiento, respetan las normas de los diferentes maestros, y por otra parte, éstos han incorporado un *habitus* o unos 'ritos' para su manejo, a partir de otras experiencias. También se destaca la colaboración de los docentes, por lo que se puede inferir que hay unión y respaldo sobre las decisiones de unos y otros; así mismo, el trabajo con la coordinación y la orientación, lo que Paul Ricoeur (2006), denomina las Células de consejo; los encuestados reconocen como aspecto positivo el apoyo entre los docentes que buscan establecer un buen clima convivencial.

Esta percepción generalizada de docentes y estudiantes sobre el *buen clima convivencial* en la institución cuestiona si el debate entre el tener un manual o no, es lo central de la convivencia, es más, se podría afirmar que el hecho de tener esta percepción tan generalizada, no sólo se debe a que los estudiantes sean buenos chicos, tal vez no se ha caído en la cuenta que la convivencia no se reduce al manual, pues si esto fuera así, la percepción del clima convivencial sería negativa, es por ello que la presente investigación se cuestiona sobre esos otros componentes de la convivencia escolar además de la norma. En el siguiente capítulo se hace una revisión a las políticas públicas y el tratamiento de la convivencia para dilucidar un poco si la norma es el centro de la convivencia, o que otros aspectos deben considerarse en ella.

## CAPITULO 2

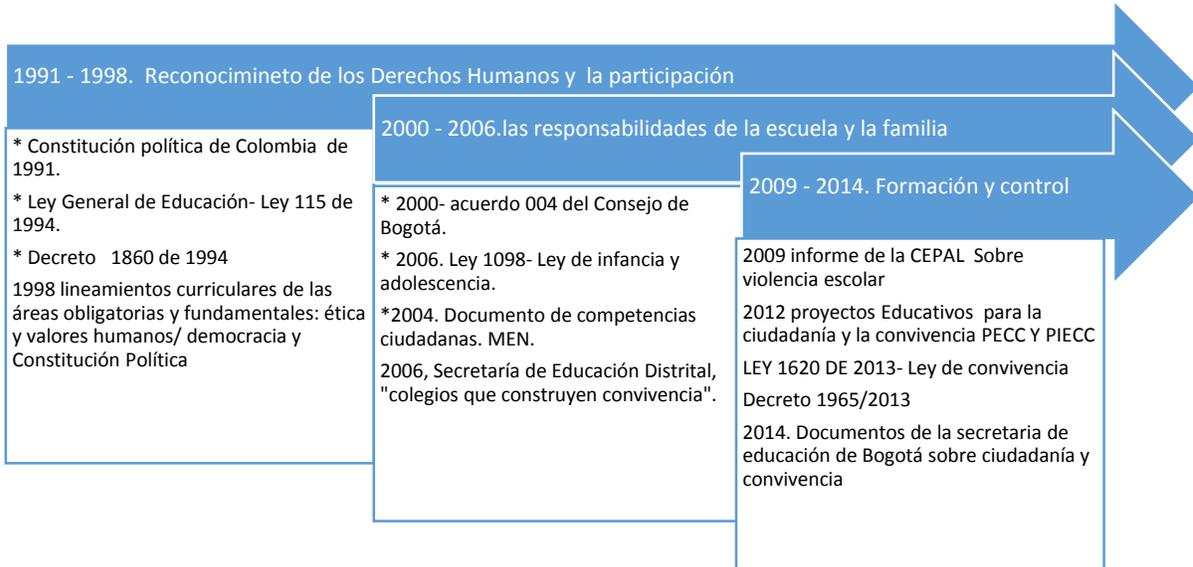
### **EL CAMINO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS, dos décadas que piden nuevas formas de relacionarnos.**

El camino de la convivencia escolar que está demarcado por políticas públicas busca la superación de relaciones de poder autoritarias y el establecimiento de las relaciones democráticas, imponiéndole a la escuela la tensión ente formación y judicialización. El término *convivencia escolar* ha sido un poco resbaladizo a su conceptualización, es así como se pasa de ser un acompañante tácito de los proyectos democráticos desarrollados desde 1990, a ocupar un lugar central en las políticas educativas actuales, tal como se expresa en la ley 1620 de 2013, conocida como *Ley Antibullying*, Ley que nos incomoda a los maestros porque nos aleja de la visión altruista como formador, labor que se compartía muy cercanamente con la familia y la comunidad, para convertirnos en simples técnicos que tipifican faltas, y deben seguir protocolos rigurosos, responsabilizando a la escuela y al maestro de todo cuanto suceda con los estudiantes, ya que la idea de familia y comunidad actualmente se ha desdibujado y con ella sus compromisos frente a los niños y jóvenes estudiantes. En el presente capítulo se busca rastrear el concepto de convivencia en los documentos revisados, evidenciando como pasa de ser un concepto poco importante hasta adquirir relevancia emergiendo como política pública.

Se inicia este recorrido cronológico a partir de 1994, por ser el año de emisión de la Ley General de Educación, pero se debe tener en cuenta el antecedente de la Constitución Política de 1991, planteada como el proyecto más democrático que se haya dado en nuestro país. Se revisaron 12 documentos, entre los que están: la Ley General de Educación – Ley 115 de 1994- como punto de partida, el Decreto 1860 de 1994, el documento: *Colombia al filo de la oportunidad* (1996) elaborado por la comisión de sabios en los gobiernos de Cesar Gaviria, y Ernesto Samper, los *Lineamientos curriculares de las áreas obligatorias y fundamentales de Ética y Valores humanos*, al igual que los *Lineamientos de Democracia y Constitución Política*, dados a conocer en 1998, *el Acuerdo 004 de 2000* del Consejo de Bogotá donde se dan las

orientaciones sobre el manejo de la convivencia escolar, el documento del Ministerio de Educación Nacional sobre Competencias Ciudadanas en el año 2004, la Ley de infancia y adolescencia – Ley 1098 de 2006-, la emisión del Proyecto Educativo de Ciudadanía y Convivencia (PECC) de la Secretaría de educación de Bogotá en los años 2012 y 2014, y la Ley 1620 de 2013 conocida como Ley de Convivencia Escolar-, y su decreto reglamentario 1965 de 2013, entre otros.

El camino de la convivencia escolar que está demarcado por las políticas públicas en Colombia, busca la superación de relaciones de poder autoritarias y el establecimiento de las relaciones democráticas, imponiéndole a la escuela la tensión entre formación y judicialización. En éste rastreo cronológico, se ha ido evidenciando el avance en la construcción del proyecto democrático, y una concepción más amplia de la convivencia escolar; se ha establecido tres periodos sobre los cuales se comentan las características pertinentes de la siguiente manera:



Inicialmente, el término *convivencia* es un poco difuso y resbaladizo a su conceptualización, es así como pasa de ser un acompañante tácito de los proyectos democráticos desarrollados desde 1990, a ocupar un lugar central en las políticas educativas actuales, tal como se expresa en la ley 1620 de 2013, conocida como *Ley de Convivencia Escolar*. Si hacemos un recorrido por los documentos de las políticas públicas en Colombia, encontramos que la Ley General de educación, Ley 115 de 1994, marcó el camino, para empezar a hacer realidad el proyecto democrático, que se caracterizará por tener dos vértices donde se anudará la convivencia escolar, estos son: *el respeto a los Derechos Humanos y la participación democrática*.

### ***2.1 Los Derechos Humanos y la participación democrática***

El ambiente político y social en el que se expide la Ley General de Educación, responde a la posibilidad de pensarnos una educación que haga frente a las situaciones de un contexto marcado por la violencia política y el narcotráfico, planteando a una nueva idea de sociedad, que hiciera referencia al respeto de los Derechos Humanos en primer lugar, seguido del reconocimiento y exigibilidad de los derechos políticos, entre ellos, el más nombrado es el de la *participación democrática*, también se considera que su apropiación por parte de los estudiantes, y ciudadanos en general, es la única clave para dar una respuesta desde la sociedad civil frente al ambiente de violencia que se vivía en aquel momento.

El ideal democrático se va moviendo muy lentamente en el ámbito escolar, de esta manera se pasa de emplear las prácticas y técnicas que buscaban la obediencia, las más utilizadas consistían en la aplicación de castigos físicos, y otros tipo de sanciones que respondían a la estructura de poder vertical, donde el maestro era la única autoridad que determinaba lo correcto e incorrecto, pues se consideraba a los menores de edad como “objetos de derecho”, es decir, cuerpos sobre los cuales era necesario legislar y determinar sus comportamientos posibles, corrigiendo los que no se suponían acordes a las costumbres de la época.

Fue necesario que en Colombia se acogiera la *Declaración de los Derechos de los Niños de 1989* y en la Constitución política de 1991, se enuncian, ya de manera explícita, en los artículos 41, 42, 44 y 45, que se considera al niño como *sujeto de derechos*, entre ellos derecho

a la protección, a una familia, y al desarrollo integral, para cambiar ese imaginario de niño, y la forma de relacionarnos con él.

Es precisamente, con la Constitución Política de Colombia de 1991, donde establecen nuevos parámetros sobre la regulación de la convivencia escolar, haciendo énfasis en la relación con los *Derechos Humanos y la participación democrática*, respetando la dignidad humana, el debido proceso, el derecho a la defensa y demás procedimientos ajustados a la ley, que desde entonces deberán ser tenidos en cuenta en el tratamiento de la convivencia. Es así como en la escuela será obligatorio el estudio de la Constitución política, el fomento de las prácticas democráticas, enunciadas en el artículo 67: “la educación formara al colombiano en el respeto, los derechos humanos, la paz y la democracia”.

Para ese entonces, el concepto de convivencia no había adquirido la relevancia suficiente como para generar políticas públicas; cuando se establece la Ley General de Educación, se reitera que entre los fines de la educación se encuentran: el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral que incluye los aspectos: “físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, ético y cívico, y demás valores humanos. Así como la formación en el respeto a la vida, los demás Derechos Humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, la tolerancia y libertad” (Ley General de Educación 115 /1994. Art. 5, numerales 1, 2,3, y 4); elementos que de manera individual se van recogiendo y que resultan indispensables para garantizar la formación en convivencia desde la participación democrática.

Entonces, podemos sintetizar que se tiene una urgencia de acogerse al respeto, y fomento de los ‘Derechos humanos’ y todos los valores y actitudes que los involucran, como primer requisito para construir el proyecto democrático y por consiguiente del mejoramiento de la convivencia. Mas sin embargo, es necesario que estos principios se acompañen del reglamento o manual de convivencia, que según los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994 que lo establece como obligatorio para las instituciones educativas, en el cual se deben definir los derechos y obligaciones de los estudiantes, los padres o tutores. También se crean mecanismos de participación democrática en el llamado *Gobierno escolar*, donde se hace énfasis en la importancia de la concertación y acuerdos sobre las normas y maneras de promover la convivencia escolar en los diferentes estamentos.

En cuanto a la *participación democrática*, el Decreto 1860 de 1994, explicita la organización del *Gobierno escolar*, como la forma más directa de consolidar nuevas relaciones de poder, basados en el derecho participativo de los diferentes actores educativos en estas nuevas relaciones, que si bien no alcanza la horizontalidad, si se aprecia un esfuerzo por la vinculación de los diferentes actores que antes no eran tenidos en cuenta.

En 1994 bajo la presidencia de Cesar Gaviria, se encargó a un grupo de intelectuales y científicos colombianos, comisionados para trazar los rumbos que debería tomar la educación, la ciencia y la tecnología, para el venidero siglo XXI, publicado en el documento *Colombia: al filo de la oportunidad* (1996). Rodolfo Llinás expresa:

Se requiere una reestructuración y revolución de la educación, que genere el nuevo ‘*ethos cultural*’, que potencie al máximo las capacidades intelectuales y organizativas de los colombianos. Una manera innovativa de entender y actuar --no el simple saber y hacer—debe permitir que se adquieran nuevas habilidades humanas, basadas en el desarrollo de múltiples saberes y talentos, tanto científicos como artísticos y literarios, y debe servir para gestar nuevas formas de organización productiva. (p.31).

Estas nuevas formas organizativas van tomando su rumbo, uno de ellos será el Gobierno escolar, que ha tenido grandes tropiezos, puesto que ceder el poder no es fácil, por ello la participación real de los estudiantes y su incidencia en las decisiones, se vería afectado por la tradicional verticalidad del poder de las directivas en las instituciones educativas, donde los estudiantes se fueron convirtiendo en títeres, y la enseñanza fue contraria a su objetivo, ya que fue produciendo apatía y descrédito de la participación política. Así se denuncia en el artículo publicado en la serie Lineamientos Curriculares de Ética y valores, (1998). Titulado: *Del autoritarismo explícito al sofisma de la democracia*. (p.61), donde se reconoce los esfuerzos por la democratización de la escuela, pero en las prácticas esta propuesta se aleja de la realidad, convirtiendo la democracia en una utopía, mientras que el autoritarismo, el trato irrespetuoso, la pasividad, etc., se establecen como inmunes a cualquier cambio asumiendo la democracia como una fachada o un simple formalismo, y por ello, expresa la urgencia de asumir los retos de una educación ética y moral, desde la realidad de los contextos y no desde la ingenuidad teórica. Entre estos grandes retos se reconoce la dificultad que generará una nueva manera de relacionarnos mediante las normas elaboradas democráticamente:

Las normas no producen los cambios, indudablemente éstos requieren de un proceso de asimilación e interiorización que provocará conflictos personales y grupales. Todo cambio conlleva traumas, y más tratándose de las tradiciones, y prácticas tan afianzadas en nuestra cultura escolar. (Colombia, Ministerio Nacional de Educación 1998 p. 62)

Para que sea real la idea de la democracia en la escuela, sería necesaria la construcción de espacios de diálogo, y deliberación pública, su reconocimiento como un espacio multicultural, y por ende, tolerante ante la diferencia, canalizadora de los proyectos de los jóvenes tanto individuales como colectivos, y formadora de sujetos autónomos, que requiere docentes críticos y comprometidos.

## ***2.2 Responsabilidades de la escuela y la familia***

Siguiendo con nuestra revisión documental, abordamos los Lineamientos curriculares del área de Ética y valores Humanos, elaborado por el Ministerio de Educación (1998), donde se propone trabajar 13 ámbitos, encontramos uno denominado *Ethos para la convivencia* el cual establece que:

La convivencia social es base del reconocimiento, el respeto, y disfrute de las diferencias, tanto en el orden biológico: raza, etnia, sexo, como culturales: ideas políticas, religiosas, estéticas. Así mismo, supone el reconocimiento de una normatividad de tipo universal compartida por todos, que posibilite la vida en común y que tenga como eje central la justicia y la dignidad humana. La escuela deberá evidenciar en la práctica, el papel que tiene el diálogo, la participación, la cooperación, y la reciprocidad en la convivencia cotidiana. (p.76)

De esta manera va ganando significado la conceptualización del término *convivencia*, ya no es sólo el acompañante tácito de los proyectos democráticos, aquí, se empieza a reconocer la complejidad de la convivencia práctica, y su relación con las normas. Así se va nutriendo de dos aspectos fundamentales que son: la convivencia práctica, no la teórica, sino el encuentro vital con ese otro, como es algo complejo, y tiene que ver con su reconocimiento biológico, con sus pensamientos políticos y culturales, y con todas las manifestaciones de su ser, pero además, presenta un segundo aspecto, referido a la norma como medio que garantiza la convivencia entre tanta diversidad, y el escenario donde se interviene en esta formación es la escuela, en la cual se debe propiciar todas aquellas actividades que buscan fomentar la convivencia democrática.

Pero a la escuela se le va delegando mayor responsabilidad en la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, así se expresa en la Ley 1098 de 2006 conocida como *Código de infancia y adolescencia*, allí, se reglamenta entre otras cosas, el direccionamiento pedagógico de la convivencia escolar, dejando atrás el nombre de *reglamento disciplinario escolar*, otorgándole a la escuela una serie de responsabilidades en la formación del estudiante, relacionadas con su protección, promoción y ejercicio de sus derechos.

En ésta ley se parte del reconocimiento de los menores como *sujetos de derecho*, además de la prevalencia de los derechos de los menores sobre los adultos, se reitera el debido proceso que se debe seguir para garantizarle un trato justo a los menores (Ley 1098 de 2006, artículos 3,9,11,26,28), y se le recarga a la escuela las obligaciones frente a los menores, es así, como en el artículo 41 se establecen 37 obligaciones de la escuela con los estudiantes, mientras, la familia tiene, apenas, 15 obligaciones con sus hijos. En el numeral 5 del artículo anterior, se establece que es “obligación de la escuela promover la convivencia en la familia y en la sociedad”, mientras que en el art, 44, la escuela debe actuar como garante de los derechos del menor en caso de su vulneración.

De esta manera, la escuela pasa a ser la responsable por la mediación de la convivencia en el hogar, y de la misma manera debe ser garante, promotora y defensora de los derechos del menor. Esta responsabilidad que se le delega, corresponde a los cambios que va sufriendo la familia, puesto que algunas veces se presentará abuso de la autoridad de los padres, y otras, falta de la misma, o peor aún, menores desprotegidos, donde ninguno de los padres asume a sus hijos. Reconociéndose que la escuela pasa de ser un segundo hogar a su único hogar, y los padres, en éstas condiciones, ausentes y desconectados del direccionamiento dado en la escuela.

### ***2.3 La escuela y la formación de ciudadanos***

En el año 2000, el Concejo de Bogotá emite el *Acuerdo 004*, donde se plantean pautas específicas sobre el manejo de la convivencia escolar, iniciando la emergencia del concepto como política pública. En éste documento se establece la conformación de los comités de convivencia de carácter participativo según los estamentos del gobierno escolar, y las respectivas funciones; es de notar que son pocas, y precisas a la convivencia y la gestión del conflicto escolar, a diferencia de los posteriores documentos como la *Ley 1620 de 2013*. Entre estas funciones se destacan:

- a. Llevar a cabo actividades que fomenten la convivencia entre la comunidad educativa.
- b. Desarrollar actividades para la divulgación de los derechos fundamentales, los derechos del niño y las garantías que amparan a la comunidad educativa.
- c. Desarrollar foros y talleres con la comunidad educativa con el objetivo de promover la convivencia y los valores dentro de los ámbitos institucional, estudiantil y familiar.
- d. Promover la vinculación de las entidades educativas a los programas de convivencia y resolución pacífica de los conflictos que adelanten las diferentes entidades distritales.

En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional, da a conocer el documento *Competencias Ciudadanas*, en el cual se establece un vínculo entre la ciudadanía y el desarrollo de habilidades para vivir con los demás, allí se reconoce la escuela como el escenario privilegiado para esta labor. En él se afirma la importancia de la formación ciudadana y la convivencia, que hasta ese entonces se pensaba que *no necesitaban de un aprendizaje mediado*, pues éste se daba de manera espontánea e irreflexiva en los contextos. Pero en la propuesta de *Competencias Ciudadanas* del MEN (2004), éstas se enmarcan en la promoción, respeto y defensa de los ‘Derechos Humanos y los derechos participativos’, que concretan el ejercicio de la ciudadanía, las cuales son agrupadas en tres dimensiones:

La convivencia y la paz; la participación y responsabilidad democrática y; la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

*La convivencia y la paz*, se basa en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano, *la participación y la responsabilidad democrática* se orienta hacia 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. *La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias* parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás. (MEN 2004, P. 12.)

El documento se estructura a partir de las tres dimensiones anteriores, explicita los desempeños de cuatro tipos de competencias relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, además de reconocer la transversalidad de la formación ciudadana: “No es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa... todas las áreas académicas deben generar espacios que permitan aprender a vivir y trabajar juntos”. (MEN 2004, P.10)

Se observa una característica formativa y pedagógica tanto de los estudiantes como de la comunidad, que vino a ser enriquecido por la constante reflexión académica en el periodo 2002-20012, en escenarios universitarios promoviendo congresos, seminarios, tanto nacionales como internacionales, sobre aquellas situaciones que atentan contra los Derechos Humanos y la paz, entre líneas podríamos leer que van en contra de la convivencia, por ello se trabajan temas como : la violencia escolar, cátedra de Derechos Humanos, la conflictividad escolar y su gestión, la etno-educación y el rescate de la afro- descendencia, el acoso sexual y la diversidad de género, el matoneo escolar, etc.; lo cual genera la necesidad de hablar sobre aquello que como sociedad, no nos permite vivir en paz con los otros, no nos permite convivir o, lo que incomoda nuestra sensibilidad democrática.

En el año 2006 se da a conocer en los colegios distritales una propuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá, que viene andando como producto de estas reflexiones, recogiendo los aportes de Philippe Aries (1987), Humberto Maturana (1995), Papachini Ángelo (1995) entre otros autores, quienes se interrogan particularmente sobre la formación de una verdadera vivencia democrática en las escuelas y de los Derechos Humanos, este documento titulado *Colegios que construyen convivencia, una propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares*, expresa literalmente la urgencia de pensarse y abordar la convivencia y el conflicto de una manera diferente:

En todos los encuentros realizados desde el 2004 hasta ahora<sup>3</sup>, para pensar la convivencia y los conflictos en el ámbito educativo y encontrar alternativas para erradicar la violencia y los conflictos de nuestros colegios, todos los grupos, las localidades, los estamentos escolares, sin excepción, han expresado una demanda común: necesitamos espacios en donde tratar los problemas y las dificultades; dotarnos de unos mecanismos y procedimientos que nos permitan conseguir

---

<sup>3</sup> Secretaría Distrital de Bogotá, ( 2006), se refiere a los encuentros pedagógicos que se ha realizado durante dos años consecutivos por los comités de convivencia locales 2004-2006.

legitimidad, consensos, participación, y sobre todo saldos pedagógicos positivos en la formación moral e intelectual de nuestros estudiantes.(SED Bogotá 2006, p7).

En el documento se cuestiona la comprensión equivocada de los manuales de convivencia; por lo cual ha sido necesario problematizar el uso de las normas y de los reglamentos, lo cual implica redimensionar el concepto de disciplina, reconocer las particularidades de los sujetos en los colegios, y diseñar estrategias pedagógicas para la resolución de los conflictos y la convivencia escolar, defiende la idea de que la convivencia se debe fundamentar en principios más que en normas, y su elaboración deben involucrar la participación de los diferentes estamentos, - en lo posible la participación organizada de todos los integrantes de la comunidad educativa- , enfatiza la el consenso, la participación el diálogo, y la concienciación de los principios para generar colegios libres de violencia.

El informe de la CEPAL (2009), sobre la violencia escolar en Latinoamérica, presenta una mirada desde la UNESCO sobre la violencia escolar y juvenil, en la que se tiene en cuenta la complejidad de las relaciones sociales, desde

La marginalización económica y laboral de los jóvenes que se frustran por no encontrar en la educación la opción de salir de la pobreza, situación contratada con estudios en los que no siempre la relación violencia-pobreza es determinante, ya que en los colegios mejor pagados, es donde más se presenta el bullying, y otras formas de maltrato, mientras que en algunas escuelas rurales o en sectores de poblaciones suburbanas con muchas carencias, son destacadas como escuelas de muy alta valoración en sus estilos de convivencia, en su ética y en su formación moral. (CEPAL. 2009, p.12).

Este documento entre otros tantos, tiene el objetivo de que las naciones deben pensarse la ciudadanía, así como garantizar y procurar los mínimos vitales, tanto materiales como relacionales en el mejoramiento de la calidad de vida.

#### ***2.4 La doble vía: la formación y el control***

En el año 2012 la política Distrital de la Alcaldía de Bogotá establece los proyectos educativos de ciudadanía y convivencia (PECC) -de ámbito local y distrital- , a la vez que los proyectos institucionales de ciudadanía y convivencia (PIECC) que alcanzan una mayor difusión en el 2014, los cuales procuran un abordaje integral de la convivencia. En la presente revisión de documentos de políticas públicas, éstos presentan una caja de herramientas

compuesta por nueve cartillas, producto de una consolidación teórica de lo que respecta al término convivencia, y se hace un breve recorrido histórico por las acciones emprendidas desde las políticas públicas.

En *Educación para la ciudadanía y la convivencia escolar-Documento Marco*, (2014) presenta lo más general de esta propuesta, comienza reconociendo el craso error de centrarse en la formación académica, dejando de lado la formación en la convivencia, considerando que esto no era labor de la escuela:

La responsabilidad que la escuela tiene con la educación de los niños, niñas y jóvenes va más allá de la formación de sujetos competentes en su desarrollo profesional. Un proceso de educación integral debe incluir el aprendizaje de los saberes académicos y el aprendizaje de los saberes que posibilitan el ejercicio ciudadano y la construcción de convivencia. Tradicionalmente los currículos de la escuela han priorizado los primeros sobre los segundos, otorgando a los saberes ciudadanos un papel marginal y cediendo la competencia educativa sobre los mismos a currículos ocultos o, en algunos casos, asumiendo que dicha formación no es responsabilidad de la escuela. En esta misma línea la convivencia se ha limitado a la aplicación de las normas dirigidas a controlar los comportamientos, y a la formación de sujetos obedientes. (SED. Documento Marco del PECC. 2014, p, 7)

Pero en la búsqueda de una educación de calidad, la administración distrital de Bogotá, 2014 entiende la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades para la ciudadanía y la convivencia. El buen vivir supone, entonces, una formación integral incluyendo diversas facetas y un conjunto articulado de motivaciones, conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona tanto en el ámbito ciudadano como en el académico.

A éste proyecto se le ha otorgado una estructura pedagógica, técnica y financiera, bastante generosa, que busca propiciar cambios pedagógicos en la educación política, desde el enfoque de ciudadanía alternativa, pretende estimular y desarrollar en las personas de la comunidad educativa capacidades y oportunidades para *re-significar el concepto de poder*, esto es, generar propuestas que afecten las dinámicas tradicionales de poder, permitiéndole a las personas sentirse parte de la comunidad y ser un protagonista de la misma y de sus transformaciones.

Tomarse en serio la formación ciudadana y de convivencia, implica invertir grandes y aunados esfuerzos, pero lo que llama la atención es que después de dos décadas de constantes reflexiones donde se ha tejido y destejido la formación integral, finalmente se decanta y se buscan nuevas formas organizativas buscando la horizontalidad en las relaciones de poder, reconociendo que es con el diálogo, la participación y el empoderamiento de todos como se hace posible caminar por la senda segura y real de la convivencia democrática.

Por otro lado, la máxima expresión de la *convivencia* como política pública nacional, se adquiere con la emisión de la Ley 1620 de 2013. “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Este extenso nombre recoge la diversidad de situaciones que de alguna manera inciden en la convivencia escolar, tales como la educación para la sexualidad, la violencia escolar, en el marco del ejercicio de los derechos humanos. Por ello, en el primer artículo expresa que su objetivo es promover y fortalecer la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y prevenir y mitigar la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

A pesar de no definir explícitamente el término “convivencia”, precisa que se entiende por ‘Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos’ aquella:

Orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana; en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables. (Ley 1620/2013. Art. 2.)

El énfasis temático de la convivencia y su relación con otros aspectos como el ejercicio de la sexualidad, la violencia escolar, corresponde con la gran cantidad de conflictos escolares que se relacionan con la intolerancia frente manifestaciones de diferentes opciones sexuales de los estudiantes, y el manejo de la afectividad, situaciones expresadas en el acoso, lo que se ha llamado el bullying, el ciberbullying, hasta llegar a las agresiones físicas de los involucrados.

La Ley 1620 de 2013 crea una aparatosa estructura llamada *Sistema Nacional de Convivencia*, en la que se articulan los entes territoriales de los municipios, distritos o departamentos, con los comités de convivencia de las instituciones educativas. Uno de los principales aportes con esta ley es el de crear la Ruta de Atención Integral a las situaciones conflictivas, por ello, en el decreto que regula la presente ley, Decreto 1965 de 2013, le da a la escuela unas opciones interinstitucionales donde se le apoya para el tratamiento del conflicto, pudiendo recurrir a la Personería, el Instituto de Bienestar Familiar, la Policía Nacional, la Fiscalía, entre otros.

Las instituciones educativas deben asumir una serie de responsabilidades, donde se especifica el debido proceso de las situaciones conflictivas, que la ley determina como faltas de tipo I, II, y III, y cuáles son las que le corresponde resolver a la escuela; elaborando una serie de protocolos, para identificar, reportar y hacer el seguimiento de esas situaciones. Además de establecer unas responsabilidades muy claras para los docentes y las instituciones en éste asunto.

Un sentir muy generalizado de las instituciones educativas frente a esta Ley de convivencia es de malestar a causa de la intervención de las instituciones estatales en la escuela con la intención de restringir y supervisar sus procedimientos pedagógicos en la formación convivencial. Es bien claro que, los comités de Convivencia, deben ejercer la prevención, promoción de la convivencia y tratamiento de las situaciones conflictivas, pero con tanto protocolo y responsabilidades, la escuela vive una presión por sus implicaciones judiciales. No por ello se niega el interés de cada organismo estatal, para realizar charlas y talleres muy cortos, pero insuficientes, sobre la prevención de los comportamientos anteriormente tipificados, de esta manera, una de las principales críticas que se le hace es que la escuela se va a convertir en un estamento de la judicialización, dejando en segundo lugar la formación pedagógica que es su razón de ser.

A partir de este recorrido por las políticas públicas de Colombia se ha puesto en evidencia la emergencia del concepto *convivencia*, el cual se ha nutrido de significados, se ha estructurado y ha adquirido independencia e incluso protagonismo; reflexionado sobre sus implicaciones, que desde la Ley general de Educación, Ley 115 de 1994, hasta la actualidad llevamos dos décadas pidiendo nuevas formas de relacionarnos, y acercándonos cada vez más a la vivencia de prácticas democráticas.

De la misma manera podemos evidenciar que la propuesta convivencial del colegio Distrital La Gaitana se enmarca dentro del periodo 2004-2009, caracterizado por la constante reflexión sobre las prácticas democráticas en la escuela, y precisamente en el documento *Colegios que construyen convivencia* (SED Bogotá, 2006), encontramos varios de los argumentos pedagógicos que soportan su propuesta convivencial, considerando que es importante que la educación y el colegio se ocupen de ayudarle a los niños, niñas, y jóvenes a formar sus principios, de esta manera se podrá superar la obediencia ciega, la sumisión, el control represivo, en cambio, se busca una formación moral asumiendo compromisos y decisiones, es decir, conquistando su autonomía y libertad responsable.

También se puede interpretar que el debate entre la convivencia y las normas, ha hecho parte de la reflexión pedagógica que ha tenido su propia dinámica histórica, pues como se expresa en los documentos, se consideraba que la convivencia se reducía a la obediencia y se aprendía por el sólo hecho de estar con otros, por ello se privilegiaba lo académico sobre los aspectos relacionales, es interesante que en el colegio analizado se haga vida la problematización de las normas y los reglamentos o manuales de convivencia, pues este ejercicio debe conducir a lo que allí se afirma que es redimensionar la convivencia, romper el esquema limitante de la norma y considerar otros aspectos de la misma, tales como la participación, el dialogo, entre otros aspectos. Por ello es necesario darle curso al debate y fundamentar las posiciones para que así mismo se nutra y se resignifiquen, tanto los conceptos de convivencia y norma, como los procedimientos pedagógicos en relación a la práctica cotidiana.

De esta manera en el siguiente capítulo se presentan los enfoques de la convivencia desde el ámbito filosófico, sociológico y pedagógico, pues se busca alimentar el debate frente a la norma como centro de la convivencia y mostrar los argumentos, desde estas disciplinas, que explican los otros aspectos además de la norma es necesario tener en cuenta en ella.

### CAPÍTULO 3

#### APROXIMACIONES A LA CONCEPCIÓN DE LA CONVIVENCIA

Lo más usual que se puede afirmar sobre el concepto de convivencia es que se refiere al encuentro con ‘el otro’, pero a la vez es lo más problemático, pues este efecto de las relaciones entre los integrantes de un grupo humano, esta acción de vivir en compañía de otros, sobrepasa el hecho de cohabitar un espacio con otros seres, al referirnos a las relaciones de convivencia, lo hacemos específicamente en torno a cómo se establece la interacción y el vínculo entre las personas pertenecientes a un grupo específico.

Antanas Mockus (2002), diferencia el concepto de convivencia entre la cultura anglosajona y la hispanoamericana, donde afirma que: Para el mundo el primero *convivencia* “suele traducirse por *coexistence*, término que describe la vida en paz de unos con otros, en especial como resultado de una opción deliberada. Precisamente, como opción contraria a la guerra, entraña una ligera connotación de resignación a la hora de aceptar al otro” (p.19). Relacionando la coexistencia- convivencia- con la tolerancia, que por un lado expresa lo deseable, pero por otro, manifiesta que se debe aprender a soportar. Mientras que en Hispanoamérica, “se refiere a una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un *vivir juntos* estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos”. (p.19)

De tal modo que la concepción que predomina en Hispanoamérica con relación a convivencia sobrepasa la *coexistencia* o la *cohabitación*, y es algo opuesto a la *exclusión*, por lo cual se relaciona con la tolerancia, ese ‘vivir con el otro, deseable por sí mismo’ implica llegar a vivir juntos entre distintos, sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias, nuestra diversidad. Por ello mismo reconocemos el reto de la convivencia, precisamente en la complejidad de las relaciones interpersonales, que nunca son estáticas, por el contrario, son dinámicas, y pueden darse de manera armónica o no, todo dependerá de la manera en como sean trabajadas y la concepción que se tenga para desarrollar procesos educativos y políticos; educativos en la medida en que se desarrollan capacidades para

permitir la vida en sociedad; y políticos, en cuanto a las relaciones de poder que se configuran, determinan la cotidianidad.

Retomando la expresión de Alexander Ruiz (2008) “Las concepciones son una suerte de construcciones mentales, creencias y perspectivas de carácter colectivo que circulan, se distribuyen y organizan.” (p.134). En este sentido, el abordaje disciplinar que presentamos para aproximarnos a una concepción de la convivencia escolar recoge los aportes y tensiones más relevantes, que se plantean desde la Filosofía, la Sociología y a Pedagogía, donde se ha pensado en esa relación con los otros, ese encuentro que permea la esfera política, social, y escolar. Específicamente los conceptos filosóficos se presentan como rejilla de apropiación de los conceptos para abordar el posterior análisis, referida las categorías del “reconocimiento del otro como legítimo otro” y del “contexto” desde el planteamiento de Paul Ricoeur (2007).

### ***3.1. Enfoque filosófico de la convivencia.***

La filosofía aborda desde sus comienzos la teorización sobre el *vivir juntos, el convivir, el coexistir, entre semejantes y diferentes*; términos que son el fundamento de las concepciones y prácticas ético-políticas. El enfoque de la convivencia desde el aspecto filosófico, realiza una indagación sobre el fundamento moral, el criterio para la acción moral y el cómo educar moralmente a los sujetos para un tipo particular de sociedad, inquietudes que son abordadas desde la ética, como filosofía práctica.

Peter Singer (2000), al diferenciar lo que corresponde a la ética de lo que no le atañe, nos recuerda la importancia de la argumentación en las *decisiones morales*, donde el hecho de justificar los actos ya es suficiente para que se incluya en el ámbito de lo ético, a diferencia de las personas que actúan y no pueden dar una justificación ética, es decir, no tienen patrones éticos de vida, por lo tanto, corresponde al pensamiento ético explicitar el fundamento de la convivencia. Así se plantea en el documento *Convivencia, conflicto y Democracia*, Programa RED (2003), donde se destaca el carácter práctico del *arte de vivir juntos* y de construir la convivencia, desde los orígenes griegos:

En la historia de las ideas, en los orígenes mismos del pensamiento griego, se encuentra la preocupación por dar sentido o fundamento al hecho elemental del *vivir juntos*. Así, como

resultado de la convivencia real en la *polis*, surge la convivencia ideal en la política, en el arte de organizar esa convivencia y de encajarla en las ideas que la hacen posible. Entonces, la polis no es más el espejo ideal y distante producto de los escritos homéricos, no se funda en una *areté* (virtud o excelencia) que se es, sino en una *Tekné* que se consigue, que se construye. Liberado del discurso del poder, de la autoritaria preeminencia del discurso ideológico, el ciudadano se enfrenta, pues, ante una de las más apasionantes aventuras que le ha dejado la cultura griega: el arte (*paideia*) de construir un hombre, de construir la humanidad. (Universidad Nacional de Colombia. Programa RED, 2003, p.15)

En este *arte* de construir al hombre, de construir convivencia y comunidad, se presentan dos tradiciones filosóficas divergentes: en primer lugar, están quienes atribuyen los fundamentos al individuo y, desde otra perspectiva, quienes asignan los criterios en la comunidad en la cual actúa el individuo; expuestas claramente en el pensamiento de dos autores que han determinado hasta ahora la discusión: Aristóteles y Kant, como dos maneras de teorizar el encuentro con los otros, donde la primera parte del deseo y la segunda parte de la obligación, además, se presenta una tercera perspectiva, donde el filósofo contemporáneo Paul Ricoeur (2006), intenta superar dicha tensión mediante la propuesta del sujeto capaz de la estima.

### ***3.1.1. Una mirada aristotélica a la convivencia***

Presentamos una mirada aristotélica de la convivencia, partiendo del contexto griego, donde se reconoce y valora la diferencia de cada uno en el *Ágora*, allí se da un verdadero respeto a la diferencia, a pesar de la isonomía, pues al ser ciudadanos atenienses, se gozaba de las mismas oportunidades de participación, sin que esto incluyera la homogenización, la riqueza del planteamiento democrático griego encuentra allí un indicador valioso sobre el reconocimiento de la diferencia, como nos explica Hannah Arendt (2003), se asistía al *Ágora* para mostrar la individualidad de cada quien, en este espacio de encuentro entre los ciudadanos atenienses, se establecía requisitos para su pertenencia, pero no normas, desde ésta situación podemos aproximarnos a la practicidad de la propuesta aristotélica, donde argumenta que el espíritu que anima el encuentro entre los ciudadanos será el de la eudaimonia, es decir, el deseo de aspirar a la *vida buena*, Ricoeur (2007), explicitará esta idea en “tender a la vida buena consigo mismo, con los otros y en instituciones justas” (p.242). En esta esfera pública del *Ágora* se demuestran las habilidades alcanzadas por medio del cultivo de la virtud (*ἀρετή*), que conduce al ciudadano

a la excelencia. Podemos interpretar la propuesta de Aristóteles en la convivencia como el encuentro con el *otro* al que considero como otro igual, pero respetando sus diferencias, encuentro mediado por el deseo (eudaimonia) de una vida buena, el cual se orienta a través de la práctica de las virtudes, especialmente de la Phronesis.

Aristóteles, el gran filósofo de la Grecia clásica, presenta una definición de la eticidad y la moralidad, que se orienta hacia la búsqueda de un *fin último*, por lo cual se ubica este planteamiento como teleológico, es decir, la ciencia que se refiere al estudio de los fines, entonces, todas las acciones humanas tienden hacia fines, que constituyen bienes, el conjunto de las acciones humanas y el conjunto de los fines particulares a los que tienden éstas, se halla subordinado a un bien último, considerado como *bien supremo*, al cual todos los hombres coinciden en llamar *felicidad*; por lo tanto, el *fin (telos)*, se identifica con lo deseable, con los principios *deseables* que rigen nuestra vida, no proviene de la imposición sino de la voluntad, sin dejar por fuera la explicación racional. Y en segundo lugar, se destaca que el *telos* último es el *bien*. En esto se fundamenta la *eudaimonía*, en el deseo de buen vivir, Aristóteles (2009) explicita cómo se entiende este *deseo de buen vivir*, a partir de lo que no es: “La felicidad no son los regalos, ni los halagos, ni las riquezas, porque estos son en otros y no en sí como corresponde a la felicidad”. (p. 23)

La felicidad del hombre, según Aristóteles, se ubica el alcanzar el *bien supremo*, y por lo tanto su *felicidad* consiste en perfeccionarse en cuanto hombre, es decir, en aquella actividad que distingue al hombre de todas las demás cosas. No puede consistir en un simple vivir como tal, porque hasta las plantas viven, ni tampoco en la vida sensitiva, que es compartida con los animales. Sólo queda en la actividad de la razón. El hombre que quiere vivir bien debe vivir de acuerdo a la razón. “*Con razón no llamamos dichoso al buey ni al caballo, ni a otro animal ninguno, pues ninguno de ellos puede emplearse en los ejercicios de la virtud.*” (Aristóteles. 2009 p. 34) De esta manera llega al planteamiento de la *eudaimonia*, que consiste en vivir virtuosamente, para lo cual necesitamos emplear la facultad racional y practicar las diferentes virtudes.

Para Aristóteles es claro que el ser humano es principalmente razón, pero no sólo razón, por ello subraya su uso prudente y ponderado, es decir, reconoce en el alma algo ajeno a la razón, que se opone y se resiste a ella, pero sin embargo participa de la razón, “es la facultad del deseo y en general de los apetitos, participa en ella de cierto modo, en la medida en que la escucha y

la obedece” (Aristóteles, 2009, p.42), se expresa mediante la decisión libre que hace el ser humano en las situaciones contingentes, en este sentido, el ser humano no está escindido entre la razón y el deseo, sino que ésta se presenta como instrumento que ayuda al hombre a decidir y a orientar sus acciones en los momentos circunstanciales. Por esto mismo se habla de la ética de Aristóteles como *contextualista*; es en la situación concreta donde el hombre tiene la posibilidad de decidir; y para ello hace uso de la *virtud ética*, que es el dominio de esta parte del alma y el sometimiento del deseo a los dictados de la razón.

En la *Ética Nicomaquea*, Aristóteles expone una extensa reflexión sobre la virtud, donde se afirma que se adquiere mediante la repetición de una serie de actos sucesivos, es decir, mediante el *hábito*:

Adquirimos las virtudes gracias a una actividad anterior, como sucede también en otras artes. Las cosas que hay que haber aprendido antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas. Por ejemplo se llega a ser constructor construyendo, y tañedor de lira tañéndola. Del mismo modo, llevando a cabo acciones justas nos convertimos en justos, realizando acciones templadas nos convertimos en templados, haciendo acciones valerosas nos convertimos en valientes (Aristóteles, 2009, p.45)

Entonces, una convivencia basada en la búsqueda del buen vivir debe tener tres características: partir del deseo o de la voluntad, no es algo impuesto; busca la felicidad entendida como la práctica de poder decidir racionalmente sobre nuestros deseos teniendo en cuenta el *justo medio*<sup>4</sup>, donde la *phronesis* o virtud de la prudencia nos ayuda a deliberar con corrección acerca de lo que está bien o de lo que está mal; para ello es imprescindible la formación *de hábitos*, y de *buenos hábitos* en nuestros contextos.

Encontramos que desde este planteamiento aristotélico se pueden argumentar la propuesta convivencial del colegio La Gaitana, en varios aspectos, en primer lugar, la expresión de los diez principios convivenciales en la primera persona del tiempo presente, se plantea desde el deseo del buen vivir, por ejemplo, el primer principio que se enuncia es el siguiente: “me comunico con respeto”, no está planteado como obligación - los estudiantes del colegio deben comunicarse con respeto-, por el contrario es una acción del sujeto en una convivencia deseable

---

<sup>4</sup> Aristóteles, (2009), La noción del “justo medio”, es entendida como la capacidad de elegir entre el exceso y el defecto, guiados por medio de la razón o ‘*phronesis*’.

que todos los miembros de la comunidad nos comuniquemos con respeto, de esta manera esperamos que la acción sea recíproca, al igual que con los demás principios del decálogo en cuestión. Por otra parte podemos fijarnos en la consonancia de este planteamiento con la idea propuesta por la rectora del colegio analizado, podríamos decir, que tal es justamente su objetivo pedagógico en la convivencia (ver anexo 3), que ‘las actitudes acordadas en el decálogo convivencial, se lleguen a convertir en hábitos, hasta convertirse en un modo de vida’, que según Aristóteles es el fundamento de una vida virtuosa, entonces en esta propuesta encontramos que la formulación del decálogo convivencial, se expresa como el producto del deseo no de la obligación, coincide con el *buen vivir*, y su práctica constante tiene la aspiración de la formación de una vida virtuosa a partir de que éste se convierta en hábitos de vida. Sin embargo también podemos encontrar algunas diferencias pues para que este planteamiento fuera efectivo se requería que se dieran igualdad de condiciones económicas, políticas, etc, referida a la isonomía más no a la homogenización, condición que no se cumple dadas las diferentes condiciones económicas de los estudiantes. El principio que puede suplir tal diferencia se refiere al *reconocimiento del otro como legítimo otro*, sin embargo para la comunidad es un poco confuso a que se refiere tal principio.

### ***La relación entre ética y política aristotélica.***

Aristóteles nos presenta desde el comienzo de la *Ética a Nicómaco*, que el bien del individuo es de la misma naturaleza que el bien de la ciudad, y sin embargo, afirma que este último es más hermoso y divino porque pasa de lo privado a lo social, a la polis, “el bien que es para uno mismo es bien para la república” (*p*, 17), basta recordar la importancia de lo social para los griegos, ya que el hombre se constituye desde lo social y no de cualquier forma, sino desde una sociedad políticamente organizada, es decir, desde la *polis* y su ejercicio de la ciudadanía, aunque no todos tenían la categoría de ciudadanos ya que éste concepto tendrá su particular evolución en la cultura occidental.

El Estado tiene un fin moral, por esto resulta indiscutible que deba proponerse la formación e incremento de los bienes del alma:

El fin de la disciplina de la república dijimos es el mejor, y ésta pone mucha diligencia en que los ciudadanos sean tales y tan buenos que se ejerciten en todos los hechos de virtud... así podemos

llamar feliz y floreciente a la ciudad virtuosa,...es imposible que logre la felicidad quien no realiza buenas acciones, y nadie,- ni un individuo ni una ciudad- puede realizar buenas acciones sin virtud y buen juicio. (Aristóteles, 2009.p. 34)

Por ello es indispensable la educación en el cultivo de la virtud, (*areté*), la cual, en el contexto griego, estaba dirigida a la nobleza, donde los nobles comprenden que tiene el deber de ser los mejores. Este interés educativo de los ciudadanos, requiere destrezas, esfuerzos, y todo aquello que se denominaba *Techné*. Dentro de estas técnicas se encuentra el “cuidado de sí” implícito en la idea del *areté*. (MEN Colombia.1998, p.28)

Foucault se refiere a la práctica griega del “*cuidado de sí*, como *epimelesthai sautou*, «la preocupación por sí», «el sentirse preocupado, inquieto por sí». El precepto «ocuparse de uno mismo» era, para los griegos, uno de los principios esenciales de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida”. (Foucault, 1990, p.23). Aunque nos aclara que éste fue oscurecido por el principio delfico, ‘Conócete a ti mismo’, sin embargo, este interés por el ‘en sí mismo’, muestra en nuestra tradición un desarrollo de incalculables consecuencias, baste citar las palabras de Foucault:

Uno no puede cuidar de sí sin conocer. El cuidado de sí es el conocimiento de sí- en un sentido socrático-platónico. Pero es también el conocimiento de un cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones. El cuidado de sí, supone hacer acopio de estas verdades: por lo cual, se ven ligadas a la ética y el juego de la verdad. (Foucault, 1994, p.113)

Es claro que el cuidado de sí, se corresponde con el cuidado de los integrantes de la ciudad, por lo tanto la persona que cuida de sí, es tan virtuosa, sobre todo si elige los cuidados que le prodiga la sabiduría y la prudencia, ya que cada ciudadano, debe cultivarse para poder ser el mejor gobernante, *Aristos*. Dejando por sentado la importancia de la actividad política como máxima actividad humana y en el marco de lo contextual, ineludible de la virtud y la excelencia en el mundo, a partir de allí, la ética se volverá indisoluble de la política; si la ética y el *areté* se hallan concebidas al servicio de la ciudad, entonces, la consecuencia obvia es que la actividad educadora se torna en *paideia* política.

La puesta en práctica de estas virtudes entre los griegos, se limitaba a las actitudes conviviales entre quienes eran considerados como ciudadanos, dejando por fuera a un amplio

grupo de actores, con quienes se tenía un trato diferente, el trato del esclavo, o el del extranjero. El valor del planteamiento aristotélico, debe establecerse en la creación de esos espacios donde el *otro* es reconocido como un igual, *otro como yo*, y por lo tanto, estamos en igualdad de condiciones, pero a la vez, por esto mismo no lo excluyo sino que reconozco sus diferencias y las estimo en la construcción de la polis.

***El neo-aristotelismo y sus vertientes.***

La aplicación de las ideas aristotélicas en la actualidad, implica un fuerte enfoque contextualista de la vida social y una relación estrecha entre ética y política en la medida en que las normas éticas acordadas (o existentes) en el tejido social, coinciden con las normas o máximas con las que los sujetos determinan su proceder moral. Ésta corriente se centra en el concepto de bien (distinto del de justicia) y se proyecta hacia la autorrealización del sujeto en la sociedad (en la polis), de la cual obtiene los objetivos que estarán ya prefigurados por la vida en común.

Desde el neo-aristotelismo se subraya la incidencia del contexto, y se ve en la vida comunitaria una alternativa para el proyecto moral; para los pensadores situados en esta tendencia, existe actualmente una crisis moral, ésta situación social próxima a la anomia, tiene sus antecedentes históricos en una contradicción que está en los orígenes de la sociedad burguesa, y su frenética búsqueda de la libertad tanto económica como moral, que en el orden cultural está siendo dominado por un relativismo radical, minando la ética puritana del respeto al orden, al trabajo institucionalizado, a la dilación del goce, y a la trascendencia.

*Los comunitaristas*, coinciden, con los neo-aristotélicos, en cuanto que plantean la imposibilidad de establecer normas de convivencia justas e imparciales sobre la base de principios abstractos, por lo tanto es necesario considerar la moralidad en el contexto de *ethos* concretos, de prácticas sociales y de contextos de socialización, que sin pretender el retorno a valores puritanos, afirman que “la situación catastrófica en la que se encuentra el lenguaje moral, se debe a la pretensión moderna de articular lo moral en la diada de un sujeto abstracto: el individuo pretendidamente autónomo, quien atendiendo a su racionalidad práctica sigue por su buena voluntad y libre, unos preceptos, normas y deberes imperativos” .

### ***3.1.2 Interpretación de la convivencia desde propuesta ética de Kant***

Una propuesta de la convivencia desde Kant resultaría un poco más cercana para nosotros que la propuesta aristotélica, pues, se considera a Kant el fundador de las éticas deontológicas, es decir, aquellas que se rigen por el deber y se expresan por medio de las reglamentaciones y las normatividades.

Kant, como un buen representante de su tiempo, se da cuenta que los seres humanos no siempre deseamos lo bueno, ni siempre somos tan armónicos, por el contrario, mudamos constantemente de parecer y nos dejamos guiar por nuestros intereses, olvidando el bien común, por lo cual, considera que nuestros actos no deben ser guiados por la voluntad sino por la razón; esta en total desacuerdo con la ética eudaimonista, pues ve que la felicidad es algo relativo al sujeto, también critica las éticas utilitaristas pues cosifican al ser humano, quitándole su sentido trascendente. Por esta razón, Kant busca darnos principios claros sobre el buen actuar, donde se nos recuerde permanentemente que por ningún motivo podemos manipular o utilizar a los demás para conseguir nuestro bien particular, es así como plantea los *imperativos categóricos*, como reglas universales orientadoras de nuestro actuar moral y por lo tanto se puedan aplicar a todas las circunstancias.

La convivencia desde el planteamiento kantiano, se debe expresar en normas que orienten la voluntad; al ser elaboradas por la razón tienen unas características tales, que nos garantizan un trato justo con los demás, pues, su formulación apriorística y carácter universalista que busca librarnos del relativismo ético y las contingencias empíricas. Aquí yace la importancia de la norma, en cuanto que, aplica para todos de la misma manera; al ser racional, no se puede tendenciarse por las emociones, de ésta manera es imparcial, acercándose lo máximo posible a la justicia, en tanto mandato de la voluntad, es de obligatorio cumplimiento. Aunque parezca contradictorio, es allí donde Kant ubica la autonomía:

La representación de un principio objetivo, en tanto que resulta apremiante para una voluntad, se llama mandato (de la razón) y la fórmula del mismo se denomina *imperativo*. Todos los imperativos quedan expresados mediante un *deber-ser* y muestran una así la relación de una ley objetiva de la razón con una voluntad cuya modalidad subjetiva no se ve necesariamente determinada a merced de ello. (Kant. 2006. P.91)

El deber moral, se formula como un imperativo de la razón, un mandato, si en algo las leyes pueden ser cuestionadas, el mandato moral no lo puede ser, puesto que se plantea desde el *deber-ser*, desde ese ideal de la actuación correcta y justa. Estos imperativos categóricos se originan en la voluntad moral, una *voluntad autónoma* que se encuentra libre de los fines y objetos de deseo.

Esta concepción de lo ético está fuertemente ligada con la autonomía, en otras palabras, para Kant “ser autónomo no significa voluntariedad o independencia de los demás y de las condiciones sociales; consiste en tener el tipo de autocontrol que tiene en cuenta el igual status moral de los demás” (Singer, 1995 p.259). Esto equivale a decir que ser autónomo significa actuar moralmente, actuar de tal modo que toda máxima por la cual justifique una acción sea, universalizable. Tal como se fórmula el imperativo categórico: “Obra de manera que la máxima de tu voluntad pueda servir siempre como principio de una legislación universal.” Del cual deriva un segundo imperativo: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”. (Kant, 2006 p.104) Su fórmula es la ley moral, en la que observamos la característica de la universalización que ya se ha comentado, pero además, ubica la ley en la voluntad.

La disposición del ánimo del agente es la que es moral o inmoral. Lo bueno, según Kant, está en la buena voluntad que se rige por la ley moral. Si un individuo actúa por temor y no por respeto al deber implícito en la ley moral, sus acciones no serán morales. Tampoco lo serán aquellas que se realizan por accidente o como medio para obtener beneficios posteriores. Una promesa que se cumple por accidente, o porque se desea obtener algo como resultado de la acción, tampoco tienen significación moral conforme a la ética kantiana.

La moralidad nunca se propondrá como finalidad la persecución de la felicidad propia, se debe asegurar la felicidad propia por razones puramente pragmáticas y no éticas, ya que en caso contrario se puede ser víctima de la tentación de infringir nuestros deberes, de caer en el vicio. Encontramos aquí una contraposición con la tradición griega, donde la vida feliz y virtuosa se conducía por el mismo rumbo.

El problema sobre cómo determinar precisa y universalmente qué acción promoverá la felicidad de un ser racional es completamente irresoluble; por consiguiente no es posible un imperativo que mande en sentido estricto hacer lo que nos haga felices, porque la felicidad no es un ideal de la razón, sino de la imaginación, un ideal que descansa simplemente sobre fundamentos

empíricos, de los cuales resultaría vano esperar que determinen una acción merced a la cual se alcanzase la totalidad de una serie de consecuencias que de hecho es infinita. (Kant.2006. P.101)

La felicidad no es una meta, ni un fin moral para esta vida, sino que el logro del “Supremo Bien” solo es posible en el mundo ultraterreno. Por lo tanto, no compete a la ética, ni puede mirarse objetivamente que determine la relación de convivencia con los otros.

***Autonomía es legislarse a sí mismo.***

Kant, reconociendo la “insociable sociabilidad” de los humanos, formula la idea de una moral a partir del uso de la razón universal, capaz de abstraerse de toda consideración contingente y circunstancial, que como suprema legisladora sea potente, por sí misma, de fundamentar normas y máximas de comportamiento moral en las personas como un deber de la voluntad del bien, por encima de toda inclinación individual.

De esta manera la convivencia para Kant debe ser mediada por la expresión de la norma, y desde luego, estas normas deben ser dictadas por la razón, ya que ella es la garantía de un trato justo; al plantear la universalidad del juicio moral, debemos considerar que esta característica busca abstraerse de todo particularismo y de todo contexto; al igual que expresa la pretensión de ser aceptadas por todos, planteándose así, su imperativo categórico.

La autonomía radica en el individuo, en la persona, y se refiere a la capacidad de poder actuar de tal manera que *la acción propia se convierta en ley universal*, entonces, todo ser humano (racional) por el hecho de serlo posee su razón, su entendimiento práctico, lo cual nos convierte en potenciales legisladores del universo moral, empezando por el cada uno (ése es el sentido del concepto de autonomía) y a su vez está abierto la interrelación del mundo social donde nos encontramos con los otros los cuales no podemos menos de tratar como nosotros esperaríamos que nos traten.

Relacionando el planteamiento Kantiano con el colegio analizado, vemos plasmadas las inquietudes de los docentes en ella, en primer lugar la convivencia no se puede reducir a la aspiración de la vida feliz, puesto que este deseo es diferente para cada uno, es necesario plantear normas claras, - universalizables- para todos, y a partir de la cual el actuar de cada uno, sea deseable para todos, además, la aplicación de las normas no pueden depender de lo circunstancial del contexto, y menos de la voluntad o deseo de cada persona, pues de esta manera

terminaríamos justificando todos los actos y relativizando la norma, y la moral y viviendo en una total anarquía. Tal vez es por ello que los docentes afirman que se da un trato subjetivo frente a la norma, (ver anexo 3) y desde este punto de vista hay injusticia, pues no hay claridad sobre el debido proceso para las faltas graves y las faltas leves.

### *El neokantismo y sus vertientes*

El planteamiento racional de Kant sobre la moral como capacidad de darse leyes a sí mismo, pero que a la vez sean leyes universalmente válidas, buscado superar las dificultades del subjetivismo ha sido trabajado por diferentes autores como Jhon Rawls y su perspectiva contractualista, o el enfoque comunicativo en términos de Habermas, trabajado también por los estudios de Guillermo Hoyos y Antanas Mockus.

Para Rawls, es posible establecer unos principios generales, eminentemente abstractos, es decir, contruidos racionalmente. Pero estos principios no tienen su origen exclusivamente en la capacidad racional del sujeto. La vida de la persona en comunidad se caracteriza tanto por el conflicto, como por unos intereses comunes, que son la serie de beneficios que no tendría si se excluyera de ella. De otra manera, el individuo tiene el interés en establecer a través de instituciones sociales unos principios generales que regulen estos conflictos y posibiliten la vida colectiva. (MEN Colombia, 1998, P.32) En la concepción deontológica de Rawls no se presupone nada, al menos en el nivel de la argumentación concerniente al bien. Es función del contrato derivar los contenidos de los principios de justicia de un procedimiento equitativo, sin compromiso alguno respecto a cualquier criterio del bien. “Dar una solución procedimental a la cuestión de lo justo, tal es el objetivo manifiesto de la teoría de la justicia”. (Ricoeur, 2007, p. 249) A pesar de que Rawls parte del planteamiento deontológico kantiano, es consciente de las diferencias sociales y económicas de las personas en sus contextos, por ello considera que las normas a manera de contratos, debe contener en sí mismos el procedimiento para la resolución del conflicto.

De la misma manera que el manual de convivencia en una institución educativa, se convierte en el contrato por medio del cual se garantizan a las partes en conflicto un trato justo. Es en esta perspectiva del neokantismo de Rawls, donde se ubica la posición de los docentes del colegio que venimos presentando, consideran que el manual de convivencia es un elemento

indispensable en la convivencia, efectivamente la búsqueda de un trato justo, en el cumplimiento de la norma, apunta a la universalización y a la igualdad, tal como lo expresan los docentes e incluso los estudiantes (ver anexo 4 y 7): -el trato subjetivo extremando las sanciones para casos que no lo ameritan y frente a aquellos que son considerados como *sanciones débiles para casos graves*, conllevan en sí una injusticia que se podría esclarecer si se acoge la claridad del manual de convivencia. Al ser obligatorio, universalista, buscar la justicia, más que el deseo del buen vivir, dejar de lado las ambigüedades y manipulación de los afectos y las subjetividades se identifica claramente con la posición de los docentes en el colegio La Gaitana.

Dentro de los neo kantistas, encontramos otros acercamientos a la interacción social que pueden salvar la tensión entre la posición eudaimonista y la deontológica, tales como los aportes de Habermas y de Ricoeur.

Por su parte Habermas reemplaza la antigua concepción de la razón centrada en el sujeto, por una razón comunicativa, para él, la razón se pregunta por el bien o por el mal, por lo justo o por lo injusto, antes que ser un elemento constitutivo de lo humano, es un producto de la interacción social que se construye en el contexto de la internalización de normas sociales; el yo es una creación de la sociedad. Es así como en la búsqueda de una convivencia solidaria, Habermas plantea las posibilidades de incorporar y fomentar la racionalidad comunicativa en nuestras prácticas sociales cotidianas, para este autor, la moralidad se construye gracias a un proceso comunicativo libre de dominación. Partiendo de que la vida colectiva se realiza a través de acciones comunicativas en las que los individuos están en posición de hablante y oyente tratando de entenderse. Esta acción comunicativa tiene unos requisitos de validez y unas reglas que suponen en todo caso, que las personas se reconozcan como interlocutores válidos. (MEN Colombia, 1998, P.33); Mientras que Paul Ricoeur retoma los planteamientos aristotélicos y kantianos y busca una armonización que los concilia, a partir del “reconocimiento del otro como legítimo otro” y del contexto. Su propuesta se presenta a continuación.

### ***3.1.3 Paul Ricoeur y su propuesta de ética articuladora***

Paul Ricoeur (2007), desarrolló su propuesta ética buscando una la articulación de la tradición teleológica y la deontológica, a partir la interpretación hermenéutica, y de la filosofía del lenguaje en general, estableciendo momentos vinculantes de esta complementariedad:

En la distinción entre aspiración a la vida buena y obediencia a las normas se reconocerá fácilmente la oposición de dos herencias, la aristotélica, en la que la ética se caracteriza por su perspectiva *teleológica*, y la kantiana, donde la moral se define por el carácter de obligación de la norma, esto es, por un punto de vista *deontológico*. Sin preocuparme de la ortodoxia aristotélica o kantiana, me propongo defender: 1. La primacía de la ética sobre la moral. 2. La necesidad, sin embargo, para la aspiración ética de pasar por el tamiz de la norma. 3. La legitimidad del recurso de la norma a la aspiración, cuando la norma conduce a conflictos para los que no se encuentra otra salida que una *sabiduría práctica* que reenvía a lo que, en la aspiración ética, está más atento a la singularidad de las situaciones. (Ricoeur, 2007, p. 241)

Ricoeur establece en su propuesta ética, una relación entre lo que se estima como bueno y lo que se impone como obligatorio, pasamos de lo bueno, que se ajusta al *ser*, a lo correcto, que se adecua a la ley. Sin embargo, para Ricoeur, lo bueno y lo obligatorio no se oponen, al contrario, se complementan. Tanto la ética necesita pasar por el tamiz de la moral, como, a su vez, la moral necesita recurrir a la intuición ética en situaciones prácticas de conflicto. Ricoeur incluso llega a encontrar puntos en común entre las dos tradiciones.

No es posible reducir el encuentro con los otros al cumplimiento de las normas, por ello el punto de partida es el deseo de la vida buena, la aspiración ética, este encuentro con los otros, esta convivencia, se refiere a la estima de sí, la estima del otro, y en instituciones justas, se la siguiente manera:

La aspiración a la vida buena o eudaimonía, que plantea Aristóteles, tiene un punto de partida que es el deseo, deseamos una buena vida, este deseo de buena vida para Ricoeur, tiene tres componentes, que son: la estima de sí, la estima de los otros, y las instituciones justas. Y retomando a Heidegger, utiliza a los términos el cuidado de sí, el cuidado del otro, y el cuidado de la institución. La búsqueda de este “en sí” que es fundamental para Ricoeur, representa el esclarecimiento del sujeto, la *ipseidad*, la identidad a la cual le asigna tres condiciones, ser capaz de acción, de narrarse y de reflexión de sí. Pero este sujeto en sí, se reconoce en su narración con y para el otro, al que llama ‘solicitud’

Estima de sí y solicitud no pueden vivirse y pensarse una sin la otra. Decir sí no es decir yo. El sí implica ya lo otro, si es que se puede decir de alguien que se estima a sí mismo como a otro. En realidad, sólo por abstracción se ha podido hablar de la estima de sí sin ponerla en relación con una demanda de reciprocidad, según un esquema de estima cruzada, que resume la exclamación: tú

también, tú también eres un ser con iniciativa y elección, capaz de actuar por razones, de jerarquizar fines; y, al estimar buenos los objetos de tu búsqueda, eres capaz de estimarte a ti mismo. El otro es, de este modo, el que puede decir yo como yo mismo lo hago y, como tal, tenerse por un agente, autor y responsable de sus actos. Si no fuera así, no sería posible ninguna regla de reciprocidad. (Ricoeur 2007 p.244)

El cuidado de sí o la estima de sí, es el punto de partida ético para el momento reflexivo de la praxis. Es apreciando nuestras acciones como nos apreciamos a nosotros mismos que reconocemos que tenemos la capacidad de decidir y la capacidad de actuar. El cuidado del otro nos conduce a la reciprocidad, reconocemos al otro igual que yo, reconocemos las características de ese sujeto, que es un sujeto de elección, agente, autor y por lo tanto, responsable de sus acciones. La reciprocidad se da en tanto que se reconoce al otro como insustituible, en tanto que uno estima al otro tanto como a sí mismo. En cuanto a las instituciones, el autor explica que el buen vivir no se limita a las relaciones interpersonales, sino que se extiende a las instituciones, entendiendo por institución toda estructura de convivencia de una comunidad histórica, irreductible a las relaciones interpersonales, pero si vinculadas a ellas.

Las regulaciones deontológicas, tienen un carácter obligatorio y prescriptivo, ubicadas dentro del Kantismo, ya efectivamente, está marcado por las normas, las obligaciones, las prohibiciones, determinadas a su vez por una exigencia de Universalidad, y por un efecto de coerción.

El paso por la norma se encuentra en efecto ligado a la exigencia de racionalidad que, se convierte en razón práctica. Ahora bien, ¿cómo se expresa la exigencia de racionalidad? Esencialmente, como exigencia de universalización. En este criterio se reconoce el kantismo. Efectivamente, la exigencia de universalidad no puede entenderse más que como regla formal, que dice, no lo que hay que hacer, sino a qué criterios es preciso someter las máximas de la acción: a saber, precisamente, que la máxima sea universalizable, válida para todo hombre, en cualquier circunstancia, y sin tener en cuenta las consecuencia. (Ricoeur, 2007, P.246.)

El formalismo de los planteamientos deontológicos implica dejar fuera el deseo, el placer y la felicidad; porque no satisface, debido a su carácter empírico particular, contingente, el criterio de universalización, entonces podemos establecer, asimismo como Ricoeur, que planteamiento teleológico y el deontológico, se complementan, se articulan y en la medida en

que se vuelven interdependientes fortalecen la relaciones de encuentro con el otro que hemos denominado *relaciones de convivencia* si bien, en cuanto a los resultados procedimentales, resulta más práctico asumir una regulación deontológica como las normas del manual de convivencia, ya que al estar debidamente estructuradas y referirse a las situaciones concretas y contingentes, resulta más claro para todos, los procedimientos destinados a resolver una determinada situación. Respetando los principios de debido proceso, entre otros principios de legalidad, y formalidad jurídica.

Sin embargo, Ricoeur nos advierte que la justicia no se agota en la construcción de los sistemas jurídicos que la sustentan. Es decir, no se puede afirmar que tener estos sistemas normativos estructurados, se garantice la formación del sujeto moral, se establecen para buscar la justicia entre las partes:

El sentido de justicia no se agota en la construcción de los sistemas jurídicos que suscita. Pero también sucede que el sentido de la justicia es solidario del de lo injusto, que a menudo le precede. Es a través de la queja como penetramos en el campo de lo injusto y lo justo: ¡esto es injusto!, tal es la primera exclamación. El problema es concebir la idea de una igualdad proporcional que mantenga las inevitables desigualdades de la sociedad en el marco de la ética: a cada cual según su contribución y su mérito, tal es la fórmula de la justicia distributiva, definida como igualdad proporcional. Es desde luego inevitable que la idea de justicia se adentre en las vías del formalismo. (Ricoeur, 2007, p. 246)

Interpretando a Ricoeur podemos sostener que aun cuando la norma cumpla con todas las características, la construcción de un manual de convivencia no agota el problema convivencial, y a la vez, nos pone de presente que, la construcción de estos sistemas normativos ha obedecido históricamente al cuestionamiento frente a las situaciones de injusticia y de conflicto.

Podríamos observar como lo hace Yenny Caicedo (2007), si en el ámbito escolar tenemos un tipo de regulación deontológica, como el manual de convivencia, y las condiciones del contexto educativo han mejorado para el bienestar de los estudiantes, se puede preguntar: ¿por qué se ha incrementado la conflictividad escolar?, es que ¿nos hemos olvidado de la aspiración ética del buen vivir?

Ricoeur nos plantea que para lograr esta aspiración ética del buen vivir, con las características de éste antes mencionadas, se requieren dos movimientos: uno donde se parte del planteamiento teleológico, es decir, la formulación de las actitudes deseables para el buen vivir, que implica, como ya se ha mencionado, la estima de sí, la estima del otro y las instituciones

justas; y el segundo, se da a través del reconocimiento de las situaciones contingentes, donde se presenta el conflicto, el desacuerdo, la desigualdad, reclama que es necesario pasar de la ética al planteamiento deontológico del manual de convivencia. Entonces, el autor plantea la pertinencia de reconocer que, es en las relaciones desiguales donde surge la norma, es en conflicto donde se hace necesario el establecimiento de los derechos de los más débiles, “es por la violencia por lo que es preciso pasar de la ética a la moral” (Ricoeur, 2007. P.247) a fin de buscar un equilibrio, de ésta manera plantea que es necesario pasar por el tapiz de la norma para llegar a la eudaimonia.

Ricoeur (2007), nos explica que Kant al plantear el segundo imperativo evidencia que las relaciones entre los humanos no son armónicas y equilibradas, “Actúa siempre de manera tal que trates a la humanidad, en tu persona y en la del otro, no sólo como un medio, sino siempre como un fin en sí” (Ricoeur, 2007, p248). Kant presupone que la relación espontánea del hombre con el hombre es precisamente la explotación, inscrita en la estructura misma de la interacción humana, que se puede presentar como enfrentamiento o como cooperación entre agentes de igual fuerza. Esta disimetría en las interacciones humanas hace necesaria el planteamiento contractualista (de Rawls), frente a estas situaciones: la moral se expresa por medio de prohibiciones: no matarás, no mentirás, etc. En esto reside la razón por la cual la forma negativa de la prohibición es inexpugnable. Kant lo plantearía como la regla de oro:

« No hagas a otro lo que no querrías que te hicieran a ti ».

Pero Ricoeur también sostiene que es posible la aspiración convivencial desde la aspiración ética, esto es lo que constituye el segundo movimiento: “Cuando la norma conduce a conflictos para los que no se encuentra otra salida más que una sabiduría práctica que reenvía a lo que en la aspiración ética, está más atento a la singularidad de las situaciones” (Ricoeur 2007 p.241). En tal sentido, plantea que hay un rompimiento frente a la aplicación de la norma que se da en la situación particular, es decir, el formalismo de la norma busca establecer unos parámetros de aplicación, no obstante, habrá comportamientos y condicionamientos de estos, en los cuales la aplicación de la norma resulta insuficiente para resolver un conflicto, en tal caso es necesario acudir a la sabiduría práctica (*phronesis*), referida al juicio moral en situación, para la cual, la convicción es más decisiva que la regla misma. Dicha convicción no es arbitraria, sino que acude a la perspectiva eudaimonista del cuidado de sí, el cuidado del otro y el cuidado de las instituciones justas.

Ricoeur expone los ejemplos en que se aplica la sabiduría práctica en situación, desde cada uno de los aspectos éticos mencionados, donde se convoca a la phronesis, desde el cuidado de sí, buscando aplicar el principio de reciprocidad, - otro igual que yo-; desde el cuidado del otro, el autor afirma: uno nunca está sólo cuando decide, sino que acude a una célula de consejo, en el que varios puntos de vista se calibran, en la amistad y el respeto recíproco, así se constituiría el juicio moral en situación. En caso de las instituciones acudiendo a la Teoría de la justicia planteada por Rawls, se define en la distribución equitativa de bienes, pero la distribución de estos bienes son relativos a significaciones y estimaciones heterogéneas, entonces se introduce el concepto de ‘esferas de la justicia’, donde los bienes no sólo nacen por el desacuerdo respecto a los bienes que definen estas esferas; sino por la prioridad de las reivindicaciones dadas a ellas. por ello, en las situaciones de conflicto en las instituciones, la razón práctica se decidirá en el debate público, que es equivalente al consejo en pequeño, quienes ejercen la sabiduría práctica, es decir la phronesis pública de varios. Esto sucede cuando se hacen asambleas de curso, o se acude a los diferentes consejos instituidos o no, para resolver situaciones convivenciales en la institución.

### ***La convivencia como encuentro dialectico de los sujetos***

La lectura de los textos de Ricoeur, pone de presente que el sujeto, propuesto por el autor, es un sujeto insertado en un contexto social e histórico (Saraiva, 2009), o sea, un sujeto que forma parte de una determinada comunidad de sujetos. La idea de comunidad de sujetos implica comprender que cada uno necesita, de una manera o de otra, adecuarse a ella, estar en armonía tanto con sus principios o normas (muchas veces previas al propio sujeto) como con los otros sujetos. La moral se presenta, así, como una especie de guía de orientación, que dará el soporte y la legitimidad necesaria para las aspiraciones y prácticas de cada individuo; una guía que tiene como principal objetivo conformar las aspiraciones de la «vida ética» (la vida buena) a las normas ya instituidas de una determinada comunidad, para garantizar el pleno ‘convivio’ social.

Sin duda, la perspectiva teleológica presenta una visión optimista del ser humano. En esa perspectiva, el sujeto es visto como capaz de hacer el bien. Hacer el bien no es hacer el bien para uno mismo. El bien, en este caso, como aclara Ricoeur, es un bien que implica directamente tanto el otro próximo como también todos los otros de la sociedad, la sustentación, del proyecto teleológico, de esa aspiración al bien, está en el concepto de reciprocidad. La reciprocidad tanto

nos defiende de la amenaza de un posible cierre del sujeto en sí mismo - el comportamiento egoísta -, como también de una anulación del sujeto a favor del otro, propio de la esclavitud. La reciprocidad evidencia el carácter dialógico de la relación del sí mismo con el otro y con cada uno: de la capacidad de amar y de ser amado, de respetar y de ser respetado, de ser a la vez agente y paciente.

Pero, quizás, en el mundo real, donde nos falta la reciprocidad y la garantía de bien común, el optimismo inicial con el sujeto, su capacidad de hacer el bien, necesita ser confrontado con la posibilidad del mal en el mundo. El mal revela la negación de la relación, el individualismo/egoísmo, y también una otra faceta de la naturaleza humana, su capacidad de hacer el mal. Ricoeur, de esa manera, reafirma su tesis del sujeto capaz: un sujeto capaz de ponerse como agente, de reconocerse como el autor de sus actos. Esa responsabilidad, o auto-responsabilidad, está contemplada por la idea kantiana de la autonomía. De esa manera, comprendemos que deseo y obligación son dos facetas complementarias del sujeto, un sujeto capaz de reconocerse como habitante de un mundo en que viven otros sujetos como él.

Saraiva (2009) se refiere a éste proceso como la *dialéctica ontológica*, porque es a partir de la relación entre el sí-mismo y el otro que se constituye el propio sujeto, el sujeto capaz es así comprendido como un ser que además de ser capaz de hablar, de actuar, de responsabilizarse, es capaz de dialogar, de afectar (actuar) y ser afectado. El ser humano no vive aislado, vive con otros sujetos y ese '*convivio*' manifiesta la necesidad de vivir-*con*, de compartir el espacio y el tiempo, y la propia vida. En ese '*convivio*' existe una doble influencia: tanto construyo el mundo como éste me construye a mí. Como bien ha destacado Ricoeur, en ello está la dialéctica de la pasividad y de la actividad.

Todo su pensamiento, acerca del mal, de la justicia, de la identidad, del poder, implica considerar al sujeto insertado en un contexto socio-histórico más amplio, en el cual viven otros sujetos. El diálogo aparece, así, como el modo de ser fundamental, revelando el carácter relacional de la constitución de uno mismo.

Pero no nos relacionamos solamente con las personas próximas. Vivimos en comunidad. La vida en comunidad, implica que cada sujeto asuma y se responsabilice por las normas comunes, los principios que garantizan el '*buen convivio*'. El sujeto capaz es así visto como un sujeto capaz de vivir en comunidad porque tiene la capacidad de reconocer esos principios comunes y de actuar de acuerdo con ellos. No busca, de manera egoísta, solamente satisfacer

sus deseos individuales, sino también puede desarrollar el deseo de convivir. Convivir no sólo implica la obediencia a la ley, implica también el deseo por el otro. Convivir implica la capacidad de dialogar con el otro y con el propio mundo.

Así, el diálogo entre la perspectiva deontológica y la teleológica es lo que posibilita al sujeto incorporar como suya la norma moral, y también de aceptarla como legítima, o incluso cambiarla caso la considere injusta. Sin el diálogo entre la perspectiva teleológica y deontológica, el sujeto sería solamente un esclavo de la ley, siendo obligado a la obediencia ciega; o, al contrario, sería un dictador o un egoísta.

Entonces, el planteamiento de Ricoeur puede acogerse para salvar la tensión del colegio La Gaitana, en cuanto que nos propone que el planteamiento de los diez principios convivenciales se acoge a la aspiración ética del deseo del buen vivir, pero que es necesario pasar por el tapiz de la norma, por lo cual este deseo se complementa con la elaboración del manual de convivencia, así el deseo y la responsabilidad se complementan y se armonizan para dar claridad sobre el ambiente convivencial de la institución, sin embargo, es necesario destacar que para ello se requiere de algunos aspectos tales como: *el reconocimiento del otro como legítimo*, *el diálogo*, que posibilita la *reciprocidad*, y tener en cuenta que siempre se presentarán *situaciones contingentes* donde los conflictos particulares del contexto no encuentren solución en las normas establecidas, precisamente estas situaciones son las que nos harán retornar a la aspiración ética y que únicamente se podrá resolver acudiendo a las *células de consejo*, ya sea una asamblea de curso, un consejo de docentes, etc. por más que estén los principios y las normas, la convivencia y los conflictos revelan la dinamicidad de las relaciones interpersonales.

### ***3.2 Enfoque desde la sociología***

La sociología presenta abordajes teóricos muy interesantes, e igualmente divergentes sobre la naturaleza social del ser humano, así como los patrones que hacen necesaria la vida en sociedad, los criterios bajo los cuales se establecen estas asociaciones, y que desde luego se relacionan con la temática entorno a la convivencia, y que gracias a su marco crítico y analítico, proporciona una a matización de los diferentes aspectos de la convivencia aplicada a la escuela.

¿Cómo entiende la sociología la “sociabilidad” del ser humano? Entre los enfoques que van a tener implicaciones en las prácticas pedagógicas, encontramos tres corrientes que son el estructural funcionalismo, el interaccionismo simbólico, y el original y cítrico planteamiento de Bourdieu.

### ***3.2.1 El estructural funcionalismo de Parsons***

Parsons (1902-1979), se dedicó a la investigación sistemática en las ciencias sociales, particularmente, en la sociología y en lo que designaba como la *Teoría general de la acción*. La sociología fue su foco de estudios, era partidario del liberalismo, y sus planteamientos se relacionan con los destacados teóricos de esta corriente como Hobbes, con el marcado individualismo y contractualismo del Leviatán, que se verán reflejadas en sus planteamientos.

Parsons, inicialmente buscaba, construir una física de las ciencias sociales; su ambición era elaborar una teoría general que, una vez completa, pudiese, a imagen de la mecánica clásica, explicar todo, a la vez que cualquier fenómeno, haciendo posible predecir el comportamiento tanto del individuo, como el de la sociedad. (Domínguez, 2008)

Desde ésta perspectiva se entiende que el funcionalismo, conciba a la sociedad como un sistema organizado en torno al orden funcional de sus partes, en donde lo diferente o anormal es entendido como una falla o disfuncionalidad de algún elemento del sistema. Parsons rechaza el atomismo, que permite separar una parte del todo, pues según él, dicho funcionamiento del mecanismo completo, lo impide; esto solo sería posible desde el pensamiento (Domínguez, 2008), y para facilitar su análisis o estudio, convirtiéndolo en una ‘abstracción’; pero no es posible en la realidad. El ejemplo de un órgano del cuerpo como lo es la mano, nos sirve para comprender mejor esta idea: la mano, sólo existe en su conexión con un cuerpo humano, es posible imaginarla separadamente, no obstante, es una abstracción y, si tomamos la mano como una entidad en sí, independientemente del cuerpo incurrimos en la “falacia de la falsa concreción” puesto que fuera del cuerpo carecería de toda función que le caracteriza dentro del sistema.

De la misma manera, las normas, medios y fines, sólo constituyen abstracciones, pues se encuentran imbricados en la realidad, en las relaciones funcionales del sistema social, Si intentásemos dar cuenta nos veríamos de vuelta con un todo indiferenciado, sin conseguir, de hecho comprender su funcionamiento y dinámica.

Para el estructural funcionalismo, la socialización es el proceso en el cual los individuos se integran a la sociedad, es el paso de lo a-social a lo social; característica que se define en términos de valores, normas y actitudes; en otras palabras, para que un individuo sea un ser social y se pueda integrar a ella debe comportarse de acuerdo con los valores, y las normas que la sociedad misma ha establecido de antemano. Es así como Parsons, considera que el individuo no trae de manera innata la naturaleza social, por lo tanto, es el proceso de socialización el que le permite adoptar los valores y las normas necesarias para su incorporación a una estructura social previamente establecida; entonces, se entiende la convivencia como la cohesionadora social, implicando ello la necesidad de apego a las normas de convivencia social y la aceptación del orden existente como requisitos para mantener el orden social establecido. De ésta manera, la norma es vista como un constructo al cual hay que apegarse no solo por consenso, sino, también como continuidad de las exigencias del sistema (Parsons, 1966). Así mismo, se piensa que algunas personas o grupos no pueden actuar frente al orden establecido, por tanto no pueden ejercer poder para transformar su entorno social. (SED Bogotá, 2013)

Esta función cohesionadora corresponde a la escuela, en los respectivos niveles y etapas de desarrollo de los estudiantes, así, la socialización primaria en los niños, la secundaria en los adolescentes y la universitaria en los jóvenes, cuyo resultado de todo el procedimiento sería un ciudadano con plenos derechos y deberes, es por esto que la socialización se entiende también como la “fabricación de ciudadanos. (Universidad Nacional de Colombia – Programa RED 2003)

Teniendo en cuenta lo anterior, todo tipo de aprendizaje, formal o informal, en los diferentes estadios de la vida, afectan el comportamiento y por lo tanto la convivencia, desde ésta perspectiva, en la medida en que cada individuo aprenda a ser ciudadano, comparta los valores y las reglas sociales y actúe de acuerdo con ellas, la convivencia vendrá por añadidura, ya que al igual que la socialización, al ser algo externo al individuo, se convierte en algo esencial para la sociedad. Ello explica el hecho de que hace unas décadas, se concibiera que la convivencia se aprendía por inercia, por compartir con los otros, donde los escenarios como la escuela, la iglesia, la familia, y la comunidad contribuían a modelar el comportamiento y las relaciones del vivir con los otros, encontrando una aceptación, casi total, de la obediencia a un mandato en las personas que se encuentran constituyendo estas organizaciones, es decir, era una dominación legítima.

### 3.2.2 *El interaccionismo simbólico- constructivismo.*

El interaccionismo simbólico como corriente sociológica de los años cincuenta y sesenta, criticó varios de los aspectos del estructural funcionalismo, y defendió la afirmación de que “los significados se derivan de la interacción social entre los individuos, y de esta forma se asimilan, y se modifican a través del proceso interpretativo (Goffman, 1970)” (Universidad Nacional de Colombia – Programa RED 2003).

Según el proyecto *Educación, convivencia y conflicto* de la Universidad Nacional de Colombia (2003), se presenta el interaccionismo simbólico como la corriente que más ha presentado disociación y reacción ante el estructural funcionalismo. Donde su premisa inicial es: el individuo, como ser social, vive en interacción con otros individuos y /o grupos sociales, y son estos procesos de interrelación los que contribuyen de forma decisiva a la configuración de la personalidad del individuo; parte de considerar que los individuos, en su relación *son* los elementos del medio social, y actúan sobre la base de los significados que dichos elementos tienen para ellos. La implicación de esta propuesta teórica es: el individuo *no* está rodeado de “un medio preexistente de estructuras que determinan su conducta”, sino que estas estructuras se construyen y modelan sus objetos cognitivos basándose en su experiencia cotidiana, en otras palabras, la acción social se construye en lugar de ser una simple reacción.

El propósito científico del interaccionismo simbólico es descubrir las unidades naturales de interacción y el orden normativo entre esas unidades. Es decir, es el estudio de las relaciones sintácticas entre personas mutuamente presentes las unas ante las otras. Bajo esta perspectiva, la convivencia puede ser entendida como todos los “actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra cuán digno es de respeto o cuán dignos son los otros de ese respeto”, es la presentación de sí frente a los otros de que somos capaces de comportarnos como los otros quieren que nos comportemos. (Universidad Nacional de Colombia – Programa RED 2003, p14)

Bajo el interaccionismo simbólico estaríamos hablando de los hilos finos de la convivencia, y se plantea una comprensión de ella como construcción de las personas en su cotidianidad, así, la convivencia no es algo externo a los individuos, sino que está “entre ellos” y eso es precisamente lo que define las características diferenciales de las sociedades. Es claro que esta

perspectiva, la convivencia, no obedece ni a estructuras, ni a normas preestablecidas, por lo cual puede decirse que depende de los grupos sociales y las particulares maneras de interrelación que establezcan entre sí, partiendo desde el mismo individuo.

Este aspecto es recogido por la SED Bogotá en el Documento Marco de Educación para la ciudadanía y la convivencia (2013), donde se considera que convivencia como el resultado de las interacciones, la comunicación y los consensos que dan lugar a los valores y normas que hacen posible vivir juntos; la convivencia se construye, entonces, en la cotidianidad de los miembros de una comunidad en particular o de la sociedad en general contradiciendo el argumento de los estructuralistas, pues “las estructuras no determinan la acción, sino que las últimas determinan las estructuras, las cuales están en constante transformación con arreglo al devenir mismo de la acción y de los actores” (Universidad Nacional de Colombia - Programa RED, 2013).

### **3.2.3 Enfoque de la convivencia desde Pierre Bourdieu**

La SED Bogotá (2013), retoma el planteamiento del el sociólogo francés, Pierre Bourdieu, como perspectiva que permite un abordaje frente a la convivencia y al conflicto posibilitando, tanto su dinamismo, como su estatismo particular, dependiendo del empoderamiento de los actores sociales según se aprecia en el siguiente texto:

Bourdieu retoma elementos tanto de constructivismo, como del estructuralismo. Para comprender la manera en que él entiende la convivencia, es necesario tener en cuenta su postura acerca de las jerarquías sociales; según este autor las sociedades actuales están divididas en clases sociales: la cual se define no solo en relación al sistema de producción sino por el capital cultural y simbólico. La acumulación de estos capitales permite la configuración de unas clases que dominan y otras que son dominadas y la convivencia surge como un consenso fabricado hegemónicamente para el sostenimiento de un orden basado en la desigualdad. Es decir que, la clase dominante llega a unos consensos que sirven para mantener su posición de dominación y por ende mantener a las y los otros en posición de dominados. Sin embargo, no se trata de una estructura rígida, el conflicto en la sociedad. Entendido como una contradicción entre dominantes y dominados, permite casos excepcionales de ‘enclasmiento’ o progreso que posibilitan los cambios en la estructura social. (SED. Bogotá, 2013. P16)

En el planteamiento de Bourdieu, la educación juega un papel fundamental en cuanto supone un proceso de empoderamiento a través del cual los y las estudiantes incrementan su capital cultural y abren nuevas oportunidades de acceso a los capitales simbólico, económico y social (Bourdieu, 1983). La adquisición de estos capitales es determinante para controvertir las estructuras y jerarquías de poder que se encuentran detrás de la inequidad y la desigualdad social.

En resumen, estas definiciones de convivencia plantean maneras diferentes de analizar la sociedad y las relaciones de poder entre los individuos, considerándola como categoría de análisis conceptual en la complejidad de las interacciones sociales o convivenciales, de la misma manera que es necesario que la escuela se cuestione si la formación en relación a las normas es un asunto de acomodarse a las estructuras de poder de la sociedad, o si la formación debe encausarse en el desarrollo de actividades y habilidades para poder acordar las normas y las relaciones de poder en la convivencia, entonces el maestro se debe cuestionar de una manera más amplia, que la simple estadía en el espacio físico del colegio, su rol es la de formar para la obediencia e incorporación en el sistema o para la convivencia desde la interacción cotidiana que se construye con los otros.

### **3.3 Enfoques de la convivencia desde la pedagogía**

La pedagogía entendida como el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde donde se traza una ruta para formar un determinado tipo de persona y de sociedad, no es neutral, sino que históricamente ha respondido a propósitos y fines de la educación, pensados desde otras esferas, donde las relaciones entre estudiante y profesor adquieren dinámicas diferentes, al igual que las metodologías, temáticas, etc., que inciden en las relaciones convivenciales, dentro de la escuela y fuera de ella. Es por ello, pertinente mencionar algunos de los modelos pedagógicos que más han incidido en nuestro país, y en las prácticas convivenciales heredadas, destacando el papel del docente frente a la convivencia en estos modelos, de manera general, con la perspectiva de identificar los otros aspectos es pertinente tener en cuenta en la convivencia escolar.

### 3.3.1 *Modelo tradicional*

Se presenta inicialmente, por ser el más antiguo. Éste emerge en una fuerte relación con la iglesia católica, cuyo objetivo era transmitir las tradiciones y saberes que condicionan el pensamiento y la reflexión del alumnado. Aquí, el papel de los estudiantes es especialmente pasivo, obediente y por supuesto controlado por maestros y maestras, quienes se consideran como los únicos poseedores de conocimientos y de verdades absolutas; los currículos estaban organizados por disciplinas estanco que presentaban solamente los contenidos basados en la escolástica; las metodologías implementadas eran memorísticas, repetitivas y verbales, y la evaluación estaba centrada en la calificación y medición de los resultados y de la memoria.

En éste tipo de pedagogía, las practicas convivenciales corresponden a la obediencia y pasividad, donde las relaciones de poder son totalmente verticales. Javier Sáenz y otros (1997), nos comenta que este tipo de escuela tradicional nos llegó a Colombia hacia 1822 como el sistema lancasteriano, por la vía de textos protestantes y de los hermanos de las comunidades cristianas, donde la estricta disciplina era su característica fundamental; el lema de “la letra con sangre entra y la labor con dolor”, ha sido la huella de los castigos físicos y tratos denigrantes que se imponían, y que se pensaba que contribuían a la formación de sujeto en el respeto y la obediencia, pero realmente puede asimilarse como una *economía de la enseñanza*, donde cumplía con los fines sociales y políticos mediante la formación de la obediencia, los hábitos y el trabajo, además de vincularlo a los fines morales de las prácticas religiosas.

El maestro en éste, se convierte en eje a alrededor del cual giraba toda la actividad, como guía, o modelo a imitar, representaba la sociedad autoritaria, y su misión de mantener los pilares de dicha sociedad, donde la disciplina era el principal instrumento para ello. Mientras que el estudiante debía asumir la actitud de imitación y sobre todo de obediencia y silencio, por lo cual la disciplina y el castigo se conformaron como conductas morales que empoderaban la labor del maestro.

Estanislao Zuleta (1985), se refiere al sistema tradicional como un sistema de intimidación, donde se establece una relación de identificación y hostilidad con el sujeto que se supone sabe más, el maestro, que funciona al mismo tiempo como modelo de identificación y como punto de referencia contra el cual hay que combatir. Para ilustrarlo nos presenta la siguiente situación:

Una pregunta que se hace entre personas comunes y corrientes, entre amigos, es una pregunta sana porque no supone que el otro sabe, o que yo sé y voy a calificar. Pero si se supone que yo sé y que el otro no sabe, se crea una relación que es básicamente de intimidación. El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber, y ya no puede interrogarse a sí mismo, ya no puede interrogarse desde su experiencia de la vida, sino simplemente debe suponer que el otro sabe y tiene entonces que dar una respuesta que tiene que estar de acuerdo con el que sabe y con su saber, si quiere sacar una nota o pasar la materia.

Ya no son dos experiencias que se confrontan sobre un tema, El solo hecho de preguntar es una verdadera infamia. Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno responda desde su propia experiencia de vida. El alumno no puede contestar nunca pensando, siempre tiene que tratar de recordar lo que dijo el maestro. Esta relación se convierte en una manera de inhibir al otro, de convertirlo en un ser que no puede pensar, que no tiene derecho a pensar por ser alumno. Sólo tiene derecho a recordar lo que sabe. (Zuleta. 1985, p.42)

A pesar de que se ha criticado en gran medida este modelo, este tipo de escuela ha permanecido durante un largo periodo de tiempo, entre las razones que se pueden dar a ello podemos mencionar que este sistema responde de la mejor manera a un sistema de reproducción y conservación del Status Quo de los poderes dominantes, y aunque se han realizado varios intentos por resquebrajar esta estructura que anula el papel creativo de estudiante y lo convierte en mero reproductor, así como la enseñanza memorística y libresca, y la formación dócil y obediente, la conservación de espacios cerrados que favorecen la disciplina y el rol autoritario del maestro, se ha resistido al cambio.

En consecuencia, la convivencia, la relación con los otros, en el caso estudiante- maestro, estaba mediada por el temor al castigo, donde se nos cuenta que eran castigos severos, y de ello se desprende que el respeto, más que el reconocimiento de la autoridad legítima, también nacía del temor. Es una educación monológica, donde solo vale lo que diga el maestro, y las respuestas a las preguntas también deben ser repetición de lo que ha dicho éste. Por lo tanto no hay creatividad valida del estudiante, no es reconocido como sujeto activo del proceso. Las relaciones de poder son explícitamente verticales donde uno manda y el otro obedece. En este tipo de modelo la convivencia es despótica, con ausencia de reconocimiento del otro como legitimo otro, y desde luego no se le concede ni espacios de participación, ni de comunicación.

### **3.3.2 Modelo conductista**

A continuación surge el modelo conductista, en el cual se concibe el aprendizaje como mecánico, deshumanizado y reduccionista. Sus bases son los procedimientos cientificistas experimentales y la díada estímulo-respuesta. Entiende la educación como una acumulación de contenidos, conocimientos técnicos y destrezas. El estudiante es visto como un ejecutor de programas establecidos por los maestros; lo cual se logra por medio de la fijación a través del esfuerzo y la repetición. Lo que se evalúa es el avance de las técnicas y destrezas que deben desarrollarse con el objetivo de medir, controlar, cuantificar y calificar el cumplimiento memorístico de la enseñanza. (SED Bogotá, 2013 Educación y convivencia lineamientos)

El modelo conductista continuaba manteniendo relaciones de poder verticales, y a pesar de que el conocimiento tiene una aplicación más concreta, y se propicia la actividad en el estudiante, ésta aún no es una actividad creativa o autónoma, sino que corresponde a lo programado por el profesor.

En la serie educación y convivencia, lineamientos curriculares, de la Secretaría de educación de Bogotá, (2013) se comenta que este modelo siguió imperando en América Latina a pesar del avance propuesto por el constructivismo, en consecuencia, la educación se enfocaba en que los sujetos se adaptaran de forma más cada vez más eficiente a las nuevas dinámicas del mercado, convirtiéndose en el adiestramiento que se requería para que el trabajador se desempeñara eficientemente, es decir fuese *competente*; educación que se brindaba especialmente a los sectores populares, con, la tan sonada crítica a, la finalidad de la educación del momento: ‘la formación de mano de obra barata’, lo cual, generó rechazo del sector educativo, por considerar estas condiciones como injustas y excluyentes, sus contradictores señalaron la importancia de una educación en donde estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, fueran son considerados seres humanos políticos, participativos y dueños del destino común.

### **3.3.3 La pedagogía activa y la escuela nueva en Colombia**

Los conceptos de La pedagogía activa en Colombia se ponen en práctica en 1914 con la propuesta de Agustín Nieto Caballero y la creación del Gimnasio Moderno y el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, que luego se transformará en la Universidad Pedagógica Nacional. El Gimnasio Moderno fundado en 1914, bajo la dirección de Agustín Nieto Caballero y otros renombrados pedagogos, pone en juego los planteamientos e ideales de representantes

de esta pedagogía como lo son: Dewey, Decroly, Ferreira y Claparede; Nieto Caballero consideraba que la educación tradicional era nefasta, dada su vivencia como alumno de los Hermanos de las escuelas Cristianas, y describe la tortura de esos años aprendiendo de memoria sin comprender nada, además de los tremendos castigos del Calabozo y la férula, el hacinamiento, hizo que le asignara a la escuela el calificativo de “aquellas cárceles que llamábamos colegios” (Sáenz, 1997, p.115).

Nieto Caballero, En su propuesta busca reformar todos estos aspectos, basado en tres principios: 1. El ideal de humanismo democrático y cristiano, 2. Una disciplina basada en la confianza y la autonomía. 3. La promoción de un aprendizaje experiencial facilitando los medios, recursos, y procedimientos para la investigación del estudiante. En cuanto al ideal de humanismo democrático y cristiano, producto de un compromiso con la situación política de Colombia, que acababa de salir de la guerra de los Mil Días, consideraba que la promoción y formación en la convivencia pacífica y democrática era una labor prioritaria; por ello propone la vivencia de los principios de autogobierno, responsabilidad, libertad, justicia y el respeto a la individualidad.

*El autogobierno* se constituía en una innovadora idea, que generaba un poco de desconfianza en su tiempo por lo cual no tuvo acogida ya que la junta directiva del colegio se opuso a ella, pero es hasta 1994, cuando en el marco de la Ley General de Educación se podrá aplicar esta idea una idea. Otras actividades que se planteaban con los estudiantes promovían un espíritu filantrópico mediante la sensibilidad hacia del necesitado, campañas como la Cruz Roja Juvenil, Las Cajas escolares, entre otras, buscaba que los jóvenes fueran sensibles ante las necesidades de la población menos favorecida, dando de ésta manera, una la función social y política a la escuela y su participación en la resolución de problemas inmediatos.

En el segundo aspecto consideraba que la disciplina se debía basar en la confianza y la autonomía, para ello promovía la inculcación de “hábitos como el trabajo, la honestidad, la reflexión los cuales se enmarcaban en la confianza, la libertad y cooperación, mediante actividades realizadas por el interés de los alumnos y por la responsabilidad compartida”. (Sáenz, 1997, p.120) . Y en cuanto a la adquisición de los aprendizajes, ponderaba el aprendizaje experiencial, desde la observación en el medio natural y social, la investigación desde la niñez, favoreciendo espacios para que el niño pudiera experimentar y a pensar por sí mismo antes que

acumular información, para ello se permitía el contacto del estudiante con el mundo natural, y la manipulación de objetos, entre otros.

Para Nieto Caballero, en la pedagogía activa, el maestro era la piedra angular, por encima de los programas, métodos y sistemas de disciplina, diferente del médico, del psicólogo, o del técnico, fundamentalmente se requería un maestro humanizado, que ejerciera su influencia sobre el alumno sin imponer su autoridad. Sáenz, (1997), lo describe como “Un maestro creativo, flexible, activo, culto, alegre, fraternal, cálido, que se convirtiera para el alumno en un modelo. Ya la vez un modelador del niño sin violentarlo, y sin llegar a dominarlo por completo. Dejando de ser instructor para ser educador, ya que educar es ante todo influenciar”

Un maestro psicólogo experto y conocedor de las resistencias humanas, mediante la observación, un sujeto virtuoso, modesto, discreto, abnegado, sereno, totalmente opuesto al que se exigía en la escuela tradicional lancasteriana. La autoridad no provenía del estatus de maestro sino que éste lo debía conquistar siendo justo, desterrando la ira y las amenazas, atendiendo siempre a los reclamos de sus alumnos, evitando ofenderlos o humillarlos, dando siempre un buen ejemplo.

Este innovador rol que le da Nieto Caballero al maestro, como pedagogo, y relegándolo de su papel de mero instructor y de policía controlador, otorgándole unas características humanísticas, es, aún hoy en día, corresponde al ideal de maestro, presenta al ‘otro’ como un sujeto válido en la experiencia pedagógica, se pasa de tener relaciones de poder verticales, a una descentración del poder, lo que permite la construcción de la confianza, y la autonomía, y desde esta validación de los sujetos, se permite la creatividad, la participación se piensa por primera vez la idea del autogobierno, y de lo que realmente es una convivencia democrática, además de proponer el desarrollo de lo que actualmente se reconocerá como la capacidad ciudadana de la sensibilidad del otro, y que defiende Nussbaum (2010), al plantear proyectos que buscan despertar la sensibilidad por el necesitado. Todas estas habilidades y competencias ciudadanas que en la actualidad se están destacando en el marco de la ciudadanía y la convivencia. Aunque ésta propuesta no duró mucho tiempo y fue dirigida a las élites, sirvió de marco de referencia para pensarse una educación que cumpliera con el objetivo de formación y no exclusivamente de control.

### ***3.3.4. Modelo constructivista***

Este modelo constructivista, considera que el conocimiento y el aprendizaje son construcciones mentales que surgen de las interacciones del sujeto cognoscente con los objetos conocidos, desde esta perspectiva epistémica, se habla del aprendizaje mediante estructuras mentales o esquemas que responden a la representación que del mundo y de los objetos que hace la persona que conoce; de igual manera la interacción con la realidad hará que los esquemas del individuo vayan cambiando (Carretero 1993. P 23)

Esta base epistémica del constructivismo, es presentada como la teoría pedagógica que ha tenido varios planteamientos, como los de Piaget, desarrollando su teoría de los estadios del aprendizaje pasando de las operaciones concretas a el pensamiento formal, y los nuevos aprendizajes que sufren acomodación con las estructuras precedentes. Por otra parte también destacamos a Vygotsky, representante del constructivismo social, quien plantea que el proceso de aprendizaje es un producto de la interacción social y cultural, y le concede un gran valor al contexto cultural que rodea al aprendiz, y a la principal herramienta que le permite acceder a esta cultura que es el lenguaje:

Gracias al lenguaje, aparece una nueva forma en la naturaleza del desarrollo que conduce hacia las funciones psicológicas superiores, exclusiva de los humanos, produciendo una evolución socio-cultural que ha hecho que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales. Estas herramientas son designadas con el nombre de signos, y si sistema más importante es el lenguaje (Cano y otros 2002 p. 218)

El constructivismo buscaba formar sujetos activos en la construcción del aprendizaje, para lo cual fomenta el desarrollo de las estructuras del pensamiento, de modo que se posibiliten su acceso a conocimientos cada vez más elaborados. Los estudiantes son vistos como personas activas, que emiten juicios de valor y que participan como protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje; el maestro parte de las capacidades, motivaciones y saberes previos de los niños, niñas y jóvenes; metodológicamente se busca que los y las estudiantes participen activamente para preguntar, construir, crear, entre otras; se busca que los contenidos guarden relación con el contexto y la experiencia de los estudiantes, por ello, los motiva a fomentar las discusiones en

grupo, los foros en los cuales el estudiante interactúa con otros que poseen distintos grados de conocimiento mejorando la convivencia y los niveles argumentativos; la evaluación es en sí misma un proceso y busca el acompañamiento y orientación de los procesos de construcción personal de cada estudiante.

Se observa que en este modelo al igual que en el anterior, se da la descentración del poder, por lo cual se favorecen la participación y la comunicación, se da una gran validez al reconocimiento del otro como sujeto legítimo y específicamente de la propuesta del constructivismo social se reconoce el papel del contexto en la formación, puesto que no se puede homogenizar los procesos, lo que debe redundar en el reconocimiento de las particularidades dadas en cada entorno y los sujetos que lo integran.

### ***3.3.5 La pedagogía crítica***

Las pedagogías críticas nacen como reacción a la pedagogía tradicional, sus esquemas reproductores y violentos, encargada de reproducir el poder hegemónico de las potencias dominantes. Paulo Freire (1972), denuncia tales las prácticas de la educación, a la que llamará educación bancaria, donde el estudiante es considerado como una caja de depósito, y el maestro deposita esos saberes descontextualizados, abstractos, carentes de sentido para el estudiante, generando un ser pasivo, privado de creatividad, condenado a reproducir el sistema dominante-dominado, dándole el apelativo de educación necrófila. Su propuesta conduce a una educación humanizadora, liberadora, donde a través de la concienciación, las personas se consideran parte activa del proceso y del devenir político, económico y cultural, y se asume una actitud crítica frente a ellos.

De lo primero que se debe tomar conciencia es de que soy un ser con los otros y en el mundo, es decir, el *yo* de cada uno, se construye en las interacciones cotidianas con los demás, y este proceso creador, y creativo, de hacerme con los otros, me libera de la mentalidad dominante, me convierte en un ser propositivo, un agente transformador, por lo tanto, considera que el cambio de las condiciones de opresión es posible y por esto mismo es una pedagogía de la esperanza que promueve la *biofilia*, dignificando al ser humano y sus potencialidades creadoras

Estanislao Zuleta es uno de los destacados defensores de ésta pedagogía en Colombia, por ello afirma:

Debe quedar claro que yo no creo en un cambio de sistema desde arriba y mucho menos como solución al problema de la educación. Creo que la educación es una gran arma si se hace una educación contra las exigencias del sistema. Creo que los educadores pueden hacer una labor inmensa, aquí y ahora, en un sentido muy importante, sobre la base de la siguiente premisa: si se promueve más a la gente en el desarrollo de sus posibilidades como persona, el sistema se hace "invivable". El sistema sólo se derrumbará cuando se vuelva invivable para los hombres que hacen parte de él. La búsqueda permanente en los estudiantes, por parte de los educadores, del desarrollo de todas las posibilidades que puedan tener en terrenos como el arte, la literatura, la filosofía, etc., es una lucha contra el sistema, porque es una manera de hacerlo invivable. (Zuleta, 1985. p.42)

Para Zuleta y los defensores de las pedagogías críticas, este tipo de educación debe ser el lugar donde se reconozca al niño como investigador, se le validen sus preguntas, sus opiniones y perspectivas pero además tiene una exigencia básica para el maestro, "Para poder ser maestro es necesario amar algo; para poder introducir algo es necesario amarlo. La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacia aquello que se está tratando de enseñar". (Zuleta, p.38)

Es así como la pedagogía crítica, busca transformar el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello requiere que la relación entre maestros (as) y estudiantes sean horizontales y participativas; los contenidos deben ser establecidos desde las dinámicas cotidianas, los contextos sociales y las posturas políticas; metodológicamente se hace un llamado a priorizar las problemáticas y necesidades del entorno cercano, y a la innovación en didácticas para promover el desarrollo de la investigación escolar a partir de las experiencias y reflexiones de los y las estudiantes; la evaluación, en este modelo se caracteriza por ser un proceso individual y colectivo enfocado en lo teórico, lo práctico y en el debate.

Este modelo tiene más acogida en la actualidad, y si bien, se continúan manteniendo prácticas de los modelos anteriores, es claro que para que se dé un proceso de convivencia que esté acorde con el respeto por los derechos Humanos, necesita establecer relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana.

Para concluir este capítulo debemos afirmar que las disciplinas abordadas, nos ofrecen interesantes aportes para resolver la tensión que se presenta en el *Colegio distrital La Gaitana*, así encontramos que desde la filosofía de Ricoeur nos recalca la necesidad de pensarnos una relaciones convivenciales que aspiren a la vida buena, sin descuidar el cumplimiento de la norma, ya que además de garantizar un trato equitativo y justo, nos ponen en la situaciones concretas de conflicto, sin embargo, cuando la norma no sea suficiente para resolver el conflicto, deberemos acudir a las células o consejos de sabiduría práctica; posicionando a la escuela como el lugar de encuentro, diálogo y de un escenario valioso para generar este *convivo* donde se reconoce al *otro como legítimo otro*, desde *la estima de sí y el cuidado de sí*. Este concepto del *reconocimiento del otro como legítimo otro* es el que da sentido a la convivencia democrática, convirtiéndola en el encuentro con el otro desde lo deseable – postura aristotélica inicial, que es el primer principio de la propuesta convivencial del colegio en cuestión - , y sobrepasando el simple hecho de coexistir, como nos refería Mockus en la concepción anglosajona de la convivencia.

La propuesta de Ricoeur fundada en *el reconocimiento del otro como legítimo otro* es tomada como principal rejilla de apropiación conceptual para el análisis de la convivencia y que nos indica que la norma es un instrumento esencial de ella, pero la convivencia democrática debe tener en cuenta otros elementos que la conforman y marcan las bases en las que se puede pasar del planteamiento teórico a la vivencia en la práctica cotidiana de la convivencia.

De igual manera desde la sociología de Bourdieu se nos interroga a los maestros, considerando la perspectiva de las macro-estructuras de la sociedad, si nuestro rol en la formación de la convivencia educativa consiste en la formación de sujetos adaptables a las estructuras sociales o desde la educación se pueden modificar estas estructuras de poder autoritario y dominante a otras formas de relacionarnos y entender las relaciones de poder, permitiendo tal reconocimiento del *otro*, es por ello que la revisión desde la pedagogía, presenta a la pedagogía crítica de Freire como el camino por donde los educadores que nos encaminamos por la formación en la convivencia democrática debemos encausarnos e igualmente nos indica que este camino tiene más elementos aparte de la norma, tales como la dialogicidad, el análisis del contexto, permitiendo ir modificando las relaciones de poder.

A partir de este recorrido teórico podemos encontrar suficientes y fuertes argumentos para las posiciones de tener o no un manual de convivencia en el colegio La Gaitana que sintetizamos de la siguiente manera:

Razones para no tener un manual de convivencia:

- a) Desde la filosofía eudaimonista de Aristóteles, se fundamenta esta propuesta, pues la propuesta del decálogo convivencial se basa en el deseo antes que la obligación de la norma, se expresa a partir del deseo del buen vivir, es decir como deseable para toda la comunidad, y se considera que la práctica cotidiana de estas virtudes se llegan a convertir en hábitos, a manera de una filosofía de vida. Sin embargo también se encuentran aspectos que dificultan su puesta en práctica, como por ejemplo la *isonomía* entre los griegos, que desde luego dadas las condiciones socioeconómicas no se da en la actualidad en las poblaciones estudiantiles de los colegios distritales; de otra parte, observamos la *pertenencia* que los ciudadanos griegos expresaban a su lugar natal, pero en la institución, ha sido difícil esta apropiación de sentido de pertenencia dada la movilidad de la población, unido a la poca participación en las decisiones y acciones cotidianas de la escuela.
- b) Desde la sociología, el interaccionismo simbólico considera que las normas son construidas en la dinámica social, y puede considerarse que el planteamiento de las *semillas de convivencia* tuvo esta dinámica inicialmente, pues según la rectora, en su elaboración participaron todos los estamentos en sendas reuniones, pero después de esto no ha habido más participación de la comunidad para su revisión.
- c) Desde el enfoque de la pedagogía constructivista se puede argumentar que esta propuesta fue el producto de la construcción de la comunidad, pero al igual que el aspecto anterior, puede considerarse que el cambio generacional de estudiantes, padres de familia y docentes no se sienta reconocido con las semillas planteadas.

Por otra parte sintetizamos los aportes teóricos en favorecerían la posición de los docentes que consideran que lo indispensable en la convivencia es el manual de convivencia:

- a) Desde el enfoque filosófico, el planteamiento kantiano fundamenta esta posición, pues a partir de las regulaciones deontológicas se establece la obligatoriedad de cumplimiento

de las normas para todos, es decir no es para unos sí y para otros no, o para unos de una manera y para otros de otra, suprimiendo al máximo el trato subjetivo que se da a la resolución de los conflictos convivenciales, y que genera una sensación de trato inequitativo. Se establece un conducto regular para las situaciones conflictivas contempladas en cuanto a las instancias (docente, coordinación rectoría), los tiempos para resolver una situación determinada y el tratamiento de las faltas según la gravedad de las mismas, pues al estar de antemano clasificadas se agiliza la solución de las mismas, (caso de los estudiantes que son llevados a rectoría por el inadecuado porte del uniforme, mientras que situaciones referentes a agresiones personales o fraude no es claro el tratamiento que se da a ello) de esta manera se podría hablar objetivamente de tratamiento justo a los conflictos convivenciales.

- b) Desde la sociología, el estructural funcionalismo expresa la idea que constantemente se les expone a los estudiantes sobre su futuro laboral y de formación académica, por ejemplo: cuando usted en un futuro trabaje, ¿cree que su jefe lo va a dejar presentar un trabajo tarde? o, en la vida fuera del colegio si usted llega tarde a una entrevista ya perdió la oportunidad, debemos prepararnos para esta vida fuera del colegio; indicándole al estudiante que el mundo fuera de la escuela también tiene normas y que debemos formarnos para poder interactuar en este mundo.
- c) Desde la pedagogía el modelo que más se acerca a este tratamiento normativo de la convivencia se refiere al modelo tradicionalista y al conductismo, en cuanto que el maestro debe dar respuesta a una situación de masificación de estudiantes, donde el control y la disciplina hacen parte de la formación, y de la misma manera, cada acción tiene una reacción, y si el estudiante presenta conductas inadecuadas debe recibir una sanción, que no se puede equiparar al maltrato a que era sometido el estudiante hace mucho tiempo, pero si es necesario que tenga alguna sanción o acción correctiva.

De esta forma se puede observar cómo se ha nutrido el debate, sin embargo, los enfoques presentados también nos dan propuestas integradoras, las cuales sería conveniente que tanto directivas como docentes tomaran en consideración para salir de esta postura disyuntiva y generar procesos de re-significación en cuanto a la convivencia, así encontramos:

- a) Desde la filosofía el Planteamiento de Paul Ricoeur, retoma la aspiración eudaimonista pero considera que es necesario cimentarla en las normas pues le aseguran una base sólida sobre la justicia, es por ello que el planteamiento de las *semillas de convivencia* es muy valioso, pero es necesario también tener un manual de convivencia que especifique los aspectos procedimentales del tratamiento de situaciones conflictivas, brindándole a la comunidad la garantía de la claridad, objetividad y equidad desde el Derecho, sin embargo no debemos quedarnos en la normatividad, sino que se debe continuar el trabajo reflexivo sobre las semillas de convivencia, sobre todo, teniendo de presente el *reconocimiento del otro como legítimo otro*, y *el contexto situacional* como categorías relevantes para esta reconceptualización de los elementos de la convivencia.
- b) Desde la sociología la perspectiva crítica de Bourdieu, nos pone de presente que la sociedad externa a la realidad del colegio es una sociedad normativa, y que debemos formar a los estudiantes en ella, pero también que hacemos parte de la construcción de estas normas y por lo tanto es necesario entrar en este dialogo siendo co-constructores de la sociedad que queremos, por ello es necesario el desarrollo de las habilidades y capacidades ciudadanas.
- c) Y desde la pedagogía el enfoque crítico de Freire, nos hace importantes aportes para entender la convivencia comenzando con el dialogo participante de los sujetos de la vida, con todo lo que somos: nuestras emociones, nuestro lenguaje, nuestros cuestionamientos, considerándonos sujetos inacabados, por más años que tengamos, estamos en una constante resignificación gracias a la inevitable interacción que nos hace ser seres sociales.

Teniendo en cuenta estos interesantes y profundos aportes, se presenta en el siguiente capítulo, sobre los elementos que componen la convivencia democrática, comenzando por el reconocimiento de los sujetos de la convivencia, enfatizando en el maestro, por ser nuestro tema de reflexión, así como las relaciones de poder, el papel del dialogo y la comunicación a partir de las categorías del *reconocimiento del otro como legítimo otro*, y *el contexto* como elementos concretos que nos ayudan a desarrollar esas habilidades convivenciales y capacidades ciudadanas que consolidan el proyecto democrático en y desde la escuela.

## CAPITULO 4

### COMPONENTES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La Hipótesis que el presente trabajo pretende demostrar es: La convivencia escolar es un asunto más amplio que las regulaciones que determinan comportamientos adecuados e inadecuados, por ello debe basarse en el reconocimiento del ‘otro como legítimo otro’ sin embargo es necesario que los maestros como formadores de la convivencia tengamos en cuenta otros aspectos que hacen más efectiva la convivencia democrática en la práctica, tales como: la participación, la comunicación, y la afectividad, para lo cual se requiere la descentración de las relaciones de poder.

Entonces teniendo en cuenta la tensión que se presenta en el colegio distrital La Gaitana I.E.D., entre directivos y docentes en cuanto a la necesidad de implementar el manual de convivencia para manejarla, y a partir de los aportes teóricos mencionados anteriormente, vamos a enunciar cuáles se consideran que son éstos elementos, desde el *reconocimiento del otro como legítimo otro*, como categoría central de análisis en el planteamiento del filósofo Paul Ricoeur (2007), quien nos recuerda que “la justicia no se agota en la construcción de los sistemas jurídicos que la suscitan” (p, 246); aplicando esta afirmación a nuestro caso podemos decir que el asunto de la convivencia escolar no se resuelve con el establecimiento de un manual de convivencia, este es tan sólo uno de los factores que incide en ella y que de acuerdo a su uso, puede garantizar cierto trato equitativo y *justo*, - pero también se puede viciar-, por lo cual, tener un manual de convivencia no siempre la garantiza; se requiere de otros elementos que la transversalizan todo momento, al igual que involucra a todos los actores de la escuela.

Alexander Ruiz Silva, (2011) sostiene que “A la educación moral no le basta hacerse subsidiaria de una perspectiva moral deontológica” (p.239), y reconoce otros componentes que se deben tener en cuenta en la convivencia:

En las concepciones sobre la convivencia escolar concluyen y divergen afectos, deseos, anhelos e ideas sobre la manera como deberían relacionarse los actores escolares entre sí, sobre cómo debería estar distribuido el poder en la organización escolar, sobre la mejor forma de resolver los conflictos que se presentan en el día a día y sobre las relaciones escuela-comunidad. En concreto,

podríamos decir que toman forma los sueños de una vida basada en la *responsabilidad compartida* por los diferentes actores escolares. (Ruiz, 2008, p.135)

Es así como las maneras de relacionarse, la distribución del poder, las maneras de resolver los conflictos, la comunicación, serán entre otros, los componentes que inciden en el encuentro con el otro; de la misma manera, Francisco Aguilar, (2001) se refiere a la complejidad de la cultura escolar, entendiendo por ella, las prácticas, los saberes, los valores, y las representaciones que configuran la convivencia democrática, por ello afirma que:

La escuela, como las demás instituciones, produce su propia cultura, que se expresa en sus propias formas de ser y de hacer, en sus símbolos y rituales, en sus normas y valores, en los roles y funciones que asigna, en las formas organizativas que estructura, en sus relaciones de poder y en sus códigos de comunicación. (Francisco Aguilar, 2001 p.228)

Nuevamente nos encontramos con las prácticas convivenciales en la escuela, donde se pone en evidencia la relación entre los actores educativos, las relaciones de poder, la comunicación, las normas, entre otros elementos de la convivencia en el contexto educativo.

En el presente capítulo explicita los componentes de la convivencia en la escuela destacando su conceptualización y su importancia en el proceso democrático, teniendo en cuenta la definición de Antanas Mockus (2002) como “un ‘vivir juntos’ estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos”. Y a partir del reconocimiento de la propuesta de Ricoeur (2007), fortalecida por otros autores que trabajan diferentes aristas de la convivencia.

## ***4.1 Los sujetos del proceso convivencial en la escuela***

### ***4.1.1 El sujeto escolar, un sujeto moral y de derechos***

Si la convivencia es el encuentro con los otros, lo que constituye un *convivio* para Ricoeur, es necesario identificar cuáles son los sujetos de este encuentro y sus características, a qué nos referimos cuando se habla del *otro como legítimo otro*, si bien, ya mencionamos algunas de sus características en un capítulo anterior, precisemos un poco más el concepto. Sariva (2009) nos explica, que la intención de Ricoeur es entender al sujeto real, que existe, encarnado. Ese sujeto

no es sólo una voluntad consciente, hay en él una parte que es inconsciente, corporal e involuntaria, y que es, aun así, constitutiva de su ser; de esa manera, el ser humano se presenta, en su realidad, como un ser que no es totalmente libre, una voluntad absoluta, ni tampoco completamente determinado por la necesidad biológica, o sea, inconsciente.

Según esto, se reafirma la comprensión del ser humano para Ricoeur, esencialmente como un ser en relación. El hombre no es un ser aislado, no está solo, y su *vivir con los otros* no se resume a un compartir, espacial y temporal; es una relación dialógica que constituye al propio sujeto, que lo transforma, que lo significa y que condiciona su ser y su libertad. El otro es constituyente de sí mismo, y no sólo eso, es también su fundamento o, como lo explica Ricoeur, «su sentido». Este sujeto contingente que se afirma mediante la relación dialógica como sujeto capaz de narrarse, de reflexionarse y capaz de acción, por ende, es un ser que se asume como responsable, que en su relación con el otro, descubre la alteridad, en esto radica la noción del *otro como sí mismo*, y desde luego condición básica de la amistad, que Ricoeur analiza retomando a Aristóteles.

Destacamos el aporte original del pensamiento ético de Ricoeur como una dualidad, un diálogo, del *sí mismo* con el otro. No solamente una responsabilidad infinita hacia el otro radical – como quería Lévinas – es más bien una relación de reciprocidad, una dialéctica de la estima de sí mismo y de la amistad con el otro. Lo cual, nos lleva directamente al planteamiento del sujeto moral, capaz de asumir la responsabilidad de sus actos, de afirmarse frente al otro, mediante el dialogo, Francisco Aguilar (2001), lo expresa de la siguiente manera:

De otra parte la cuestión de los sujetos como personas morales en la escuela requiere mirarse, no solo como un asunto relativo a la formación de los estudiantes, sino que este proceso se puede hacer extensivo a los demás miembros de la comunidad educativa. Es decir, en el contexto contemporáneo, no se puede asumir que los adultos son sujetos acabados en el plano moral. Lo que muestran las experiencias es que para poder generar cambios en el aparato escolar se necesita replantear los fundamentos éticos sobre los cuales se levantan determinados comportamientos y actitudes de maestros, padres y estudiantes frente a los otros y , por tanto, (se requiere) un proceso de reconfiguración constante del sujeto, como sujeto moral. (Aguilar, 2001. P.243)

Esta nueva lectura del sujeto moral, que abarca a todos en general y en la escuela se particulariza en maestros, estudiantes, padres de familia, directivos y en general todos los actores son sujetos morales, y por ende, responsable y con la capacidad de asumir deberes y

derechos, como dice Ricoeur, un sujeto contingente en constante construcción de sí mismo. Francisco Aguilar, nos refiere que este sujeto es sujeto moral y sujeto de derechos, y como tal, desde que se produce este reconocimiento se pueden plantear nuevas maneras de relacionarse, y de buscar alternativas no violentas a la solución de los conflictos:

El reconocimiento de las personas como sujetos de derecho: implica el reconocimiento de los diferentes actores educativos como personas con capacidad de tomar sus propias decisiones, con sensibilidades, formas de ser, actuar, y con necesidades propias, constituye el elemento vital de la humanización, transformación y reconocimiento de la dignidad de la persona en la escuela. (Aguilar.2001p.233)

Parecería obvio, esta relación, pero para el contexto colombiano es de recalcar que coexisten las prácticas pedagógicas de última generación<sup>5</sup> y las prácticas tradicionales, que han sido las que más han permanecido en los *hábitus* escolares, donde el desconocimiento del estudiante como sujeto activo en el proceso pedagógico, lo sitúa en plena desventaja en la construcción de su autonomía y de su ciudadanía participativa. Por oposición a la escuela tradicional donde se exigía un estudiante dócil, sin capacidad crítica, para el dialogo inteligente, para la interlocución de saberes y de visiones del mundo (Aguilar, 2001 p.236), en tanto sólo reconoce los saberes, las sensibilidades y las visiones de los adultos, de los educadores. La obsesión por el control de los cuerpos y las mentes, parte de visualizar a los niños y jóvenes como incapaces e incompetentes para la autonomía y la responsabilidad.

Aguilar (2001), nos llama la atención sobre la nueva manera de asumirse a los actores del proceso pedagógico, que conlleve a que cada uno de los actores empiece a construir nuevos imaginarios sociales y éticos acerca de su quehacer, y su manera de interactuar con los otros en la convivencia escolar. Los maestros busquen alejarse de las miradas acartonadas y burocráticas de la profesión docente, al igual que los niños, niñas y jóvenes, tiene como principio su reconocimiento como seres capaces de asumir derechos y obligaciones, de considerarlos *como sujetos del presente y no del futuro, no son sujetos aplazados, son en este momento y por lo tanto se les debe reconocer como sujetos y no como objetos de derechos.*

---

<sup>5</sup> Estas prácticas pedagógicas que se derivan de los modelos de la pedagogía activa, del constructivismo, y la tecnología educativa a diferencias de las prácticas tradicionales desconocedoras del estudiante como "legítimo otro".

### 4.1.2 *Los sujetos y su contexto*

Los referentes teóricos de los enfoques mencionados, coinciden en la imposibilidad de una propuesta real de convivencia, que atienda a las necesidades y contingencias del sujeto, si no está referida a un *contexto*, de ésta manera Ricoeur (2007) nos plantea que hay situaciones en las que se debe acudir la sabiduría práctica en situación, por lo tanto, se requiere de una *célula de consejo*, que analice la situación particular y sólo allí se resuelve la situación sopesando las convicciones o principios y las normatividades. De igual manera, Freire (1972) hace énfasis en la educación desde el contexto, como una educación auténtica y liberadora donde los sujetos se convierten en artífices de su realidad, como seres históricos de su presente.

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación... Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podemos organizar el contenido pragmático de la educación y acrecentar su acción, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial concreta, presente, como problema que a su vez lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino de la acción. (Freire, 1972, p.78)

Así mismo, el profesor Guillermo Hoyos (2011), se refiere al *mundo de la vida* comentando a Heidegger y sus cartas sobre el humanismo en *La comunicación: la competencia ciudadana*, donde se critica la propuesta racionalista del sujeto abstracto, del sujeto ontológico, lo que denomina el fracaso de la modernidad y aboga por la contingencia del sujeto:

El hombre antes de ser vecino del ser, ya es vecino del otro o de la otra, lo mismo que una cultura o época histórica esta en relación con otra cultura o a otra época. Y me atrevería a decir que antes de toda diferencia ontológica, en estricto sentido fenomenológico, el hombre detecta la diferencia con el otro en su diferencia. Es precisamente la tesis de Emanuel Levinas: ...es la irrupción del rostro del otro la que, en un primer momento, desarticula la identidad ontológica del yo para luego reconstruirla en un sentido ético. (Hoyos, 2011, p.143).

Es así como Hoyos se refiere al fracaso del proyecto humanista por ser abstracto, fácilmente utilizable por los dogmatismos, que buscaban la “domesticación del hombre” y no su liberación, entonces se refiere a asumir un paradigma diferente para la educación, basado en la descentración de la razón, abierta a la finitud y contingencia del ser humano, presente en la intersubjetividad.

El contexto en el que interactúan los sujetos, es el mundo de la vida, y esta es la base de la experiencia personal y colectiva, en que están incluidas todas las personas y culturas que conforman una sociedad, para Alexander Ruiz (2011) hay un tipo especial de conocimiento que se adquiere solamente en la convivencia, que se construye en la relación con el otro, en la necesidad de proponer, discutir y consensuar criterios morales de manera autónoma y solidaria, pero sucede que en nuestro contexto local y nacional se hace más notorio y reiterativo el desconocimiento del *otro* y su deslegitimación, lo cual se traduce en violencia, y deshumanización de las acciones contra ellos. Ruiz (2011) lo describe de la siguiente manera:

En nuestro contexto nacional, la forma habitual de expresión de la irracionalidad es la violencia, que se genera a partir del fanatismo y del escepticismo..., esta forma de irracionalidad pone de presente la ausencia absoluta del reconocimiento del otro en tanto otro, esto es, en tanto semejante, razón por la cual en situaciones de guerra el antagonista suele ser un ser desobjetivado, en otras palabras desprovisto de humanidad, que dando de esta manera convertido en una cosa manipulable, vulnerable, y como tal destruible. ...El otro es cosificado, para neutralizar la conciencia autocrítica y birlar la responsabilidad moral. La religión que se profesa en la guerra es la violencia misma, en ella se inscriben los rituales de muerte representados en estrategias de combate y en los atentados dirigidos a personas e imágenes emblemáticas del enemigo. (Ruíz, 2011, p. 234).

Esta presencia constante de la violencia en nuestro contexto se vinculó al tema de la convivencia especialmente en la década de 1990, recordemos la noción de Antanas Mockus (2002) sobre la definición negativa de la convivencia como “aquellas acciones que tienden a disminuir o resolver las situaciones de la violencia”. Actualmente es claro que la convivencia es algo diferente de la violencia, no se puede negar que nuestro contexto nacional ha estado marcado por acciones violentas, lo cual incide en las relaciones convivenciales y desde luego en la escuela, esta noción ha sido trabajada teóricamente por especialistas violentólogos, y abundan los casos y los analistas de este fenómeno generalizado y complejo en nuestra sociedad,

Diego Arias Gómez. (2010). En su artículo: *¿Es posible una convivencia escolar pacífica en un contexto violento?* nos comenta que:

En Colombia, el trámite del conflicto ha estado mucho más influenciado por posiciones dogmáticas cuyas posturas, además de desconocer otras mentalidades, deliberadamente las han aniquilado incluso en forma física -, somos hijos e hijas de la intolerancia, de nuestra nación desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX... e incluso en la actualidad (entrando el siglo XXI)- donde la violencia política y económica ha generado un incontenible baño de sangre y dolor. (Arias, 2010, p.64)

Y desde luego la escuela no es ajena a la presencia de la violencia:

Como espacio social, la escuela es un escenario inevitable de conflictos motivados por la confluencia de sujetos, experiencias y poderes, además, dada su naturaleza polivalente en términos de su función socializadora donde convergen generaciones y donde la labor formadora es prescriptiva, la conflictividad manifiesta y latente sólo cabe entenderla desde la dialéctica entre la macro-estructura del sistema social, las políticas hacia él emanadas y los procesos micropolíticos que en su interior tienen lugar (Iares, 1997). Así las cosas, en el contexto colombiano es imposible no vincular la violencia social con la violencia escolar, pues a ella asisten sujetos con aprendizajes previos y, sobre todo, porque hoy es evidente que no solo en ella se adquieren aprendizajes, sino que la sociedad entera educa (Álvarez, 2003). Así que la violencia en la escuela, habla más de la sociedad en la que está inmersa, que de la escuela misma. Sin ser mecánica esta relación, para entender las conexiones de poder que degeneran en violencia escolar. Es imprescindible entender la manera como se tramitan los conflictos en el entorno y el papel que juega la fuerza física y psicológica en ellos. (Arias.2010, p.62).

La relación entre el contexto y la escuela incide en las relaciones que se den al interior, y se pueden plantear la escuela como un espacio diferente, un espacio artificial acondicionado para convivir, ya sea como *coexistencia*, o como, *encuentro deseable con los otros*, la escuela ha encontrado maneras de resistir la violencia de los contextos, e incluso de distanciarse de ésta, para poder continuar su labor académica. Y de esta manera se ha hecho inmune o indiferente a sus efectos, Ruiz (2011) afirma que otra de las formas para responder a la violencia es la que se sitúa en el escepticismo ético, y que se asume como indiferencia.

El escepticismo ético también representa el otro extremo de la irracionalidad, a menudo asume la forma de indiferencia y de una patológica toma de distancia, que sostiene la frágil esperanza de que uno puede mantenerse incólume ante los riesgos potenciales del contexto. Esta alternativa se

cierra en sí misma dejando por fuera todas las alternativas de construcción colectiva que pudieran favorecer proyectos sociales solidarios.

Una crisis de violencia permanente, tan extensa como la misma historia de la nación que la detenta y tan inmersa como la más aberrante de las infracciones a los derechos humanos inimaginable, puede llegar a convertirse, como quizá pareciera que sucede en nuestro caso, en uno de los rasgos más notables y estructurales de la sociedad y no en circunstancia extraordinaria y coyuntural, como ocurre en la mayoría de las naciones. La actitud social, lamentablemente muy difundida incluso en algunos contextos educativos, de asumir este rasgo claramente patológico como lo más cercano a lo que somos y a lo que nos define, es quizás lo que más nos acerca al escepticismo moral radical antes descrito y la amenaza más palpable a nuestra sensibilidad y a las esperanzas de construcción de un orden social basado en la justicia. (Ruiz 2011, p. 235)

La particular violencia que ha vivido nuestro país, donde se encuentra una relación con los nexos psicopatológicos de una historia particularmente cruel, que exagera las formas violentas, y que tiene diferentes manifestaciones desde la indiferencia, la exclusión y hasta la eliminación del otro, donde no se considera como ‘otro legítimo’, u ‘otro como yo’; es clara la desobjetivación de ese otro, particularmente en estado de guerra, lo que permite moralmente su eliminación, dejando un ambiente de naturalización de estas expresiones crueles en la toma de una postura indiferente, como lo cita Hoyos anteriormente, y que da paso al circunstancialismo ético, el mantenimiento del imperio de una violencia estructural en nuestra sociedad, nos refiere que la escuela se halla profundamente afectada por la crisis social y cultural que se vive en el contexto. En este sentido la educación tiene una tarea importantísima y urgente que nos obliga a asumir compromisos ineludibles en favor de la vida, y en concreto, con acciones particulares en defensa radical de las condiciones sociales que la hagan viable, en esto coinciden los diversos autores, y es indudable que las diferentes instituciones educativas ya vienen adelantando un trabajo en la promoción de valores éticos y principios democráticos. Por ello es que la educación tiene una responsabilidad ética arraigada en las posibilidades de desarrollo y concreción en la acción. Frente al tratamiento del conflicto y si es no sea posible resolverlos, será posible regularlos (Ruíz, 2011, p.235), para evitar de éste modo situaciones extremas de violencia o al menos para paliar su presencia e impacto.

Por ello es que Guillermo Hoyos se refiere a la necesidad de cambiar el paradigma educativo, y propone la *ética dialogal* (Hoyos, 2011), que además del *reconocimiento del otro*

*como legitimo otro*, también se refiere al tratamiento del conflicto y de las situaciones violentas como oportunidad de futuro, en los siguientes términos:

El conflicto no se soluciona para restaurar un pasado que ya no existe, sino para imaginar el futuro, incluyendo nuevas perspectivas, las de los reinsertados, los desplazados, los victimarios, las víctimas, las nuevas voces ciudadanas y quienes reconocemos a unos y otros como ciudadanos y conciudadanos con iguales derechos y deberes. (Hoyos, 2011, p.155).

Por ello es necesario hacer vida el concepto de sujeto moral y sujeto de derecho, con capacidad de decidir y capacidad de reflexionar, con capacidad de actuar y con capacidad de responder por sus acciones, de la que habla Ricoeur en el contexto particular, en el mundo de la vida, y su complejidad.

#### ***4.1.3 Los sujetos en la convivencia escolar***

A partir de esta conceptualización podemos identificar que el sujeto de la convivencia se sitúa en un contexto particular y se reconfigura constantemente como sujeto moral y de derecho, por ello, es necesario visibilizar y empoderar a los demás actores de este proceso en el escenario educativo, en éste apartado, si bien, nos referiremos a quienes están cotidianamente en la escuela como espacio físico, y por lo tanto interactúan en este entorno, transversalizando la convivencia en todo tiempo, todo lugar y con los diferentes actores, donde se suscite el encuentro con el otro desde su legitimidad, nos vamos a centrar en el sujeto *maestro* y su labor como formador en la convivencia, pues es el tema central del presente trabajo; no debemos olvidarnos de los agentes lejanos como la misma sociedad, y los medios de comunicación que en sus variadas formas amplían los marcos relacionales de la escuela.

La escuela, como institución de la modernidad, da lugar a la aparición de sus actores que en su inicio, no gozaban del mismo reconocimiento de su *otredad legitima*, nos encontramos en este punto con dos conceptos divergentes referidos a la escuela: una se refiere a ella como espacio de control, en el ejercicio de las relaciones biopolíticas, y que va a ser intervenido por los estamentos políticos para ejercer el control de las poblaciones pobres, esta condición en el nacimiento de la escuela, la va a acompañar en su devenir hasta la actualidad, y por ende, a los actores que ésta involucra; una segunda concepción, se refiere a la escuela como posibilidad de florecimiento de las capacidades humanas y de la formación de los ciudadanos

### *La escuela como espacio de control*

Julia Varela, (1991) en su artículo “La máquina escolar”, retoma las nociones foucaultianas para aplicarlas a la escuela y denominarla como “maquinaria de gobierno de la infancia”, nos expone que la escuela no existió siempre y en todas partes, sino que es una institución que nace en la época moderna, a partir del siglo XVI, presenta dos tipos de educación divergentes según las clases sociales, por lo tanto, la formación que se recibía en cada una de ellas también era diferente:

La constitución de infancia de calidad forma parte de un programa político de dominación, ya que es evidente que entre los elementos constitutivos de esta infancia figuran también, y ocupando un lugar importante, los dispositivos de afianzamiento de determinadas clases, así como su preparación para mandar. La clase «rica» va ciertamente a ser gobernada, pero su sumisión a la autoridad pedagógica y a los reglamentos constituye un paso para asumir «mejor» más tarde las funciones de gobierno. La infancia pobre, por el contrario, no recibirá tantas atenciones siendo los hospitales, los hospicios y otros espacios de corrección los primeros centros-piloto destinados a modelarla. (Varela, 1991, p.25)

La diferencia entre estos dos tipos de educación, una dedicada a la clase burguesa, donde se aprendían unos conocimientos clásicos, entre ellos el latín, el trívium, además del perfeccionamiento del cuerpo, y otra dada a las clases pobres referidas a cristianización, a la moderación de las pasiones; la labor que desempeñaban los misioneros jesuitas, identificamos las características de los sujetos: maestro y estudiante —el sujeto maestro que hace parte de esta estructura y cumple la función de controlar al estudiante y moralizarlo, constituirá “el adoctrinamiento” para que no halla sublevación—, de la misma manera debe preocuparse por el cultivo de la virtud, amar la pobreza, y a ser un buen cristiano; en éste tipo de formación, el maestro cumple la función que la estructura social le impone, lo que Hana Arendt (2003), denomina la normalización —cuando aparece la norma en la sociedad moderna, se busca que todos sean iguales —, tal es la función de la escuela, que todos sean iguales y no se reconozca diferencia, ni reconocerlos como válidos, particularmente a los niños y niñas pobres, por ello la labor del orfanato, los hospitales, y de la escuela, que es donde se da la educación del pueblo y buscando moralizar, adoctrinar, e inculcar las buenas costumbres, por medio de los dispositivos de control.

Esta enseñanza rudimentaria para la gente ruda e ignorante no tiene por finalidad facilitar el acceso a la *cultura*, sino inculcar estereotipos y valores morales en oposición abierta a las formas de vida de las clases populares, y sobre todo, imponerles hábitos de limpieza, regularidad, compostura, obediencia, diligencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y espíritu de ahorro. El maestro no posee tanto un saber cuánto técnicas de domesticación, métodos para condicionar y mantener el orden; no transmite tanto conocimiento como una moral adquirida en su propia carne a su paso por la Normal. De ahí su carácter rutinario y repetitivo e insustancial de los cursos escolares. (Varela, 1991, p.37)

Esta labor del « sujeto maestro », es la de moralizar, controlar, y recibe la formación inicial en las escuelas Normales, donde se le prepara para ejercer la autoridad y hacerse obedecer, de ésta manera la educación es pensada como esa parte de la macro-estructura social que cumple la misión de controlar, de ahí la diferencia entre la formación que recibirán los futuros gobernantes y la que recibe el pueblo. —Se cumple con la estructura política que expone, Bourdieu, (1996). — Pero el maestro también es un funcionario que a la vez es controlado por otros, un ser que no pertenece a ninguna clase y está buscando este posicionamiento social, pues no se considera perteneciente al pueblo, y busca diferenciarse de él, no obstante, tampoco pertenece a la clase burguesa, convirtiéndose en un ser desclasado. Donde el *Estado espera del maestro que se integre en una política del control encaminada a establecer las bases de la nueva configuración social a través de la imposición* de saberes básicos, y el empleo de las técnicas de disciplinamiento necesario para mantener las poblaciones sometidas, siendo buenos ciudadanos. Varela (1991) afirma que la Normal hará del maestro un ser en perpetua aspiración al reclasamiento, fomentando la admiración por la clase burguesa: “los maestros, salvo contadas excepciones, menospreciarían la cultura de las clases humildes, sus hábitos y costumbres, desprecio potenciado y justificado por los cursos de la Normal e intentarían transmitir su admiración por la cultura burguesa” (p.37)

Este modelo de educación se replica en la sociedad industrial, hasta nuestros días, característico de la sociedad disciplinaria<sup>6</sup> donde al niño del obrero se le enseña la obediencia, la sumisión y el cristianismo.

La educación del niño obrero no tiene pues como objetivo principal el enseñarle a mandar sino a obedecer, no pretende hacer de él un hombre instruido y culto sino inculcarle la virtud de la obediencia y la sumisión a la autoridad y la cultura legítima. Pero además, y como en el siglo XIX las instituciones se ocultan menos en el presente, pueden leerse con frecuencia que «cuestan menos las escuelas que las rebeliones» con lo cual quedan suficientemente explicados los beneficios de las instituciones educativas. (Varela, 1991, p.49)

De esta manera, los higienistas, filántropos, y educadores de forma clara desde principios del siglo XIX pondrán en práctica un conjunto sistemático de reglas para *domesticar a los hijos de los obreros* cuyos efectos van a depender no sólo de las condiciones de existencia de dichos niños y de cómo los maestros, perciban sus condiciones de vida. A esta educación es a la que Freire, (1972) denomina educación bancaria, unas pequeñas clases dominantes, dominan a una gran mayoría ignorante, la pequeña clase dominante se caracteriza por que se juzga como *los sabios* (p 79), La mayoría dominada se doblega por dos factores: uno es la ignorancia, el desconocimiento mismo de la realidad y segundo factor, es que se les mentaliza de que son ignorantes, entonces, se doblegan ante los *sabios educadores*, que les instruye en asumir bien ese rol.

El educador aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables, será siempre el que sabe, lo educandos serán siempre los que no saben. El educando por el contrario es el ignorante, es un objeto pensado, escucha dócilmente, es disciplinado, obedece la prescripción del educador, se acomodan a los contenidos programáticos del educador, es el objeto de la educación. (Freire, 1972, p.80)

Los educandos son más memorización de datos inconexos y menos conciencia crítica, mas pasividad menos transformación, mas adaptación al mundo menos creatividad. Freire (1972), lo expresa de la siguiente manera : “en verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime, a fin de lograr una mejor adaptación a la

---

<sup>6</sup> Jiménez Absalón, 2013, p. 14, “. Para Foucault, en la “sociedad disciplinar”, vista como una de las principales características históricas de la modernidad, hay una pluralidad de formas de gobierno e inmanencia de las prácticas de gobierno con respecto al Estado por intermedio de las disciplinas institucionales.

situación que, a la vez permita una mejor forma de dominación.” (P.81), busca generar un autómata, educandos domesticados, que reproduzcan el sistema y que encuentren mejores maneras de dominar. Pero tarde o temprano el domesticado despertará de esa alienación.

### ***La escuela como un espacio de florecimiento de la capacidad humana***

Esta planteamiento tiene sus antecedentes en Grecia clásica con el cultivo de la virtud ya trabajado con Aristóteles, si bien en éste sentido no podemos hablar en sentido estricto de la ‘escuela’, si podemos referirnos a la *educación* en el sentido griego y estoico, donde el maestro era maestro de pocos y de las clases altas; los estoicos educaban en la virtud, el juicio prudente, donde se aprende a manejar adecuadamente los placeres corporales e intelectuales, ni la exageración por privación ni por exceso, es decir, el justo medio, de herencia aristotélica, en este justo medio es donde descubrimos las capacidades ciudadanas, desde el reconocimiento del otro como legítimo otro, y, como lo reconoce Martha Nussbaum (2010), es necesario que la escuela retome la educación como posibilidad del florecimiento humano, donde nos rescatemos lo humano de la educación:

La pasividad de los alumnos en su formación está llevando a los hombres a perder su capacidad creadora e innovadora, les está quitando la capacidad de pensar de sentir curiosidad por investigar, de entender el verdadero significado de los sentimientos, no como aquellos que se reciben y se dan por obligación, sino aquellos que se dan sin esperar nada a cambio. (Nussbaum 2010, p.119-120).

¿Y cómo logra esto? De acuerdo a Dewey y Tagore por medio de un aprendizaje activo y lúdico desde la primera infancia, el arte, la música, la danza, la literatura ayuda a los niños a salir de sí mismo y entrar en contacto con el otro, a interactuar estrechamente con su propio ambiente, con su vida real y con otros ambientes que para él, le son desconocidos. También hace el planteamiento de que sea a través de la filosofía y del ejercicio de la mayéutica, la manera en que se enseña a analizar a comprender y a ser un estudiante crítico, planteamiento que también los enuncia Estanislao Zuleta (2010), y Freire (1972), hacer una educación filosófica, donde se pregunte por el sentido de las cosas, para Freire la educación debe ser una acción-reflexión constante, estos tres autores coinciden desde diferentes posturas en plantear que la educación no debe ser solamente el modelamiento de la conducta, ser un buen siervo de Dios, sino que debe ser una formación para que vivamos bien, nos tratemos bien, el buen vivir de

Aristóteles, o el convivo de Ricoeur, desde la validez de los sujetos a partir de su reconocimiento, de su legitimidad.

Humberto Quiceno (2010), nos hace la reflexión del maestro en la actualidad en Latinoamérica, donde plantea la diferencia entre el maestro, el docente y el formador, explica el que el maestro es aquel que trabaja muy dedicadamente, su relación con el estudiante es cercana, y tiene una labor moralizante. El maestro se transforma por las exigencias del contexto de la industrialización y de esta manera, surge el docente, en términos generales afirma que el docente es el título que se otorga a aquellos profesionales “educadores que se ocupan de reproducir un discurso, el docente no es un maestro en el sentido de Sócrates, es un producto de la modernidad y de la industria, puesto que para ser docente no se requiere la transformación *del ser, del cuerpo y del alma*, y de manera peyorativa, nos dice que el docente es un ‘alguien’ que cubre o llena un espacio según las necesidades y urgencias que se le otorguen, su función es ocuparse de la transmisión de saberes, disciplinas y códigos, la población requiere de saberes técnicas y tecnologías y para ello necesita un ‘alguien’ que produzca esa transmisión, en cualquier aparato de educación y por cualquier medio. A diferencia del maestro, que esencialmente es *maestro de sí, y de otro*; al docente no le interesa moralizar; luego está el ‘formador’, es el « profesional » que ha recibido un saber desde la academia, tiene unos saberes abstractos, principalmente es un estratega, un organizador y evaluador en cada situación, su objetivo es organizar la población, ya sea niños o adultos. Quiceno lo denomina como un ‘cualquiera’ que es puesto allí para organizar la población pero no le interesa moralizar. A esto mismo Alberto Martínez Boom (2010), nos refiere que la figura del maestro ha entrado en crisis, indiferentemente que se denomine docente, maestro o formador, una de las razones es que ya no le interesa moralizar, pues se cambian los esquemas, sociales, económicos y políticos, entonces, quien moraliza es el mercado, por ello el maestro entra en crisis ya no tiene una función específica:

Un cuadro general que muestra social y políticamente al maestro como un sujeto impedido y, por lo tanto, como un funcionario de segundo orden sin capacidad de iniciativa, inventiva ni voluntad,... algunas voces se horrorizan porque el maestro ha perdido su autoridad: ni intelectual, ni académica, incluso ni siquiera disciplinaria; algunos se sorprenden de ésta carencia que ellos mismos han agenciado. (Martínez Boom, 2010, p.150)

Llama la atención que el maestro sea responsable de esta situación por no posicionarse como corresponde y asumir la función de simple funcionario, ya no refleja su alma en la escuela; pero el maestro es apenas uno de los engranajes de la macro-estructura social al cual le corresponde controlar. Freire (1972), ya lo había comentado cuando se refiere a la *domesticación de hombre* como principal función de la escuela bancaria, es necesario preguntarse si acaso la convivencia se refiere a la domesticación del ciudadano, que cumpla las normas, que respete la autoridad, que pague puntualmente, que no se revele, a esto cuestiona nuestra labor, y en cuanto al tema del presente trabajo, sobre la convivencia, pues si bien, el maestro contribuye en la formación del ciudadano, y es necesario mantener un orden social, éste no debe ser ciego, sino que debe ser acción reflexionada. Y retomando el planteamiento de Bourdieu (1996), hay unas clases sociales y la escuela que tiene la función de reproducir tal orden social, quienes cumplen esta función allí son los maestros, por medio del control, replican un discurso de la moralización.

Pero del autor también se deduce que, evidentemente, si somos parte de unas clases sociales, en la medida que agenciamos y potenciamos esa acción -reflexión en esa medida propiciamos ciudadanos que cuestionen y generen cambios en la estructura social, y económica, precisamente, en esto es lo que se quiere hacer énfasis al trabajar la *convivencia democrática*. Y por ello desde la SED Bogotá (2013) señala en sus *Lineamientos de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, un nuevo modelo en el cual se reconoce a los actores de la convivencia escolar, acogéndose a la pedagogía crítica, plantea el reconocimiento, la visibilización de las acciones de cada estamento que se involucra en la formación educativa, otorgándoles unas características relacionales en éste modelo pedagógico, y como tales señala los siguientes:

- Maestros, maestras: en este modelo de la pedagogía crítica, y como formadores de la convivencia, son quienes desarrollan específicamente el rol educativo en la institución, se busca que sea una persona abierta, dispuesta al diálogo, que sean agentes transformadores del ambiente convivencial, especialmente por su pensamiento crítico y el fomento de relaciones horizontales de poder en el contexto.

- Niños, niñas y jóvenes: Son los actores principales del proceso de construcción de la convivencia, es muy importante reconocerlos como interlocutores válidos, escucharlos, propiciar escenarios de investigación y de diálogo entre ellos y ellas, y con otras personas, así como acompañarlos en los procesos de transformación social, para lograr su empoderamiento

como ciudadanos activos y críticos. Es importante que los maestros les acompañen en el florecimiento de sus capacidades intelectuales, artísticas, pero especialmente, en el desarrollo de sus capacidades humanas.

- Directivos de las instituciones educativas: A pesar de que se haya tenido la herencia de ser considerados tecnócratas del aparato educativo, donde la convivencia y la ciudadanía no eran consideradas como parte fundamental de la calidad educativa, sino como un tema accesorio que correspondía a principalmente a la familia como agente de formación, esto hacía que los esfuerzos desde las directivas se focalizaran hacia el rendimiento académico con la ausencia casi total de la formación en ciudadanía, por ello, se requiere que los directivos sean intelectuales, pensadores reflexivos, participantes y transformadores a través del diálogo, el debate y de acciones; “que dejen sus acartonadas posiciones dogmáticas y autoritarias”, y por el contrario, favorezcan una educación activa para la construcción de convivencia y el ejercicio de la ciudadanía. Generando espacios que propicien y faciliten la discusión, el debate y las acciones transformadoras teniendo como orientación la búsqueda de la coherencia y la coordinación tanto de la perspectiva política como pedagógica en las distintas acciones y espacios institucionales.

- Orientadores y orientadoras escolares: la SED reconoce su papel protagónico y su urgencia para la atención, el diseño e implementación de proyectos que busque atender las necesidades específicas de los contextos contexto familiar, social y económico de los integrantes de la comunidad educativa, como agente vinculante entre la escuela en su particular contexto con las entidades gubernamentales locales que se ponen a disposición en la propuesta RIO (Ruta Integral de Orientación 2013) además de su aporte intelectual generando una apertura al abordaje de las situaciones conflictivas, que realizan los maestros y la escuela en general.

- Madres, padres, cuidadores y cuidadoras: reconociendo la crisis de la familia y la creciente situación de familias monoparentales, aún de jóvenes que por diferentes situaciones no permanecen con su familia, sino que están a cargo de un familiar, (tía, abuela, prima, etc.) se busca que se reconozcan y asuman sus deberes de cuidado y protección de los menores según la ley, al igual que deben tener un rol activo, para fortalecer la alianza entre familia y escuela, propiciando su acercamiento y compromiso con los procesos de enseñanza- aprendizaje y de ésta manera, fortalecer su participación en los procesos de construcción de convivencia y ejercicio de la ciudadanía de la comunidad educativa.

Las y los sujetos hasta aquí identificados, y aquellos que no han sido explícitamente mencionados en este apartado, tales como las y los directores locales, las y los supervisores, las organizaciones sociales, las juntas de acción comunal, entre otros, son llamados a participar desde la reflexión y la acción en la construcción de propuestas y apoyo a las ya existentes, entendiendo dicha participación como una oportunidad para construir aprendizajes al tiempo que para transformar las realidades. (SED Bogotá, Lineamientos PECC.2013, p. 16.)

Con todo lo anterior podemos concluir que la convivencia no corresponde a unos solos actores educativos, si bien desde la familia se deben dar las bases de una relación convivencial en el respeto, el dialogo y el reconocimiento del otro como legítimo, al igual que en la escuela éstos se deben fortalecer, también podemos observar que el aparato estatal se está movilizando para asumir, y generar procesos convivenciales que van a redundar en una sociedad más democrática y tolerante de la diferencia, que ya no se queda en el proyecto lejano, o utópico, sino que estamos avanzando en la construcción cotidiana de estas mejores relaciones convivenciales.

En el colegio que analizamos es un poco complicado decir qué tanto se cumple el principio del reconocimiento del otro como legítimo otro; suena interesante, pero como diría Guillermo Hoyos, este concepto debería asirse al mundo de la vida, a la cotidianidad de nuestros contextos, mas, parece ser que nos quedamos en la formulación de tal principio abstracto y lejano, podríamos decir que un 40 % de la planta de docentes son del nuevo régimen —docentes del decreto 1270 —, (ver anexo 6) y que por esta condición se siente más el peso de las directrices político-económicas sobre la situación laboral, aunado al desconocimiento continuado de las acciones pedagógicas de los docentes y en el desarrollo de sus proyectos, por parte de las directivas en su calidad de evaluador del proceso pedagógico, específicamente para los maestros, —aunque, según la última evaluación institucional (2014) el sentimiento de desconocimiento es casi generalizado en los diferentes actores de la comunidad —. Se debería hacer conciencia de esta percepción, y buscar las estrategias de hacer de esta interesante propuesta una cultura en la institución sin desconocer su complejidad.

Fundamentar una propuesta convivencial en el principio del ‘reconocimiento del otro como legítimo otro’ y un decálogo convivencial, es un proceso que rebasa su simple planteamiento, pues exige cambios estructurales como los referidos a las relaciones de poder, a la participación dialogada, el establecimiento de los acuerdos y consensos, al reconocimiento de la

individualidad de cada uno y su particular manera de ser, todo esto forma parte de la interacción con los otros, y de reconocer al otro como un legítimo en la convivencia.

#### ***4.2 Las relaciones de poder como componente de la convivencia escolar***

Otro componente importante de la convivencia lo constituyen las “relaciones de poder” que se establecen entre los sujetos, se refiere a la interacción entre estos sujetos, el cómo nos relacionamos, el cómo se hace al otro visible o, invisible otorgándole reconocimiento o negándosele. En éste apartado se va presentar primero los diferentes ángulos desde donde se concibe las relaciones de poder, precisando a qué se refiere este concepto, en un segundo momento se identifican las expresiones de verticalidad y horizontalidad en estas relaciones de poder en la escuela. Y finalmente reconoceremos la crisis de autoridad que se vive en la escuela y particularmente el maestro, con la finalidad de repensarnos estas relaciones de poder que tiendan a la horizontalidad, y promuevan el reconocimiento del otro legítimo mediante la generación de espacios participativos que validen la interlocución de sus sujetos.

##### ***4.2.1 Diferentes ángulos para concebir las relaciones de poder***

La noción del “poder” implica dos factores para que sea posible, uno es la presencia de otros sujetos, por ello las relaciones de poder son constitutivas de la interacción humana, y de las construcciones de la convivencia, tanto en los pequeños escenarios como la familia, los amigos, o en los escenarios macro, como el Estado, la ciudadanía, etc., el ejercicio del poder siempre implicará la presencia de otro. En segundo lugar, el poder es en sí mismo acción, o capacidad para, como lo concibe Ricoeur, el sujeto es en sí, un sujeto de poder, con la *capacidad para actuar*.

Sin embargo, se hacen evidentes dos tendencias al conceptualizar estas relaciones de poder: una tendencia considera que se ejerce el poder únicamente cuando se afirma un sujeto para negar al otro, sometiéndolo a su voluntad, entonces no se le reconoce al otro como un sujeto legítimo, el otro no es un fin en sí mismo, sino como un medio. Noción contraria a la que alude Kant en la formulación de su segundo imperativo. “obra de tal manera que consideres al otro como un fin y no como un medio”, esta advertencia de Kant, según Ricoeur, es recogida por el contractualismo. Lo común es que no tratemos a los otros como fines, sino como medios, lo

común en la interacción con los otros son las relaciones de sometimiento, de abuso, de explotación, por ello, fue necesario establecer normas que determinaran límites, garantizando los derechos de unos y de otros. Esta concepción, ha sido la más generalizada en occidente, por ello, Humberto Maturana (1994) afirma:

El poder es por concesión, nadie detenta el poder sino es endosado por otros. El poder surge de la obediencia del otro. Si yo digo algo y ustedes hacen lo que digo me conceden poder. El poder surgirá y se mantendrá mientras haya colaboración y obediencia de la comunidad que hace la designación. (Maturana, 1994, p.26)

Y esta concepción del poder como obediencia, sometimiento, lo relacionamos muy cercanamente al ‘tener autoridad’. Un padre tiene autoridad sobre sus hijos y por lo tanto se hace obedecer; un docente tiene autoridad sobre sus alumnos y estos le obedecen. Esta situación le lleva a Maturana a buscar los orígenes de esta ‘obediencia’, de éste sometimiento, en algunas ocasiones llevado a la fuerza, en otras asumido por voluntad, y se pregunta si esta manera de relacionarnos con los otros mediante el sometimiento, como el ejercicio de poder, siempre ha existido entre la especie humana, encontrando, en hallazgos arqueológicos, que no ha sido así siempre, hubo unas culturas matrísticas, donde la interacción con los otros no implicaba el sometimiento o la negación propia. Por ello diferencia las culturas patrísticas y las culturas matrísticas, esto no quiere decir, la ausencia de masculinos en una perspectiva o la ausencia de femeninas en la otra, sino que la manera como se establece estas relaciones entre masculinos y femeninas, e incluso entre los adultos y los infantes son diferentes en cada cultura.

Maturana hace una disertación en la cual diferencia la organización matriarcal de la patriarcal, caracterizando la cultura patriarcal como una relación de poder donde se presenta una cultura de apropiación, signos de jerarquías, se centra en la guerra, y en la competencia. Mientras que en la cultura matrística se caracteriza por la colaboración, la participación, la resolución del conflicto en la conversación.

En nuestra cultura patriarcal vivimos en la jerarquía que exige obediencia, afirmando que una coexistencia ordenada requiere de autoridad y subordinación, de superioridad e inferioridad, de poder y debilidad o sumisión, y estamos siempre listos para tratar todas las relaciones, humanas o no, en esos términos. Así, justificamos la competencia, esto es, *un encuentro en la mutua negación*, como la manera de establecer la jerarquía de los privilegios bajo la afirmación de que la

competencia promueve el progreso social al permitir que el mejor aparezca y prospere. (Maturana, 2003, p. 36-37)

Según Maturana (1994), la cultura matrística prepatriarcal europea, a juzgar por los restos arqueológicos encontrados en la zona del Danubio, los Balcanes y área Egea (ver Marija Gimbutas, 1982), debe haber estado definida por una red de conversaciones completamente diferente a la patriarcal. No tenemos acceso directo a tal cultura, pero, él autor piensa que la red de conversaciones era diferente. “¿Cómo vivía este pueblo matrístico? Los campos de cultivo y recolección no eran divididos, nada muestra que se pudiese hablar de la apropiación de ellos”. (p.39). Cada casa tenía un pequeño lugar ceremonial, además del lugar ceremonial de la comunidad. En la ausencia de la dinámica emocional de la apropiación, esos pueblos no pueden haber vivido en la competencia, pues las posesiones no eran elementos centrales de la existencia. Además, como bajo la evocación de la diosa madre los seres humanos eran, como todas las criaturas, expresiones de su presencia, y, por lo tanto, iguales, ninguno mejor que los otros, a pesar de sus diferencias, no pueden haber vivido en las acciones que excluían sistemáticamente a algunas personas, el bienestar que surgía de la armonía del mundo natural

Maturana, elaborara una teoría donde el relacionarse con el otro en el respeto, el reconocimiento, en el afecto, es posible, y por ello acude a la diferenciación entre lo patrístico y lo matrístico. Si bien, ubica a los griegos como una de las fuentes patriarcales, reconoce la excepcionalidad histórica de la vivencia del *Ágora*, como lugar donde se conversaba entre iguales, sobre los asuntos de la comunidad, esta excepcionalidad histórica de occidente, se equipara con las relaciones que se establecían en las sociedades matriarcales. También nos expone que las sociedades patrísticas, en su proceso expansivo, dominaron a las culturas matrísticas, aunque esto condujo a su desaparición, de alguna manera sus expresiones perviven en la actualidad en nosotros, “nuestra infancia es fundamentalmente matrística, porque en ella se ha tenido la experiencia de la colaboración de la igualdad, de la participación” (Maturana 1994, p. 25). Elementos necesarios en la conformación del ideal democrático, *la democracia en el presente y en los adultos surge como un modo de convivencia neomatrística*. La formación inicial hasta la primaria se corresponde con las características matrísticas, pero al llegar a la formación secundaria, se da un rompimiento, donde se asumen relaciones patrísticas, en aras de

prepararlos para la vida competitiva, *se instrumentaliza las relaciones con los niños y los transforma en instrumentos para la política económica.*

Esta es una perspectiva bien particular que expresa el anhelo de una sociedad diferente, una sociedad que reconozca al otro como legítimo otro, en su diferencia, este anhelo es compartido por Kant, considerar al otro no como un medio sino como un fin en sí mismo, es el reclamo de relacionarnos reconociendo nuestra dignidad humana, o lo que Ricoeur denominará la «aspiración eudaimonista».

A continuación se presenta otro abordaje del concepto de poder sin salirnos de la cultura occidental y reconociendo su herencia patristica. Acudiendo a Hannah Arendt (2003), quien diferencia dos esferas de la interacción con los otros, características de las relaciones de poder en la Polis griega, que son la esfera de lo privado, constituida por la familia, y la esfera de lo público, característica de la acción en el *Ágora*, o espacio de encuentro público. Describe que en la primera, se dan unas relaciones despóticas, no hay igualdad, donde se debe seguir al que es el cabeza de familia o el *pater familia*, mientras, en esfera de lo público si hay igualdad, y reconocimiento de la diferencia.

El nacimiento de la ciudad estado significó que el hombre recibía además de su vida privada, una especie de segunda vida, su *bios politikos*. Ahora todo ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una tajante distinción entre lo que es suyo (*dion*) y lo que es comunal (*koinon*). (Arendt. 2003 P.39.)

Según Arendt (2003), el poder procede directamente de la categoría de acción en cuanto irreducible a las categorías de trabajo y de obra, sin embargo, el *poder* corresponde a la aptitud del hombre para obrar, y a obrar de forma concertada.

La polis se diferenciaba de la familia en que, aquella sólo conocía « iguales », mientras que la segunda era el centro de la más estricta desigualdad. Ser libre significaba no estar sometido a la necesidad de la vida bajo el mando de alguien y no mandar sobre nadie es decir, ni gobernar ni ser gobernado. Así pues dentro de la esfera domestica la libertad no existía, ya que al cabeza de familia sólo se le consideraba libre cuando tenía la facultad de abandonar el hogar y entrar en la esfera política, donde todos eran iguales. Nuestro concepto de igualdad es totalmente diferente. Esta igualdad en el Mundo Moderno es solo el reconocimiento legal y político del hecho de que esa

sociedad ha conquistado la esfera de lo público, y la distinción y la diferencia ha pasado a ser asunto de lo privado. (Arendt, 2003, p.49)

Podemos afirmar según lo expuesto por Arendt que a la familia de la polis, le correspondía la esfera privada donde no había isonomía, y por lo tanto imperaban las relaciones despóticas, autoritarias, y verticales, mientras que en la esfera pública, va a suceder lo contrario, es allí donde se reconoce la igualdad y la diferencia, pues allí donde justamente vale la pena mostrar esa diferencia para ser reconocido como el *mejor*.

Pertenecer a los pocos « iguales». (*homoi*) significa la autorización de vivir entre pares; pero la esfera pública, la polis, estaba calada de un espíritu agonial, donde todo individuo tenía que distinguirse constantemente de los demás, demostrar con acciones únicas o logros que era el mejor (*aien aristeuin*). Dicho con otras palabras, la esfera estaba reservada a la individualidad; se trataba del único lugar donde los hombres podían mostrar real e invariablemente quienes eran. (Arendt.2003. P.52.)

Foucault nos presenta un detallado análisis de las relaciones el poder, en *Microfísica del Poder*, y otras obras, a partir de las cuales se puede concluir que tal concepción sobrepasa la versión contractual jurídico-política, donde el individuo cede al soberano sus derechos, entonces se piensa como una relación de fuerzas, una situación estratégica en una sociedad determinada. Rodrigo Castro Orellana (2006) comenta la relación entre la libertad y el poder en el pensamiento de Foucault:

Foucault, ha insistido en subrayar la característica principal de las relaciones de poder: ser la acción que opera sobre las acciones, eventuales o actuales de los individuos. Esto implica que la relación de poder, para ser tal, exige el reconocimiento del otro como sujeto de acción y, al mismo tiempo, que ante esta relación se abra un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones. ...La afirmación de Foucault es contundente: «el poder se ejerce únicamente sobre “sujetos libres” y sólo en la medida en que son libres ». El poder describe un campo de batalla en que cada parte articula su estrategia en atención a los movimientos tácitos del otro. (Castro 2006.p. 54)

Explica que la violencia, no expresa una relación de poder, puesto que esta relación requiere del *sujeto libre*, por lo tanto la violencia y el consenso son instrumentos o mecanismos de ejercer las relaciones de poder. Atendiendo a la conceptualización de Foucault existe una relación entre

la libertad y el ejercicio del poder, que se explicita en la *Ética del cuidado como practica dela libertad* donde el autor afirma que la existencia de sujetos libres es condición de posibilidad de las relaciones de poder (Castro 2006.p. 56), puesto que cuando ésta libertad se suprime, no hay opción de resistencia, entonces, los juegos de poder son dinámicas que se articulan entre libertades, con estrategias que intentan determinar la conducta de otros, de ésta manera, observamos que en la sociedad se dan múltiples relaciones de poder situadas en distintos niveles, apoyándose mutuamente y manifestándose de manera sutil; El problema del poder no se puede reducir al de la soberanía, ya que entre hombre y mujer, alumno y maestro y al interior de una familia existen relaciones de autoridad que no son proyección directa del poder soberano, sino más bien condicionantes que posibilitan el funcionamiento de ese poder, son el sustrato sobre el cual se afianza.

El poder es el que constituye la dinámica entre los sujetos, circula entre ellos, no lo posee uno y el otro no, sino que siempre está la posibilidad de que uno lo ejerza, y el otro lo resista. No siempre se identifica con el autoritarismo, sino que se presenta un amplio espacio de acción, donde la participación y la comunicación hacen posible su direccionamiento. Foucault nos da una propuesta para pensar de manera diferente al poder.

Si en cada relación humana el poder está presente, eso quiere decir que en cada una de ellas, en mayor o menor medida, se intenta dirigir la conducta del otro. Las relaciones se pueden modificar en atención a las resistencias que encuentran. Ellas representan una dinámica flexible y abierta; o como dice Foucault son situaciones reversibles. Jamás es una estructura inmutable y estable, ... siempre tenemos la posibilidad de cambiarla situación,... no podemos colocarnos al margen de la situación, y en ninguna parte estamos libres de toda relación de poder. (Castro 2006.p. 57-59)

Esto nos permite pensar, que a diferencia de Maturana, es posible que se den otros tipos de relaciones de poder diferentes al sometimiento y anulación del otro, es posible pensar que podemos establecer relaciones que busquen la horizontalidad, pongamos el ejemplo de un partido de fútbol, donde el que tiene el balón, tiene el poder de decidir la jugada a realizar, pero cuando le pase el balón a otro jugador, éste nuevo sujeto tiene el poder y así se desarrolla el partido. De la misma manera en las conversaciones, lo que hace posible que éstas fluyan en ese intercambio de la palabra, si uno sólo la tuviera permanentemente, se anularía la dinámica y riqueza del pensamiento del encuentro con el otro, y de la misma manera en la convivencia.

#### ***4.2.2 Verticalidad y horizontalidad en las relaciones de poder en la escuela***

El poder atraviesa toda interacción humana, todo encuentro con ‘el otro’, Absalón Jiménez (2013) apoyado en Foucault, nos presenta el concepto de ‘biopolítica’ como el control del cuerpo y de la mente a través de las técnicas de disciplinamiento ejercidas por las instituciones ‘de encierro’ como los hospitales, los orfanatos y las escuelas, donde se establecen técnicas de control, en las que se evidencia la verticalidad del poder, pero, en el paso a las sociedades de control, el uso de las tecnologías permite la descentración del poder, lo que se puede interpretar como la posibilidad de establecer relaciones de poder horizontales.

Las relaciones verticales de poder, no reconocen al otro como legítimo, sino como su opuesto; donde se busca su sometimiento a la voluntad de quien ejerce el poder, extremo bastante peligroso, ya que puede incurrir en su aniquilamiento, incorporación o identificación con ese otro, y por lo tanto, se anularía la posibilidad de ‘resistencia’, que es fundamental en dichas las relaciones, desde la perspectiva de Foucault. Entre los instrumentos usados para ejercer este poder están la fuerza, la violencia, que puede tomar formas muy sofisticadas, como la violencia simbólica, a la cual se refiere Bourdieu (1996), en relación a la arbitrariedad cultural en la escuela.

El poder busca incidir en la conducta del otro, incurriendo también en las diferentes maneras del ser a través del disciplinamiento del cuerpo, de la mente y de los sentimientos, estas maneras de ejercer el poder en la escuela tradicional hacían parte **del rol del** maestro como controlador. Bourdieu y Passeron explican desde la sociología crítica, la teoría de la reproducción en la cual las escuelas son el instrumento más eficaz para mantener las estructuras de las clases dominantes de la cultura, que es arbitraria. En síntesis, los autores presentan en su teoría la relación entre reproducción cultural y reproducción social, estudiando la dominación de unas clases sobre otras, que se expresan en una imposición cultural. La cultura, es arbitraria y relativa, logra imponerse por medio de la violencia simbólica, la cual se presenta enmascaradamente y en forma sutil, para que los dominados, no la conciban como violencia, sino como transmisión cultural. En esta teoría, se puede apreciar la acción pedagógica al servicio de la reproducción social pues pese a su relativa autonomía otorga legitimidad a la arbitrariedad cultural.

Para cumplir su misión, de autoridad pedagógica, e inculcación, el profesor, producto inconsciente del sistema, además de ser la instancia más directa de transmisión cultural, asume la responsabilidad de formador y autoridad pedagógica. Éste ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, pero todas ellas dominadas y sometidas a las clases dominantes, donde se apropia de la arbitrariedad cultural, los que son instrumentos de dominación y de reproducción, así la cultura se reproduce y toda acción pedagógica se convierte en violencia simbólica.

En la pedagogía tradicional se muestra de manera más directa estos tipos de violencia, Estanislao Zuleta (2010) nos presenta varias situaciones donde se refleja la violencia simbólica de parte del maestro que busca la transmisión de ese capital cultural dominante, mediante la repetición y memorización de datos sin tener en cuenta el pensamiento del estudiante, y su propia actividad intelectual; aunque reconoce que el profesor desconoce que él mismo se convierte en un mecanismo de reproducción en este sistema arbitrario.

Al maestro le queda muy difícil formarse la idea de que él mismo es un poder. Él sabe, él califica. (p 48)... Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido. (Zuleta, 2010, p.12)

Zuleta critica de esta manera el dogmatismo de los saberes de la escuela, que limita y violenta el pensamiento del niño, y también, limita su participación, su expresión. Otros autores como Javier Sáenz (1997), se refiere a las prácticas del disciplinamiento del cuerpo, donde el castigo formaba parte de los rituales pedagógicos, en los cuales el maestro afirmaba su autoridad. Junto con el disciplinamiento del cuerpo se encuentra el disciplinamiento de los sentimientos y las emociones; el maestro, la iglesia y la familia se convertían en los agentes morales que modelaban al el niño en su sentir y la manera correcta de actuar frente a las situaciones, controlando sus emociones. Esto corresponde a la visión que la modernidad nos heredó sobre la escuela, y el maestro como figura de autoridad y de poder. Narodowski, nos refiere:

La palabra del educador era poco menos que palabra sagrada e inviolable, y la ordenada disposición de los cuerpos en las salas de aula confluían en un único lugar de mando, ejercido

por el docente. Los pedagogos nunca se pusieron de acuerdo al analizar el deber ser de esta autoridad: para algunos, la disciplina escolar debía provenir del ejemplo moral del maestro; para otros, del conocimiento que el maestro debía poseer de la inteligencia y afectividad de los niños. No importa cuál haya sido la respuesta: la autoridad del maestro era incuestionable por ser portador de la legitimidad del saber escolar y la disciplina escolar no era otra cosa que su realización efectiva en las escuelas. (Narodowski, 1999: 72. citado en Diker.2010, p.41)

Uno de los elementos usado en esta expresión de relaciones de poder fue el manual de convivencia, Algunos autores otorgan al manual de convivencia o reglamento escolar el ser una herramienta para ejercer el poder, o como dispositivo de control, de una manera impersonal donde no hay un sujeto responsable de la sanción según la norma, sino que se acude al manual como si tuviese una entidad propia. Entonces, Diker. (2010) nos recuerda la afirmación de Narodowski: “la disciplina escolar de autoridad incuestionable del maestro da lugar a normas de disciplina basadas en la convivencia” (p, 35) y registradas en el libro de disciplina o reglamento escolar, considerando que todo lo que contenga éste es legal y legítimo. En la investigación de Alexander Ruiz (2008) los docentes y estudiantes relacionan el manual de convivencia con el ejercicio del poder en la escuela. Ejerciendo de alguna, manera una violencia simbólica, ya que quienes elaboran dichas normas son los adultos que consideran al estudiante como un objeto de derecho, sobre el cual hay que legislar, como se comentó en un capítulo anterior. Hasta 1994, en Colombia, con la expedición de la Ley General de Educación, se buscó la manera de darle participación, a los diferentes estamentos de la comunidad educativa en cuanto a la elaboración y revisión de las normas del manual convivencia, y de esta manera, ir cambiando el paradigma de la verticalidad del poder, al considerarlos como sujetos válidos para decidir y ser capaces de consensuar sobre las normas que les competen.

Así, la tensión que se genera entre los actores de la escuela, especialmente entre algunos adultos frente a la participación de los estudiantes en la construcción del manual de convivencia, es similar a la que se genera en las familias a partir de la progresiva conquista de la autonomía de los hijos, esto es, al tiempo que se promueve la capacidad de autodeterminación en los niños y jóvenes, se prescribe cómo es que éstos deben lograrlo, lo cual resulta claramente problemático. (Ruiz, 2008, p.125)

Este proceso de reconocimiento de la participación de los estudiantes y de otros actores en la definición y elaboración de las normas ha sido una constante petición de parte de diferentes

autores e incluso de las directrices del Ministerio de Educación, pero aún persisten prácticas en las que no se hace efectiva su participación y reconocimiento.

La necesidad de construir nuevas formas de participación de los actores escolares en la vida institucional incluye la posibilidad de crear colectivamente las normas que rigen la convivencia en la escuela, tales normas superan los tradicionales reglamentos escolares y los sustituyen por manuales de convivencia u otros instrumentos más o menos formalizados o institucionalizados, contruidos en el proceso de deliberación y toma de decisiones basados en la autonomía, en el compromiso y en el consenso de los miembros de la comunidad. (Aguilar, 2001: 233)

En posterior apartado trataremos el tema del manual de convivencia más ampliamente. En cuanto a la verticalidad en las relaciones de poder, debemos afirmar que hay una gran cantidad de propuestas pedagógicas que buscan su superación como por ejemplo: la propuesta de Dewey y la pedagogía activa, el constructivismo y el aprendizaje significativo, entre otras, ha buscado generar practicas pedagógicas, que promocionan el papel activo del estudiante, pero las diversas maneras del control social continúan estando presentes aunque, mediante formas más sutiles.

En lo que todos los autores están de acuerdo es que para hacer realidad el proyecto de la convivencia democrática se deben establecer relaciones de poder que tiendan a la horizontalidad, al reconocimiento del otro como sujeto interlocutor válido, y en cuanto se brinden más espacios de participación e interlocución, en cuanto más se permita la descentración del poder, reduciendo las respuestas agresivas, dogmáticas y encontrando alternativas dialógicas en la resolución del conflicto, nos sentiremos corresponsables del proyecto democrático, y podremos, ( recurriendo a las palabras de Maturana) emocionarnos en el encuentro con el otro.

#### ***4.2.3 La crisis de la autoridad del maestro***

Para Diker (2010), la escuela ha pasado al extremo opuesto que es la ausencia de autoridad del maestro, donde se relaciona muy cercanamente la autoridad con el poder, o como un modo particular del ejercicio del poder. La autora, analiza “la crisis de la autoridad docente”, donde expresa que hoy parece ponerse en cuestión tanto el origen de la autoridad docente, como su capacidad de generar algún desarrollo personal y social. Esto pone en crisis la eficacia de la

autoridad docente para que los alumnos adopten como criterios de su propio comportamiento, los mandatos o la orientación que les proveen.

La autora encuentra tres factores que inciden en este fenómeno: En primer lugar, el cuestionamiento al saber de los profesores como fuente de legitimidad de su autoridad, y dar cuenta de las nuevas situaciones que enfrenta el adolescente actualmente, en segundo lugar, el cuestionamiento a su papel de ser capaces de orientar moralmente a los jóvenes y en tercer lugar al cuestionamiento a la escuela como institución monopólica de transmisión masiva de un saber relevante para insertarse en la sociedad. Aunque concluye que no se debe hablar de la crisis de la autoridad docente sino de una resignificación ya que en la actualidad se encuentran múltiples fuentes de saber diferentes al maestro o a la escuela, reconociendo diferentes factores de autoridad; también cuenta la confianza que le ofrezca el adulto al joven y su pericia para orientarlo en las situaciones que vive, esto nos habla de la capacidad de diálogo e interlocución. Para los jóvenes también es importante que los adultos respeten las normas pero, manifiestan un rechazo a las formas autoritarias y un progreso a la consensuación y el acuerdo de las normas, que se exige desde los más jóvenes a los adultos. Lo cual concuerda con la propuesta de la SED Bogotá (2014), en los Lineamientos Pedagógicos en la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia y en su documento marco:

En este sentido, la SED entiende la convivencia como un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado ‘ideal’ determinado. (SED Bogotá, Marco general 2014, p.17)

Más adelante especifica que la convivencia escolar debe ser la base que modifica las relaciones de poder coercitivas, la discriminación y la violencia del contexto promocionando las actitudes de respeto por la vida, por el cuerpo y por la naturaleza. Esto nos lleva al planteamiento de que es necesario entender que los sujetos se definen por sus relaciones con los otros, basándose en el reconocimiento de esa ‘otredad’ “es en ese reconocimiento que se constituyen relaciones horizontales basadas en el respeto y la autonomía, trascendiendo la idea de poderes verticales y jerárquicos que caracterizaban modelos pedagógicos anteriores”. Ahora todos los integrantes de la comunidad educativa, estudiantes, maestros, directivas, etc., deben asumirse

como iguales en un doble rol, por un lado son multiplicadores de sus experiencias y conocimientos y por el otro son aprendices.

Es difícil ceder el poder cuando se ha tenido una tradición tan arraigada en el dogmatismo y la verticalidad, pero delegar el poder y hacer a los demás corresponsables de las acciones pedagógicas genera dinámicas más flexibles y democráticas donde cada quien se siente perteneciente a la comunidad y que su labor sea la que sea redundará en el beneficio de todos. Por ello, actualmente se busca que cada uno de los actores educativos se reconozca como sujetos de poder, y se involucren en la construcción de la convivencia escolar desde sus diferentes ámbitos de acción.

Veneklasen y Miller (2002) plantean que el poder es una parte inseparable de la interacción social y que se establece en múltiples niveles como el poder dentro: existe dentro de cada individuo generado en la participación y cooperación con los otros; de ésta manera poder individual y colectivo se requiere para transformar realidades.

Finalmente estos campos de acción del poder, son retomados en el Documento Marco de educación para la ciudadanía y la convivencia de la SED Bogotá. (2014) considerando que este empoderamiento de los actores pedagógicos de la convivencia deberá afectar las diferentes dimensiones de la ciudadanía y la convivencia como los son la dimensión individual, la dimensión societal y la dimensión sistémica.

Con relación a la situación particular del colegio Distrital analizado, se observa que la tensión entre las directivas y los docentes, en cuanto a este aspecto, es frecuentemente vertical y en pocas ocasiones se busca la cooperación como forma de horizontalidad, como ya se afirmó este proceso representa un cambio cultural bastante significativo y demorado puesto que ceder el poder no es tan fácil, y aún más, si se tienen en cuenta las responsabilidades de quienes lo asumen. Por otra parte, en la presente investigación el instrumento —encuesta— que de diseño (ver anexo 7) para apreciar la frecuencia con la que los docentes favorecen de la descentración del poder en sus prácticas habituales, propiciando las auto-organizaciones, delegando funciones, observando que tanto se promueve una formación en la autonomía o la heteronomía, se obtuvieron los siguientes resultados:

Un 60% considera que algunas veces se debe orientar al estudiante en sus actividades, dejando un margen de poca frecuencia en la que los docentes dan a los estudiantes para que el

mismo realice o indague la manera de realizar las actividades, por lo tanto no hay una total autonomía, mientras que un 40 % los considera totalmente heterónomos, es decir, siempre indica a los estudiantes la manera adecuada de realizar una actividad, y está pendiente de que esta se cumpla. Con relación a ejercer el poder frente a un llamado de atención, el 60% prefiere llamar la atención de manera grave cuando se presentan faltas leves, para prevenir que pueda incurrir una falta más grave, pues, consideran que ello les permite tener el control, o ejercer la autoridad, sin embargo, la encuesta nuestra que un 40% prefiere no llamar la atención fuertemente a una falta leve, sino invitar a la reflexión para que no se pueda convertir en una falta mayor, –ante una falta grave, debe llamarse gravemente la atención, y no por cualquier cosa–; El 60% de los docentes encuestados permite que los estudiantes se auto organicen “algunas veces”, mientras que el 40% lo hace habitualmente, a partir de lo cual se puede inferir que elecciones de los estudiantes para organizarse con sus amigos, no les resta el control sobre la labor a realizar; el 40% favorece que se delegue el poder, pero también considera que el control debe ser ejercido por el docente. Sólo el 20% los considera suficientemente capaces de controlarse y auto organizarse; de esta manera se puede afirmar que entre las prácticas docentes, hay una mayoría que prefiere mantener el control, como autoridad, aunque se da una leve inclinación en la descentración del poder, llama la atención que los docentes que corresponden a este último proceso son docentes con amplia trayectoria en la labor pedagógica, a diferencia de los primeros.

Es claro que el objetivo de esta investigación no es profundizar en las relaciones del poder en el colegio en mención, sino apenas mencionar que éste es un elemento que transversaliza la convivencia, y que el maestro frente a estas relaciones de poder debe mantener la autoridad, la guía y orientación sin anular la presencia de los estudiantes, y sus capacidades creadoras, en el proceso de ir creando las condiciones de autonomía a partir de la heteronomía e interdependencia. Pero en éste proceso se debe sincronizar todos los actores escolares para obtener mejores resultados, y podría aplicarse el refrán que “una sola golondrina no llama agua”, por ello el proceso que lleva éste 20% de los docentes, debería ser compartido por toda la comunidad, generando una nueva cultura en la confianza y la corresponsabilidad referente a la horizontalidad de las relaciones de poder.

### ***4.3 Participación y comunicación***

La participación y la comunicación son dos componentes integrales de la convivencia democrática, que están intrínsecamente relacionados con las nociones de sujeto y de relaciones de poder; es así como la concepción de «sujeto», que se ha presentado hasta el momento como sujeto “capaz de” acción, de narrarse, de reflexión, es un sujeto que tiene el poder y lo hace efectivo en la manera de interrelacionarse con los demás sujetos reconociéndolos como legítimos. Lo cual permite diferentes niveles de **acción** y de **discurso**, o de participación y de comunicación.

En el presente apartado se van a dar las características generales de estas dos categorías, la participación y la comunicación, como formas que tienden a la descentración del poder o a establecer relaciones horizontales de poder, y al reconocimiento legítimo de los sujetos en la convivencia, haciendo la salvedad de su mutua interrelación, puesto que una de las formas de participar es comunicando su propio pensamiento, y al igual la comunicación busca tener una incidencia, repercutir en la acción de los sujetos.

Felipe Saraiva (2010) nos recuerda que para Ricoeur, el sujeto capaz es comprendido como un ser que además de ser capaz de hablar, de actuar, de responsabilizarse, es capaz de dialogar, de afectar (actuar) y ser afectado. El ser humano no vive aislado, vive con otros sujetos y ese ‘*convivio*’ manifiesta la necesidad de vivir-*con*, de compartir el espacio y el tiempo, y la propia vida. En ese *convivio* existe una doble influencia: *tanto construyo el mundo como éste me construye a mí*. Como bien ha destacado Ricoeur, en ello está la dialéctica de la pasividad y de la actividad, actuó en el mundo, pero el mundo también actúa en mí, participo en el mundo, pero el mundo, las personas y las cosas en él, también me construyen, mediante *la acción* y *la narración*. Entonces, todo su pensamiento, implica considerar al sujeto insertado en un contexto socio-histórico más amplio, con otros sujetos y esta relación es mediada por la narración, por el diálogo, el cual aparece, así, como el modo de ser fundamental, revelando el carácter relacional de la constitución de uno mismo. De esta manera tanto el dialogo (comunicación) como la acción (participación) aparecen como aspectos inherentes a la relación intersubjetiva que constituye la convivencia, el ser con los otros.

### 4.3.1 La participación

La participación tiene una doble dimensión, por una parte se refiere al *hacer*, y por otra se refiere al *decir*, donde las dos son expresiones del actuar humano. Hannah Arendt, (2003), en su libro *La condición Humana*, explica las características de la vida activa, identificando *la labor, el trabajo, y la acción*, donde le concede a la *acción*, ser la única específica de la esfera política:

La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la tierra y habiten el mundo. Mientras todos los aspectos de la condición humana están relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición -no solo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*- de toda la vida política. (Arendt 2003, p.22)

La categoría de la *acción*, realizada entre hombres libres, es lo que permite la vida política<sup>7</sup>, y expone que la acción (participación) y el discurso (comunicación) son los componentes de la acción humana, específicamente en la vida política y los cuales le dan su significado esencial.

#### ***La participación ciudadana.***

Para Ricoeur, el problema de la participación ciudadana en nuestras democracias occidentales, consiste en que las tecnocracias han desanimado la participación de los ciudadanos, dejándoles en sus manos la responsabilidad de elegir y decidir, sobre asuntos pertinentes a todos, lo que nos lleva a marginarnos, puesto que se les delega el poder. Para él, ese problema es aún más grave, cuando se piensa que es en el momento en que más se necesita esa participación - justamente para decidir sobre las cuestiones relacionadas con el desarrollo o con el «pilotaje» de la economía-, cuando menos participan los ciudadanos.

Las actitudes más peligrosas para democracia son la indiferencia y el abstencionismo ante las situaciones que son de incumbencia de todos. Esto unido a la falta de información objetiva, las prácticas autoritarias del poder, genera un ambiente propicio para el engaño y la corrupción, por ende la injusticia, para superar ese problema, Ricoeur recurre al *convivio*, dado que somos

---

<sup>7</sup> Arendt (2003) , explicita sobre la diferencia entre el ser político y el social, que para los griegos, no era lo mismo puesto que la política tiene dos componentes: la acción y el discurso. Mientras que lo social se entendía como el acuerdo en pequeños grupos, por esto mismo, para Aristóteles el hombre es un ser político, no un ser social. Noción que fue confundida después y se asemejaron con el tiempo.

sujetos que nos construimos con los otros, de la misma manera, en ésta construcción, cada uno debe ser corresponsable de lo que se decida, de lo que se haga, En esa concepción de responsabilidad, el sujeto tiene un rol destacado e insustituible, y asume la posición de protagonista. No se puede pensar en ética sin un sujeto encarnado, autor de sus acciones, por lo tanto, la participación, es un comprometimiento con el otro. La existencia humana se fundamenta en la relación del hombre con el otro hombre, mediante la narración y el diálogo, que nos permite tejer la sociedad.

Para Ricoeur, la vida buena sólo puede ser alcanzada plenamente si consideramos la presencia y la **participación** del otro en nuestro proyecto. Es en ese sentido que comprendemos la expresión aristotélica que predica que «el hombre feliz necesita amigos». ¿Cómo un proyecto puede ser considerado bueno, para el sujeto, si nos es considerado bueno por los demás? ¿Si no hay el reconocimiento de los demás de la bondad o de las intenciones teleológicas del proyecto? El otro surge como un evaluador, alguien que atestigua mi proyecto, que da su testimonio, su aval. (Saraiva 2009, p.73)

Sin la participación ciudadana, la democracia pierde mucho de su legitimidad, esto garantiza la implicación de todos en el proyecto común de una sociedad más justa. La democracia sería vista, de esa manera, como la unión de la historia de vida individual con la historia social y colectiva. En el programa de *Pedagogía Ciudadana*, de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2010), se concibe la participación como un proceso social que resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas, en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y de poder. “Es, en suma, un proceso en el que distintas fuerzas sociales, en función de sus respectivos intereses, interviene directamente o por medio de su representantes en la marcha de la vida colectiva con el fin de mantener, reformar o transformar los sistemas vigentes de organización social y política” (p.13) Por ello, la participación busca modificar directamente las relaciones de poder verticales, donde los otros, reconocidos como legítimos, defienden sus intereses, poniendo de presente que hacen parte de la construcción de la colectividad.

### **Convivencia democrática y participación escolar**

En el *Documento Marco de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia* (2014), se especifica que el ámbito de la participación es esencial en la formación convivencial, se busca

la horizontalidad de las relaciones de poder y la concepción del sentirse parte de la comunidad que nos acoge, ya sea la familia, la escuela, el barrio, etc., esto nos permite reconocer a cada sujeto como protagonista y actor de la construcción de la convivencia democrática. Es importante rescatar la definición etimológica de la ‘participación’ que denota ‘la acción de tomar parte’. Dicha acción se vincula a la existencia de unas habilidades, actitudes y motivaciones para la participación como son: su ejercicio voluntario, la responsabilidad individual y compartida, mecanismos de expresión, y educación e información previa a la acción, atributos sin los cuales es muy difícil participar constructiva y propositivamente.

La SED Bogotá (2014), analiza la participación, como la acción que se origina desde lo individual, y se dirige hacia lo colectivo, diferenciando tres aspectos sin los cuales no es posible dicha participación: el *ser parte*, *tomar parte* y *sentirse parte* de algo; se explica que nuestros actos conscientes o no, son desde ya causa y consecuencia de múltiples impactos, en la familia, en la escuela, con los amigos, etc., sin embargo, *ser parte* no es suficiente, menos aun cuando en el diario vivir desconocemos la forma en que nuestro pensar y nuestro actuar afectan dichos escenarios. *Tomar parte*, incluye hacerse protagonista en estos escenarios, observarlos, conocerlos, cuestionarlos, generar posturas, opiniones y actuar sobre ellos para transformarlos o protegerlos de acuerdo a nuestros intereses o convicciones. El *sentirse parte* nos dota de un poder especial para decidir y para actuar más allá de la mera manifestación de nuestros pensamientos y de la acción sobre un interés pasajero o circunstancial. ‘Sentirnos parte’ implica apropiarnos de esos escenarios, desarrollar relaciones de pertenencia hacia ellos que trascienden lo pragmático y afectan nuestra identidad y nuestras emociones.

La participación en la comunidad escolar es un fin en sí misma, ya que tal hecho expresa los valores democráticos. Pero, a la vez, es el mayor medio para alcanzar otros fines, propios de la tarea educativa. Las experiencias escolares de participación y autonomía son también un medio para lograr el pleno desarrollo de la personalidad en el interior de una sociedad justa, libre y solidaria.

Aguilar (2001), nos comenta que a partir de la Constitución Política Nacional de 1991, y de la ley General de Educación – Ley 115 de 1994- , se abrieron nuevas formas de representación y participación de los actores escolares a través del gobierno escolar y de la organización de los estamentos para el agenciamiento de sus intereses, necesidades y derechos, introduciendo los

criterios de la democracia representativa y de la democracia participativa, que habían estado ausentes de la institución escolar, situación que replantea el contexto jurídico de la escuela y las relaciones de poder a su interior contribuyendo a abrir nuevas posibilidades a la construcción de la cultura democrática.

Por ello, En el *Documento Marco de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia* (2014), se considera la participación como capacidad ciudadana esencial, que permite romper las relaciones de poder verticales del autoritarismo, ya que no se trata de ‘obedecer, o ‘hacer lo que nos dicen’, sino que se propone como una práctica, como una vivencia cotidiana, a partir de la cual los y las estudiantes asumen un rol protagónico en sus vidas, dan sentido y resignifican sus contextos y realidades. De esta manera, se convierte en reto para la transformación de las relaciones y prácticas de dominación y opresión que limitan el desarrollo de los individuos y las comunidades, por relaciones de cooperación y prácticas de mutualidad, reciprocidad, reconocimiento y valoración del otro.

Éstos procesos participativos, han sufrido una serie de contingencias y dificultades, debido a la cultura autoritaria tradicional de la escuela, no es fácil ganar estos espacios para estudiante y docentes, donde las directivas de las instituciones son las que deciden en qué se puede participar y quienes pueden participar, si bien, la obligatoriedad del *gobierno escolar* abre espacios de participación y auto organización, en varias instituciones no pasa de ser un requisito que se restringe a la jornada electoral y al diligenciamiento de actas y formatos , sin brindar los tiempos y espacios efectivos para su realización. Lo cual contribuye a incrementar el descredito por la acción política, y la institucionalidad.

Los docentes del colegio La Gaitana, Según los indicadores y los resultados de las encuestas, (anexo 7) se observa una tendencia a valorar positivamente la participación de los estudiantes. En la opción: *algunas veces*, se registra el 60% en actividades de tipo cultural y festejos, al igual que en la elaboración de normas. Mientras que el 80% considera que es importante que los estudiantes asuman su rol participativo en las instancias del gobierno escolar. El 60 % propicia la participación creativa de los estudiantes en clase constantemente, mientras que los restantes lo hacen esporádicamente. En cuanto a la participación de los estudiantes en la elaboración de las normas de la clase un 40% lo realiza frecuentemente, es indudable que a los estudiantes les encanta participar y lo hacen de manera creativa y responsable. En el colegio se debe fomentar

aún más la participación de los docentes y especialmente de los estudiantes, ya que como se expuso, de esta manera se promueve el sentido de pertenencia, el ser parte, tomar parte y sentirse parte, solo puede tener un escenario que es el de la vida real, e implica la confianza y el delegar responsabilidades en los demás actores, implica dejar de controlar y empezar a colaborar, es decir, empezar a ser y constituirse como comunidad.

### ***4.3.2 La comunicación***

La comunicación es una de las habilidades sociales que requerimos para establecer vínculos con un determinado grupo social, ya sea la familia, los amigos, en la escuela o en otros escenarios, es fundamental en el establecimiento de una convivencia democrática, basándose en el reconocimiento del *otro como legítimo otro*, haciendo vivencial el establecimiento de relaciones de poder horizontales, donde las órdenes e imposiciones de unos, ceden su lugar a los acuerdos, los consensos y los disensos que forman parte de la construcción social de los humanos. La comunicación en éste sentido se relaciona con la capacidad de diálogo, de discurso, de argumentación, como expresión de sí, que es puesta en evidencia para la construcción de la esfera colectiva, social y política. La comunicación y la participación son las condiciones necesarias para la expresión del reconocimiento del otro como legítimo otro que nos permite acercarnos al buen vivir.

Arendt (2003), expone el papel del discurso de los griegos, como forma de participación en el ágora, perteneciente a la esfera de lo político, y nos aclara que el pensamiento era secundario al discurso, pero tanto el *discurso* como la *acción* se consideraban imprescindibles para su ejercicio, “eran considerados coexistentes e iguales, del mismo rango y de la misma clase”, (p.39). Lo característico de la acción política es que esta requiere de la *palabra*, pero específicamente se refiere a encontrar las palabras oportunas en el momento oportuno, lo cual trasciende la simple información o comunicación, hasta donde permanece al margen de la violencia. “Sólo la pura violencia es muda”, (p.39) razón por la que nunca puede ser grande. Aunque es un poco compleja la noción de ‘acción’ en Hannah Arendt, podemos relacionarla con la capacidad para argumentar y convencer a los otros legítimos, a los cuales se les reconoce su diferencia, por ello mismo es necesario convencerlos o persuadirlos en el discurso, acción política por excelencia.

La acción y el discurso se hicieron actividades cada vez más independientes. El interés se desplazó hacia el discurso, entendido más como medio de persuasión que como medio de contestación, replicar y sopesar lo que ocurría. Ser político, vivir en la polis, significaba que todo se decía por medio de palabras y de persuasión y no con la fuerza o la violencia, mandar en vez de persuadir, eran formas pre-políticas para tratar con la gente cuya existencia estaba al margen de la polis, del hogar y de la vida familiar, con ese tipo de gente, el que encabezaba la familia gobernaba con poderes despóticos e indisputados, o bien con los barbaros. (Arendt 2003, p.40)

El discurso es una forma de acción en la esfera política, pero también, la fuerza es una forma de acción particular en el trato con los que no son iguales. Por ello se refiere a una forma ‘pre-política’, mientras que en el ámbito político, la acción puede equipararse a la participación, una de las formas de participar en ese encuentro con el otro es la de expresar su pensamiento o la argumentar su posición, observamos que paulatinamente va a ser más importante convencer al otro, de realizar determinadas acciones en pro de un interés común, dando origen a *lo común*, como espacio de encuentro y de acción, que es propiamente la *esfera de lo público*. Es decir, una de las formas de participar en la esfera política, en la relación de convivencia, es la del discurso persuasivo, o el dialogo que es parte de la comunicación.

### ***La comunicación y el tejido social***

El dialogo permite tres procesos en la consolidación de un tejido social: mostrarse desde la identidad del hablante, que Ricoeur denominará como la *ipseidad*; en un segundo lugar permite en encuentro con los otros y el mundo y en tercer lugar, permite construirnos como comunidad.

En cuanto al primero, el dialogo permite la identidad de si, pues para Ricoeur (2006), el proceso comunicativo es característico del sujeto y su interrelación con los otros, donde pasa de un monólogo a un dialogo con el otro, con su entorno, con los otros sujetos y con la cultura, quien es capaz de hablar, actuar, narrarse, reconocerse como autor de sus acciones, es también un hombre capaz de reconocer los «patrones» de su cultura, de los otros, y actuar de acuerdo con ellos. El hombre, es aquél capaz de dialogar, de relacionarse. Saraiva (2010), nos explica que para Ricoeur el dialogo constituye una capacidad con el otro, al que llama “solicitud”, y le obliga a mantener una identidad, *ipseidad*, por lo cual el diálogo tiene una implicación tanto ontológica como ética. Así, la promesa dada al otro me obliga a mantenerme, garantiza que mi identidad no sea disuelta en el *devenir*. En ese sentido, soy el mismo porque el otro espera

encontrarme igual, espera poder reconocerse como siendo lo mismo; él cuenta conmigo. Las relaciones interpersonales próximas solo se sostienen con esa garantía de la permanencia. La amistad y la relación conyugal se fundamentan en la permanencia, en el vínculo entre sujetos que se reconocen mutuamente, a todo momento.

Sin la perspectiva del diálogo, ¿cómo garantizar ese reconocimiento? Sin el diálogo, ¿cómo saber lo que el otro espera de mí, cómo saber cómo soy visto por el otro? Así el diálogo tiene una doble dimensión ontológica y ética de constitución del ser, donde se manifiesta la dialéctica del reconocimiento y de la responsabilidad. El otro me reconoce como sujeto y su reconocimiento me ayuda a reconocerse a mí mismo. Veo en el otro mi propia identidad reflejada. Por eso también asumo una responsabilidad ante él, de mantenerme, para sostener ese reconocimiento, una vez que necesito también su reconocimiento para reconocerse a mí mismo como siendo yo. Así, la promesa no es sólo un compromiso ético, sino también ontológico. (Saraiva, 2010, p.869)

Es claro, que desde el punto de vista del filósofo, el diálogo, exige a los sujetos manifestarse, ser, presentarse, y también ser coherentes consigo mismos, esto es lo que permite la afirmación de la identidad, la confianza, la amistad, y desde luego, la conyugalidad, donde no se falsea nuestro ser sino que se presenta tal y como somos. Ruiz (2008), lo expresa de la siguiente manera: “lo pragmático representa las condiciones lingüístico-argumentativas manifiestas en el mundo de todos los días, en el que más allá de la posibilidad de expresar o no verdades proposicionales, las personas comunican los significados de su acción, sus sentimientos, intenciones y anhelos” (p.43). El reconocimiento de esta manifestación, no era posible en los tiempos de las dictaduras, y en las relaciones despóticas, clara muestra de las relaciones de poder verticales, por ello, Freire (1972.) considera que

Debe darse un diálogo crítico y liberador con los oprimidos, cualquiera que sea el grado en que se encuentre la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor. Lo que puede variar, en función de las condiciones históricas, en el nivel de percepción que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo; sustituirlo por el anti diálogo, por la esloganización, por la verticalidad, por los comunicados es pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de domesticación, pretender la liberación de ellos sin su reflexión es

transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable. (Freire 1972, p, 45)

Freire se refiere a la situación particular de su país, pero esta situación se ha presentado en los diferentes países latinoamericanos, y se ha replicado en las prácticas educativas donde la voz, el pensamiento y el sentimiento de los estudiantes no es tenido en cuenta ni por los docentes, ni por las directivas, por temor a las represalias ‘se prefiere realizar ese diálogo a escondidas’, diálogo soterrado que puede conducir a prácticas hipócritas, que anulan la comunicación, la identidad y la convivencia; por ello, cuando le permitimos al otro que se exprese con su particular manera de ser, de pensar y de sentir, es cuando tenemos la posibilidad de empezar a realizar acuerdos sobre el mundo, y a mejorar nuestras relaciones de convivencia.

Entonces, el dialogo, permite que se dé un encuentro auténtico desde el ser, el pensar, el sentir de los sujetos reconociendo su identidad, su legitimidad, es la primera condición que se requiere para establecer relaciones convivenciales democráticas, donde es posible la confianza, la autenticidad, la amistad, pero también el reconocimiento de la diferencia, de la pluralidad, sin importar la condición social, sexual, económica, política, etc, es necesario que la palabra o el discurso exprese la identidad de quien lo pronuncia y se reconozca como interlocutor válido.

En el segundo proceso de la consolidación de un tejido social, el dialogo nos abre las puertas al encuentro con el otro, con su subjetividad, por ello en los documentos de *competencias ciudadanas* (2004), como en los *Lineamientos Curriculares de las áreas de Ética y de Democracia* (1998) es considerado como un elemento fundamental en el desarrollo ético, político y convivencial; Maturana (1994) destaca del diálogo la capacidad de fundarse en la emoción del encuentro con el ‘otro’ al que denomina como lenguajear:

Uno descubre que el lenguaje tiene que ver con el hacer, el lenguaje no es un ámbito abstracto, todo lo que los seres humanos hacemos ocurre en el lenguaje. Cuando aprendemos a vivir en el lenguaje entrelazado con el emocionar: vivimos las emociones que se nos entrelazan con el lenguajear. – el lenguaje es un modo de convivir- (Maturana, 1994, p. 13)

Para Maturana, esta capacidad es la que nos posibilita la convivencia, entendida como la coordinación de coordinaciones conductuales consensuales, es la manera particular de vivir de los hombres, desde que se inventó la palabra. Freire (1972) se refiere a esta capacidad, como la dialogicidad, es la capacidad del diálogo que nos conduce a la acción, gracias a ella los seres humanos nos transformamos mutuamente, significamos el mundo y lo transformamos

La existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas, con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento... Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. ... el dialogo es el encuentro de los hombres con el mundo, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu. (Freire, 1972, p.71)

Esta sencilla pero profunda reflexión del encuentro con el mundo desde el lenguaje, desde la dialogicidad, nos pone presentes ante el mundo, el cual significamos desde la particular manera como cada uno lo afirma, un ejemplo muy sencillo son las territorialidades, si alguien afirma: -éste lugar es mío-, ya determina, objetiviza, mediante el lenguaje una realidad, que puede entrar en conflicto con otros, pero hace parte del encuentro o desencuentro de la convivencia. Pero pronunciar el mundo es también dar cuenta de los problemas que vemos en él y que nos cuestionan, es por un lado sentirnos que pertenecemos al mundo, - al mundo social y al mundo natural- pero también, que podemos encontrar maneras de transformarlo y transformarnos con él, y no en contra suya. Por ello, Freire afirma que:

El diálogo es una exigencia existencial, y siendo el encuentro que solidariza la acción y la reflexión, de los sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni tampoco en un simple cambio de ideas. (Freire, 1972, p, 72).

Freire se refiere a la acción educativa, específicamente a aquella que ha sido denominada como ‘educación bancaria’, donde se deposita una serie de contenidos que carecen de sentido para los estudiantes y que no se hace claridad sobre su relación con la vida, practica en la que al docente, le interesa es dar su discurso y nada más. No promueve ese encuentro, o dialogicidad con sus estudiantes. Este encuentro del sujeto con los *otros* y *con el mundo* desde la dialogicidad, se plantea que en la convivencia escolar, los maestros debemos generar tales encuentros, no puede continuarse replicando la educación bancaria, que anula totalmente el dialogo, - es antidialógica- , por el contrario, debe tener en cuenta el contexto

La educación autentica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando visiones y puntos de vista en torno a él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (Freire, 1972, p.76.)

Por ello es importante poner entre los temas educativos la relación con el mundo, analizando la visión de mundo que tienen los estudiantes, y la de los adultos, los que les sucede, lo que les apasiona y lo que para ellos es una dificultad. Esta es la educación con sentido, con significado, pero sobre todo, una educación que permite, a través de la dialogicidad, promover el encuentro convivencial con el otro y con los contextos.

El tercer proceso en que la comunicación permite la consolidación del tejido social es poder construirnos como comunidad, pues, convivir implica la capacidad de dialogar con el otro y con el propio mundo, pero también implica la capacidad de encontrar puntos en común, acuerdos, enlazados desde la confianza, desde la amistad, desde la identidad de cada uno, desde el afecto, imprescindibles para poder trazar un camino común en la vida, un *ethos*, Ruiz (2007), se refiere a la razón comunicativa, como la posibilidad que permite el encuentro con el otro, condición de la reciprocidad, que nos conduce a superar los intereses egoístas, y plantear un *ethos común*, que “no es otra cosa que la constitución de la perspectiva social, es decir, el conocimiento del mundo social compartido que siempre hemos habitado, pero que ha requerido, en un momento determinado, de la descentración de ‘mis’ preferencias y la coordinación intencional de ‘nuestras’ acciones”(p. 56). Ser comunidad implica establecer esta *red de conversaciones*, que nos identifica, y a la cual nos sentimos pertenecientes.

Ruiz, a partir de este planteamiento, diferencia entre una *comunidad idea*, y una *comunidad real*, pues puede pensarse que, el hecho de superar los intereses individuales en la búsqueda de los intereses comunes, a través de los acuerdos, del reconocimiento del otro, del afecto, es demasiado *utópico*, pero afirma que es necesario darse la oportunidad de pensarse esta utopía, para avanzar en el encuentro de nuevas y mejores maneras de relacionarnos.

En otras palabras, toda comunidad es susceptible de mejorar, de autorregularse y de autocorregirse. Y aunque no siempre esto se logre, en la mente de los actores sociales, de las personas que conforman las comunidades concretas, siempre está la idea de poder hacer mejor lo

que hacen y de que lo que hacen los otros les permita enriquecer sus conocimientos y experiencias; es en ese sentido que las comunidades reales de comunicación se piensan a sí mismas como comunidades ideales de comunicación. (Ruiz, 2007, p.54).

Tal es la propuesta desarrollada en el presente trabajo, sobre la convivencia, es planteada como una propuesta donde se requiere que los interlocutores, docentes reales, nos demos la posibilidad de pensarnos otras alternativas posibles, para mejorar las relaciones convivenciales. Darnos la posibilidad de ver al otro como legítimo otro, de validar sus sentimientos, pensamientos, acciones desde la autenticidad del diálogo, darnos la oportunidad de pensarnos como *comunidad dialógica* y no la suma de individualidades que no puede vencer sus *preferencias personales e intereses egoístas*. Guillermo Hoyos, (1999) refiere que la escuela tiene una labor importante en la consolidación de éste *ethos social y cultural*, donde por medio de la comunicación deliberativa se va asegurando un filtro de análisis político frente a las diferentes ideologías, y tendencias pero también “donde la ética recoge lo mejor de la discusión contemporánea, y puede incidir en la convivencia ciudadana y en la democratización de la democracia” (p, 68). Entonces, nos hace la propuesta de considerar una ética comunicativa, discursiva y dialogal, cambiando el paradigma cientificista y el humanista –solipsista- (Hoyos 2011) por el paradigma discursivo, acogiendo la propuesta de Habermas, entre los pasos de una teoría y práctica discursiva de la pedagogía, nos presenta los siguientes:

- Se parte de un cambio de paradigma: de la filosofía de la conciencia como base de una teoría crítica del conocimiento se pasa a la teoría del actuar comunicacional, en la que el conocimiento y la acción se desarrollan desde un inicio de manera intersubjetiva y no monológica.
- Se parte de un mundo de la vida prefigurado epistemológicamente para pasar a un mundo de la vida complejo y extenso al infinito, como el noumeno o «la cosa en sí» kantiana, a un mundo de la vida, horizonte de sentido expresado en lenguaje dialogal intersubjetivo y no en «el diálogo del alma consigo mismo».
- Se hace posible llegar a acuerdos mínimos por medio de la comunicación, el diálogo y el discurso, como *ethos* y forma de vida –como por ejemplo unos códigos de ética y de conducta- en la mayoría de los casos como reglas de comportamiento, algunos con vocación jurídica de suerte que se consagre procedimentalmente su normatividad. (Hoyos, 2010, p.201)

Entonces, para mejorar los procesos convivenciales y democráticos en la escuela, es necesario pensarse como comunidad ideal, pero asumiendo las contingencias propias de la

comunidad real y concreta de la escuela, para ello es conveniente revisar nuestros paradigmas, y hacer los cambios pertinentes desde el actuar comunicacional, Aguilar (2001), menciona que para mejorar la dinámica democrática en la escuela se debe realizar constantemente la resignificación y recreación de los significados, las concepciones, las representaciones, y los principios éticos puestos en escena en la interacción social cotidiana de todos los miembros de la comunidad en virtud de los procesos de deliberación, de los conflictos escolares, de las prácticas pedagógicas y de la reflexión colectiva.

### ***Comunicación, diálogo y negociación sobre la norma.***

Todas las comunidades elaboran sus propias normas, mas sin embargo, en la medida en que éstas sean debatidas, analizadas y elaboradas por y para la comunidad que se va a orientar por dicha regulación, sus integrantes la practicarán y la defenderán con más interés, a diferencia de cuando no existen los mecanismos de participación para su elaboración y revisión, donde las personas no se sienten reconocidas por ellas, y por lo tanto, las cumplirán pero no las defenderán. La vida en comunidad implica que cada sujeto asuma y se responsabilice por las normas comunes y los principios que garantizan, según Ricoeur, el sujeto capaz es visto en la convivencia - el buen *convivio*-; como un sujeto capaz de vivir en comunidad porque tiene la capacidad de reconocer esos principios comunes y de actuar de acuerdo con ellos. No busca, de manera egoísta, solamente satisfacer sus deseos individuales, sino también puede desarrollar el deseo de convivir; no sólo implica la obediencia a la ley, implica también el deseo por el otro, así, el diálogo entre la perspectiva deontológica y la teleológica es lo que posibilita al sujeto incorporar, como siendo suya, la norma moral, y también de aceptarla como legítima, o incluso cambiarla, en caso de que la considere injusta, por lo tanto, sin el diálogo entre la perspectiva teleológica y deontológica, el sujeto sería solamente un esclavo de la ley, siendo obligado a la obediencia ciega; o, al contrario, sería un dictador o un egoísta.

Saraiva (2010), nos comenta la importancia del dialogo en Ricoeur, en cuanto a que, el sujeto capaz de dialogar tiene la capacidad de negociar entre su deseo y la obligación, y respetar tanto sus aspiraciones como las aspiraciones de los demás; reconocer las normas, reconocer las aspiraciones propias y reconocer y respetar al otro como a sí mismo, son las características fundamentales del sujeto capaz de dialogar, de ésta manera, el diálogo entre esas dos

perspectivas es también lo que garantiza que tanto la aspiración ética como la norma moral sean justas. El dialogismo entre el sujeto y la ley garantiza la legitimidad de esta última, pues el sujeto es capaz de reconocer la justicia que existe en ella.

Es indudable, que el proceso de elaboración de las normas debe ser el producto de los acuerdos entre los integrantes de la comunidad, ya sea por los mecanismos de participación representativa, o por la participación directa, lo fundamental es que éstas reflejen de alguna manera, el sentir de la comunidad. Para Ruiz (2007), este proceso debe ser fundamentalmente deliberativo y no impositivo, pues en esto se hace práctica la convivencia democrática. El ejemplo más cercano, se refiere a la elaboración de las normas del manual de convivencia escolar, desde la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se expresa que éste sea elaborado con la participación argumentada de los diferentes actores de la escuela, donde los participantes la analizan, la discuten y la negocian. Y de la misma manera Ruíz, reconoce la importancia de argumentar la norma en la comunidad que la valida, a la vez que determina las reglas establecidas, como los procedimientos a seguir en caso de su incumplimiento.

Nuestro compromiso con el conocimiento de procedimientos que hagan posible el cumplimiento de normas convalidadas comunicativamente (socialmente), o su eventual derogación cuando la estructura y la dinámica social –dialogal– así lo conduzcan. Este es, justamente, el carácter dual de la ética discursiva, a saber: *regulativo* y *procedimental*. Ello supone que entre el lenguaje y la ética, o más específicamente en este contexto de discusión, entre la comunicación humana y las normas morales, subyace una íntima e inevitable relación. (Ruíz, 2007, p44)

El debate argumentativo sobre las normas que nos acogen, debe darse desde el reconocimiento de los diferentes actores, como interlocutores válidos, y de la misma manera si se requiere la derogación de algunas de éstas, se cumple de esta manera, la condición del actuar moral según el planteamiento Kantiano, -no actuar solamente por deber al cumplimiento de la norma, sino con la convicción en estos principios-. También se destaca el aspecto regulativo y procedimental de la norma, y que debe garantizar el trato justo de los actores, de ahí la importancia del debido proceso, entre los cuales se debe incluir los acuerdos y compromisos en la regulación y solución de los conflictos, tanto como sea posible, se debe establecer por medio de normas morales válidas.

Esta reflexión sobre la comunicación en la convivencia nos ayuda a interpretar este aspecto en la cotidianidad del colegio La Gaitana I.E.D., teniendo en cuenta la última evaluación institucional, este componente es uno de los que más falencias evidencia. La comunicación no puede reducirse a la “libertad de expresión”, si esta conlleva a represalias en lugar de buscar nuevos acuerdos a partir de la concienciación, de ponernos en el lugar del otro, en este sentido, es importante acogernos a la expresión de Maturana, ‘el dialogar sin en emocionar’ no puede llevarnos al encuentro con el otro, es necesario dar este paso en el llamado *lenguajear*.

En cuanto a las practicas docentes frente la comunicación y en dialogo con los estudiantes, se observa según el anexo 7 que, un 60% de los encuestados permite frecuentemente que los estudiantes expresen su desacuerdo sobre la clase, un 40 %, lo permite en ocasiones, podríamos decir que se permite la *libre expresión*, más la encuesta no indagó sobre las acciones de tales docentes frente a este desacuerdo. Se puede afirmar que el 60 % atiende a los estudiantes cuando presentan un reclamo sobre ‘posibles’ desajustes convivenciales con otros estudiantes, ya sea por que busque llamar la atención o por prevenir algún conflicto mayor que se pueda presentar. Los profesores prefieren no intervenir en las relaciones de la familia, a menos de que sea imprescindible. En situaciones de conflicto entre estudiantes, se prefiere intervenir directamente a remitirlos a otras instancias como las mesas de conciliación. En términos generales podríamos afirmar que nos encontramos en el primer momento, en que la comunicación y el diálogo contribuyen a la consolidación del tejido social, éste es un proceso complejo por la multiplicidad de ‘vasos comunicantes’ y las sensibilidades de cada uno, en las que hay que seguir trabajando.

## CAPITULO 5

### ÁMBITOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Cuando nos referimos a los ámbitos de la convivencia, se está haciendo referencia a esos otros espacios amplios de las interacciones humanas que se relacionan indiscutiblemente con la convivencia escolar, por ello se presentan dos ámbitos: el ámbito afectivo, el ámbito regulativo, donde es necesario buscar la complementariedad desde el reconocimiento del otro como legítimo otro y teniendo en cuenta el contexto, que son las categorías a través de las cuales se ha desarrollado esta investigación.

El ámbito afectivo, a partir del reconocimiento del otro como legítimo otro, desde la expresión y comunicabilidad de los sentimientos morales que tejen y unen, o quiebran y rompen la interacción con el otro, y donde es necesario un reconocimiento legítimo de la otredad y validación de su sentimiento, que pueda ser expresado argumentativamente desde el pensamiento empático, es decir, que se ponga en práctica su comunicabilidad, para entender la posición del otro, y a partir de allí establecer la mediación necesaria de otro o de la comunidad que aplicando la habilidad de la sabiduría práctica puede atender la queja desde el sentimiento moral y plantear alternativas de solución al respecto. Restaurando los sentimientos de culpa, resentimiento o indignación desde un marco de la justicia conmutativa.

El segundo ámbito que se plantea es el regulativo, puesto que las regulaciones son necesarias en toda organización grupal, por pequeña o grande que sea, siempre tendremos normas, ya sean constituidas por las costumbres, los hábitos o la expresión formal de las leyes, dentro de los cuales se encuentran las normas de los manuales de convivencia. La regulación es un elemento indispensable en ese encuentro con el otro, y que actualmente debe sustentar su legitimidad procedimental en la participación, producto del acuerdo y del consenso, y su legitimidad material o sustantiva cuando recoge y expresa los intereses y valores de la comunidad que se va a afectar por ella.

### 5.1 *Ámbito Afectivo*

El afecto es una dimensión constitutiva de los seres humanos, genera vínculos, especialmente entre los mamíferos, pero particularmente entre los humanos nos permite formar comunidad, es decir, reconociendo al otro como legítimo otro, desarrollamos actitudes por el cuidado mutuo, por el bienestar, como una fuerza interior que nos hace permanecer unidos en la amistad, en el amor, en las relaciones filiales, y de esta manera, establecemos un tejido social, algunos autores denominan esta dimensión como la capacidad del emocionar, de emocionarse con el encuentro del otro, específicamente el planteamiento de Humberto Maturana (1994), quien centra su propuesta convivencial en las *emociones*, considerándolas como *el terreno fértil que permite que germinen los actos de conocer, pensar, actuar y relacionarse*, subrayando el afecto como una emoción trascendental para el desarrollo individual, interpersonal y social. Nos recuerda que “la democracia es una forma de vivir distinta del patriarcado y por eso es una obra de arte” (p.63) en las organizaciones tiránicas y autoritarias, no se interesan por el reconocimiento de la emocionalidad y de la afectividad de sus integrantes, este es el reto de la convivencia democrática:

La democracia es un proyecto de convivencia que se configura momento a momento, pero para poder vivir eso uno tiene que dar lugar a la emocionalidad. No es un ámbito de lucha. No se accede democráticamente al poder. No hay poder. Y mientras pensamos que todo lo que está en juego es una lucha por el poder lo único que vamos a crear son dinámicas tiránicas, vamos a pasar de una pequeña tiranía a otra pequeña tiranía. (Maturana, 1994, p.30)

De ésta manera el emocionarse, también se relaciona con los afectos, los sentimientos, los deseos; desde el momento de nuestro nacimiento, estos son los que nos vinculan a una familia, de la misma manera que el lenguaje<sup>8</sup>. Nussbaum (2010), nos describe que el niño pequeño, recién nacido, llega indefenso, aun mundo que no construyo, ni controla, las primeras experiencias del recién nacido contienen una alternancia entre la dichosa plenitud, cuando el mundo parece girar por completo, entorno a la satisfacción de sus necesidades, y otro momento de conciencia angustiada sobre su propia indefensión o impotencia, de esta manera el niño va descubriendo su existencia entre emociones y sentimientos como el narcisismo, la indefensión,

---

<sup>8</sup> *La democracia una obra de arte.* (1994), p.38 a 42.

la impotencia, la vergüenza, la repugnancia y la comprensión, entre otros sentimientos, que van a configurar su manera de relacionarse con el mundo y con los otros, para la autora, esto constituye el núcleo de aquello en lo que debe enfocarse la educación para la democracia, y para la convivencia.

A pesar de esto, las emociones y los afectos no siempre ha tenido su lugar en la escuela, que más bien se ha centrado en el modelamiento y contención de los deseos, los afectos, los sentimientos y las emociones, la educación se ha caracterizado por su aspecto racionalizador y academicista, Zuleta (2010), critica este tipo de la educación, subordinada a las necesidades del mercado laboral y a las exigencias del sistema, pero advierte que el éxito logrado por el sistema en términos económicos, no se compadece con la realidad que produce en términos humanos, por ello afirma que "la crisis de la educación es más aguda mientras más industrializada sea la sociedad", y cita algunos ejemplos de la situación de la educación en Europa y en los Estados Unidos, a los cuales bien podríamos agregar el siguiente:

Cada año en el Japón, 'el país rico e inteligente', 400 niños deciden quitarse la vida porque no aguantan la carrera hacia la perfección. Aseguran los sociólogos nipones: los niños están diciéndole a la sociedad que prefieren la muerte a una vida donde todo está reglamentado y no queda espacio para el juego, la diversión y la indisciplina, además le echan la culpa de tal catástrofe generacional a un sistema educativo obligatorio, rígido, intenso que tiene como meta formar hombres competitivos y eficientes. El resultado es una sociedad cada vez más cruel y materialista de la que los niños quieren escapar. (Zuleta. 2010, P. 6.)

Occidente, se ha centrado en la formación de la razón instrumentalista, por la cual en la década de 1990, se habla de la crisis de los valores en la educación, Hoyos (2011\*), nos comenta que la educación se ha centrado en los valores del mercado, generando esta crisis, por ello es necesario retomar la pregunta que se plantea a Estanislao Zuleta (2010):

¿Cuáles son las consecuencias de una cultura que tiene su ética y su política basadas en la rentabilidad, la productividad y la competitividad, y donde el hombre y el saber también son mercancías? Estanislao responde: - "Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su eficacia social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo... El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber

(...) La educación tiende a producir un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía, y que dependa de los demás para poderlos alquilar. (Zuleta. 2010 P. 6.)

En el sistema capitalista, el *mercado* es el valor determinante en las sociedades occidentales, y occidentalizadas, Para Maturana (1994) p. esta situación tiene su antecedente en la cultura del patriarcado, donde se privilegiaba la competencia, las jerarquías, la apropiación por la fuerza, la guerra y la violencia, diferente de las culturas matrísticas, allí, era posible el acuerdo, la igualdad, la colaboración; pero en el proceso expansivo, las culturas patriarcales dominaron y, en la mayoría de casos, extinguieron a las culturas matrísticas, a la que Nussbaum va a denominar como *el choque de civilizaciones*. En su obra *Sin fines de lucro* (2010), la autora analiza la crisis educativa de Estados Unidos, - aplicable a nuestro contexto colombiano- donde se afirma que la educación se está centrando en la formación de profesionales en las áreas de la economía, la administración, las tecnologías, y propicia exclusivamente la competitividad y la productividad, olvidándose de la formación de la persona, de los valores de la sociedad y la cultura.

Dicha crisis de la educación, no sólo se evidencia en Estados Unidos, como bien lo muestra Hoyos (2011), y Maturana (1994), a la escuela se le ha impuesto formar un tipo de ciudadano productivo, para el sistema económico, un instrumento de la producción<sup>9</sup>, un obrero, un tecnólogo; pero también plantea que la escuela debe recuperar la formación integral de los estudiantes. Esto implica recuperar la formación de la dimensión afectiva, de los sentimientos morales y del emocionarse. Es por ello que en los lineamientos curriculares del área de Ética y valores humanos (MEN, 1998), la educación debe retomar la dimensión afectiva, particularmente los sentimientos de vínculo y empatía, reconociéndolos como elemento fundamental en la formación moral. Y de la misma manera, en el documento de “Competencias Ciudadanas” de 2004, se reconoce a las competencias emocionales como habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás.

---

<sup>9</sup> Maturana (1994), Vivir las relaciones democráticas se aprende desde pequeños en la escuela y en la familia, pero la educación se ha instrumentalizado, para transformar niños en instrumentos para algo, que tiene que ver con los modelos económicos y políticos. (p.33), la relación patriarcal instrumentaliza las relaciones con los niños y los transforma en instrumentos para una política económica.(p.34)

### 5.1.1. *Las emociones y los sentimientos morales*

A continuación se muestran algunos ejemplos, muy claros sobre el efecto de los sentimientos morales en las relaciones convivenciales, desde dos perspectivas: inicialmente, la perspectiva de Nussbaum (2010), presenta el origen de dos sentimientos muy potentes en las relaciones sociales como lo son el sentimiento de repugnancia y el sentimiento de vergüenza, que han incidido de maneras nocivas en las relaciones convivenciales, por ello considera que *la formación*, la educación de tales emociones, desde temprana edad es vital para poder establecer mejores relaciones convivenciales y encaminarnos por el proyecto democrático, y una segunda perspectiva que se presenta corresponde a la de Guillermo Hoyos, en sus diferentes trabajos investigativos sobre los sentimientos morales, abordados desde la fenomenología, por lo cual no se refiere al origen de tales sentimientos, sino a la presencia de estos en la situación contingente, ante la cual se pueden identificar tres perspectivas, la del agente o causante de la lesión, la del que sufre la situación y la de quien observa la situación. El énfasis que le da Hoyos a sus investigaciones recoge, entre otros, los aportes del comunitarismo, la teoría de la acción comunicativa, y el contractualismo que se orienta a la consolidación de *los acuerdos y las normas* desde la argumentación, por medio de las cuales se busca resarcir la situación de lesión o vulneración de los derechos de la persona.

Martha Nussbaum, (2010), nos refiere su análisis sobre, el sentimiento de la repugnancia y el de la vergüenza, - vamos a comentar únicamente el primero-, afirma que como la mayoría de las emociones, la repugnancia presenta un fundamento evolutivo innato, pero también supone cierto aprendizaje, pues no aparece en el niño hasta el momento en que se le enseña a ir al baño, cuando sus capacidades cognitivas han madurado lo suficiente, se le enseña al niño a sentir rechazo a la contaminación que producen los objetos tales como las heces, las excreancias del cuerpo, la suciedad, los cadáveres; la autora comenta que parte de nuestro instinto de supervivencia parece reaccionar a sensaciones que pueden ser repugnantes tales como el mal olor de un alimento descompuesto, la viscosidad o la suciedad, también expresa que la sociedad ejerce un alto nivel de influencia en la dirección que adopta esa repugnancia, y parece ser una característica compartida por diferentes culturas, cuando se proyecta los rasgos característicos de la repugnancia sobre un grupo de personas, luego se trata a esas personas como agentes de contaminación o impureza, transformándolas en una clase inferior y, más concretamente en una

frontera o ‘zona intermedia’ entre la persona que siente repugnancia y los rasgos tan temidos y estigmatizados de la animalidad.

Mientras tanto el niño aprende de la sociedad adulta que lo rodea, en la que esa “repugnancia proyectada” suele caer en uno o más grupos sociales subordinados, como los judíos, los afroamericanos, las mujeres, los homosexuales, los pobres, o las castas inferiores en la India. En efecto, esos grupos funcionan como el ‘otro’ animal, mediante cuya exclusión un grupo privilegiado se definen como superior o, incluso trascendente. Una manifestación típica de esta clase de repugnancia consiste en evitar el contacto físico con las personas pertenecientes al grupo subordinado, y hasta con los objetos que estos hayan tocado. (Nussbaum, 2010, p.58)

En el racismo encontramos este tipo de manifestaciones, al igual que en otros tipos de exclusión y subordinación. Situación que se incrementa si se cultiva la tendencia narcisista del niño de los primeros meses de nacido, donde todo gira a su alrededor para satisfacer sus necesidades, entonces el niño narcisista encuentra satisfacción en la creación de jerarquías sociales, dinámica que representa una amenaza para la igualdad democrática.

Lamentablemente parece ser que todas las sociedades tienden a crear grupos de excluidos que reciben el estigma de causar vergüenza, y repugnancia, aunque existen diferentes factores que inciden en ello, como la familia, la ley, las normas sociales. Replicando estos sentimientos y conductas. “La patología de la repugnancia tiene como eje central la bifurcación del mundo entre lo puro y lo impuro, un nosotros sin falla alguna y un “ellos” con carácter contaminante,” (Nussbaum, 2010, p.63) las religiones e incluso la política pueden presentar y fomentar estas diferencias y tratos excluyentes.

La autora propone como recurso para afrontar esa situación la capacidad de ver a la otra persona como un fin y no como un medio (herencia kantiana en la formulación del imperativo categórico), poner límite al narcisismo del niño, donde se dé cuenta que no todo gira a su alrededor, no todo está para servirle o ser esclavizado por él, entonces, se debe enseñar desde muy temprano – retomando el planteamiento de Rousseau- que el niño debe negociar con su entorno, debe afrontar en sí mismo situaciones de impotencia y dolor, es allí donde reconociendo su vulnerabilidad, su debilidad, puede sentir el placer de la ayuda, de la reciprocidad, puede comenzar a sentir amor y gratitud por esos seres que responden a sus necesidades y se torna cada vez más capaz de imaginar el mundo desde la perspectiva de esas personas. Pero desde

luego esto no es sólo una labor de la escuela, la labor en la familia es fundamental para cambiar estos criterios excluyentes de percibir a los *otros*.

A la capacidad de sentir interés y de responder con empatía e imaginación a las necesidades de los demás en el mundo, se denomina *pensamiento empático* o capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro. El cual desarrolla conductas de ayuda y colaboración, para ello es necesario que el niño, en la medida que va creciendo se le enseñe a valerse por sus propios medios, a no necesitar que lo atiendan todo el tiempo. Pero también es necesario una educación emocional, que debe extenderse todo el tiempo: mediante relatos, que le permitan identificarse con el sufrimiento de las otras personas, y proponer acciones de colaboración o ayuda.

Entonces, la gratitud, la colaboración, el amor son sentimientos que se van cultivando desde pequeños, cuando se enseña al niño a ver a los otros como legítimos otros reconociendo las diferencias de cada uno. Maturana (1994) argumenta, desde la biología, que los humanos somos animales cooperadores y compartidores, comenzando por que en las pequeñas comunidades se compartía el alimento, e incluso algunas culturas consideraban este momento como ceremonial, pero al incorporar las prácticas relacionales del patriarcado hemos perdido este sentido convirtiendo a los demás en instrumentos para nuestra satisfacción:

Nosotros somos animales en tanto pertenecemos a la historia que nos da origen, pero somos cooperadores debido a que no tenemos impedimento para cooperar; cuando en las relaciones amistosas aceptamos la invitación a cooperar la pasamos bien, solamente nos molestamos cuando pensamos que nuestro amigo nos está utilizando, cuando está instrumentalizando la relación. Las relaciones se acaban cuando se vuelven instrumentales. (Maturana, 1994, p.50)

Podemos interpretar a Maturana, refiriéndonos a que uno no anda buscando hacerse enemigos de todo el mundo, por lo contrario lo *natural*, lo *normal* en las relaciones con otros semejantes es que deseemos buenas relaciones con las demás personas, por ejemplo, cuando empezamos a conocer a alguien, o cuando lo consideramos nuestro amigo; para el autor esta es una de las manifestaciones del concebir al otro como legítimo otro, e insiste:

Tenemos que ser capaces de *encontrarnos con el otro como legítimo otro en la convivencia con uno*. ¿Qué tiene que pasar para ello? Tenemos que respetarnos a nosotros mismos. *El respeto por*

*el otro para por el respeto por sí mismo; el respeto por sí mismo pasa por el respeto por el otro*".(Maturana, 1994, p.52)

En esto consiste la reciprocidad, recordemos a Ricoeur, *la estima del otro surge de la estima de si*, tratamos al otro como deseamos que nos traten a nosotros, y como se expresa en el imperativo Kantiano: ‘rata a los demás de tal manera que sean considerados como un fin en sí mismos y no como un medio’; en esto convendrían todos los filósofos, la cuestión es que hay situaciones en las que por conflictos, por diferentes intereses, ya no percibimos esa relación, y entonces, ese ‘otro’ ya no es considerado como otro legítimo, pero Nussbaum también nos refiere que los contextos que rodean al niño, como la familia, la sociedad, las leyes, puede inculcar ese desconocimiento del otro, justificando acciones que conducen al rechazo o a la intolerancia.

Los autores coinciden que para que se reconozca a los otros como sujetos legítimos la tarea formadora de la familia es muy importante, Maturana (1994), “Pero para que eso pase, el niño pequeño debe crecer de tal manera que adquiera conciencia de sí y conciencia del otro en la legitimidad de la relación social” (p. 63-64). Nussbaum (2010) ya nos refería la importancia de la educación de las emociones que debe ser permanente en todo momento, en el *mundo dela vida* reconociéndonos en nuestros contextos, y situaciones cotidianas y permanentes.

Analicemos la siguiente pregunta que le formulan a Maturana (1994, p.77) - *¿Cuál es la diferencia entre la obediencia y la cooperación?*, antes de dar la respuesta del autor, observemos que esta pregunta nos devela el problema del sentimiento moral, y se ahí podemos inferir si se le otorga o no legitimidad al otro. Kant hubiese respondido, que si se obra por obligación no es un acto libre, por lo tanto no puede ser considerado bueno moralmente, por ello uno debe elegir *libremente* cumplir o no con aquello que se obliga; dado que Kant ubica el punto clave en la libertad, no hay nada más bueno que elegir correctamente nuestras posibilidades, es decir aquellas que se orienten por el imperativo categórico.

La respuesta que nos presenta Maturana fue:

La diferencia es clara, porque depende de la emoción. Si yo hago algo que el otro me pide, aunque tenga reparos, pero aun así lo hago movido por los resultados o el beneficio que pueda arrojarme, como prestigio, la vida, el dinero, la posición, el empleo... ¡eso es obediencia! Pero – si yo me

respeto, respeto al otro, el otro me respeta y hago las cosas por el placer de la convivencia, entonces estoy cooperando, no obedezco. No importa lo que piense el que manda, ni el poder que posea. La cooperación y la obediencia no tienen nada que ver con lo que el otro piensa con respecto a las relaciones de poder. La cooperación tiene que ver con emoción sentida en la interacción. (Maturana, 1994, p.77)

Esta respuesta nos demuestra la complejidad de discutir racionalmente sobre las emociones, en primer lugar, podríamos acudir al pensamiento empático, como capacidad para ponerse en la situación del otro y generar un dispositivo de acción desde la emoción, por ello Maturana responde que es desde ‘el placer de la convivencia’, desde la ‘emoción del encuentro con ese otro’ donde se descubre la reciprocidad, - si yo me respeto, respeto al otro, el otro me respeta- lo cual sólo puede tener sentido si considero al otro como legítimo otro, - se retoma la estima de sí y la estima del otro planteada por Ricoeur- al igual que Kant, desvirtúa que la obligación sea el motor principal del acto moral, pero acude a la emocionalidad para resolver el problema. Nussbaum nos hubiese respondido que es a partir del pensamiento empático, como nos podemos situar en la posición del otro y lograríamos sentir la necesidad de la colaboración.

En síntesis la propuesta presentada por Nussbaum, reconoce que las emociones tienen un proceso formativo desde la primera infancia, y son indispensables en las interacciones que establezcamos con los demás y con el medio, con la naturaleza, para construir relaciones convivenciales democráticas debemos partir de uno de los principios del pensamiento empático y es considerar al otro como un fin en sí mismo y no como un medio, es decir, reconocer al otro como legítimo otro.

Analícemos, ahora, la segunda perspectiva presentada por Guillermo Hoyos frente a los sentimientos morales<sup>10</sup>, al profesor Hoyos le interesa librar las emociones de un abordaje discursivo limitante, como lo puede ser el ‘emotivismo’, dado que su carácter subjetivista, presenta muchos obstáculos para realizar una teoría objetiva de los sentimientos morales, y puede quedarse en el plano del *psicologismo*, situación cuestionable para la formación ética y política de los ciudadanos. También le interesa librar el tema de ‘racionalismo’ pues debido al carácter abstracto, alejaría, los sentimientos morales de su particularidad en el mundo

---

<sup>10</sup> El filósofo Guillermo Hoyos ha desarrollado el tema de los sentimientos morales se en diferentes trabajos realizados desde 1994, y consignados en los documentos referenciados en la bibliografía se presenta desde 1995, con el documento “Ética comunicativa y educación para la democracia” entre otros, donde se vincula este tema con la ética comunicativa desde el enfoque habermasiano, y su relación con el ámbito de la ciudadanía .

experiencia. Entonces, decide valerse de la fenomenología como método para procurar una objetividad, y poder analizar los sentimientos morales desde el mundo de la vida, con un acercamiento contextualista.

Intentemos descubrir, con ayuda de la fenomenología, posibles relaciones entre diversas concepciones contemporáneas de la ética, de suerte que en lugar de urgir las diferencias entre ellas podamos señalar los puntos de contacto. Estos se encuentran en el mundo de la vida como punto de partida para analizar los fenómenos morales en contextos determinados; también se encuentran en el esfuerzo por avanzar argumentativa y no dogmáticamente en la formación moral de los ciudadanos. (Hoyos, 1995, p. 69)

A continuación presentamos algunos de los aportes que hace Guillermo Hoyos en sus diferentes trabajos teóricos sobre los sentimientos morales, y en el desarrollo de su propuesta de la *Ética comunicativa*:

En el artículo *Ética comunicativa y educación para la democracia* (1995), establece la armonización de cuatro teorías: la fenomenología, el contextualismo de los comunitaristas, la teoría de la acción comunicativa, y el contractualismo de Jhon Rawls, a través de la cual, plantea las relaciones entre ética y política, mediadas por el proceso educativo.

A Hoyos, le interesa librar las emociones de un abordaje discursivo limitante, como lo puede ser el ‘emotivismo’, dado que su carácter subjetivista, pues presenta muchos obstáculos para realizar una teoría objetiva de los sentimientos morales, y quedándose en el plano del ‘psicologismo’, situación cuestionable para la formación ética y política de los ciudadanos. Entre los peligros más relevantes de esta teoría nos menciona la tendencia a que desvirtuar los sentimientos morales considerándolos perteneciente a personas débiles, como si se tratara de un « resentido social », o de un amargado que no ha podido superar « los complejos de culpa », de esta manera se pone en riesgo el reconocimiento del otro como legítimo otro, de su dignidad humana, lo que puede llevar, soterradamente, a exclusiones relacionadas con “diferencia de género, con la diferencia de raza, de comunidad y de nación, de cultura, de religión, en una palabra, con el reconocimiento de la heterogeneidad.” (Hoyos 1995, p.73). También le interesa librar el tema de análisis, del ‘racionalismo’ pues debido al carácter abstracto, alejaría, los sentimientos morales de su particularidad en el mundo experiencia.

Entonces, decide valerse de la fenomenología como método para procurar una objetividad, y poder analizar los sentimientos morales desde el mundo de la vida, con un acercamiento contextualista: “El mundo de la vida se manifiesta como contexto universal de significaciones y fuente inagotable de validación de las pretensiones de rectitud, corrección, equidad o justicia. En este sentido, el mundo de la vida puede ser caracterizado como la sociedad civil” (Hoyos, 1995,p.70), en tal sentido, se encuentra el sujeto moral como aquel que es capaz de formarse, de pensar por sí mismo, de asumir la responsabilidad y de ser copartícipe e interlocutor de la vida en sociedad, para el presente análisis, el filósofo, toma el sujeto moral que se constituye en situaciones problemáticas, en las cuales puede estar o «desmoralizado» o «bien de moral», destaca el sujeto como el que es capaz a formarse, de pensar por sí mismo, de asumir la responsabilidad y de ser copartícipe e interlocutor de la vida en sociedad.

Hay que acentuar la estructura fundamentalmente contextualista, en la cual se constituye este sujeto moral como responsable de... y con respecto a...: en el mundo de la vida, en la historicidad, en la cultura, en la sociedad civil. Esto protege en todo momento al sujeto moral de interpretar su autenticidad como solipsismo monológico, cayendo en actitudes narcisistas que niegan «el carácter fundamentalmente dialógico» (Hoyos, 1995, p.72)

Los sentimientos morales, que se dan en actitud participativa en la sociedad civil, pueden ser analizados a partir de las vivencias tematizadas por la fenomenología husserliana a partir de los contextos, Hoyos plantea tres perspectivas frente a una situación de crisis o conflicto, con la intención de buscar unas características generales de los sentimientos morales en estas situaciones. Estos sentimientos son: el resentimiento, en quien sufre la situación de crisis, la indignación, en quien observa y la culpa, en quien ocasiona esta situación. Observemos las características con las que se describe la experiencia del sujeto en la situación de conflicto

Sentimiento	Descripción
El resentimiento	Es mi sentimiento al ser ofendido por otro, o por un derecho moral violado, una Se trata de un vínculo intersubjetivo lesionado y por ello me resiento. Ejemplo: ¡me has engañado, no hay derecho!

	Es posible que el «otro» me dé explicaciones; éstas pueden ser plausibles, aceptables o todo lo contrario, por lo cual quizá me resienta todavía más.
Indignación	Es un sentimiento moral, al cambiar de actitud: no se da a quien participa en la acción, sino a quien observa una acción en la cual otra persona lesiona a un tercero. El sentimiento de indignación da pie para censurar una acción, de la cual de nuevo podemos decir «no hay derecho», y en la cual participan personas distintas a nosotros.
Culpa	Se da a quien participa en la acción y mediante un determinado comportamiento lesiona a otro. Por lo cual nos avergonzamos de la ofensa provocada a otro.

Por medio de la fenomenología, la sensibilidad moral se nos presenta en los contextos, en las situaciones vitales, se realiza un proceso inductivo, reconociendo la experiencia del sujeto en los contextos de conflicto, y se busca generalizar las características de los sentimientos en estas condiciones, este es el primer momento del planeamiento de Hoyos, el segundo momento se puede llamar: *comunicabilidad de los sentimientos morales*, - de la misma manera que Ricoeur afirmaría: es por medio de la queja que caemos en la cuenta del derecho vulnerado- aquí radica la importancia de la denuncia, y de la concientización a través de los procesos pedagógicos y de los medios de comunicación. En este momento Hoyos pone en juego los presupuestos de la ‘Teoría de la acción comunicativa’, que sirve de puente entre la experiencia de la sensibilidad moral, que es individual, pero se puede expresar por medio de juicios morales que son generalizables. Es decir, el sentimiento moral es personal, pero se dan en las relaciones interpersonales por ello se habla del contexto, y queremos que sean transpersonales, a través del reconocimiento argumentativo que nos propone la Teoría de la acción comunicativa de Habermas.

Habría que resaltar varios aspectos en este análisis fenomenológico de los sentimientos morales: cuando analizamos lo que nos manifiestan, nos encontramos con una dimensión interpersonal que determina el sentido mismo de nuestro comportamiento podríamos hablar a partir de los

sentimientos de “intuición valorativa” de esa sensibilidad social que nos exige justificar como correctas o incorrectas determinadas acciones y nos permite dar razones acerca de las formas de organización y de comportamiento como más o menos éticas. Los sentimientos analizados y sus contrapartidas positivas, el agradecimiento, el perdón, el reconocimiento, la solidaridad, etc., constituyen un sistema de alarmas y sensores de las relaciones interpersonales, que aseguran y dan cohesión a las organizaciones y al tejido social. (Hoyos, 2011, p.159)

En este segundo momento nos explicita el poder de las competencias argumentativas, cuyo fin es el entendimiento mutuo, pues la comunicabilidad de los sentimientos morales requiere de que se dé el reconocimiento de ese otro, que se ponga en escena, y a la vez se está buscando la alternativa de solución a la situación problemática, para ello el sujeto comunica su sentir, es lo que significa *la denuncia*, es abrirse a la posibilidad de entender al otro, es el pensamiento empático en acción, Hoyos, aclara que comprender una proposición no requiere estar de acuerdo con el otro, sino que se busca un acercamiento para entender las razones de quien expone la queja, el o los interlocutores piden las aclaraciones pertinentes, generando una especie de defensa argumentativa. Este momento se basa en el contextualismo de las morales comunitaristas, donde se propone como principio mediador a la comunidad. Hoyos juzga los aciertos del comunitarismo.

El acierto del comunitarismo está en descubrir que la dimensión ética sólo se abre a las personas en el contexto de un grupo social (la familia, por ejemplo), de una comunidad, de un país, de un pueblo. Es sólo allí donde la virtud tiene sentido y algún contenido sustantivo. Por otro lado, el comunitarismo también acierta en señalar cómo lo más importante en la moral es la fuerza motivacional de los valores que nos mueven a la acción buena. Dichas motivaciones pasan necesariamente por el compromiso de las personas con sus allegados, con su propia comunidad, con su patria. Una moral ciudadana fomenta la solidaridad entre los miembros de una comunidad. (Hoyos, 1995, p.77)

Y en último momento, se establecen los acuerdos para resolver la situación, es en este momento donde Hoyos acoge algunas ideas del contractualismo de Rawls, los cuales buscan el establecimiento de acuerdos y normas justas. Puesto que en el reconocimiento de la diversidad de concepciones es necesario poder establecer acuerdos y consensos sobre los mínimos convivenciales. De esta manera no se trata de la justicia como mecanismo de coacción, sino como fundamento último de la sociedad. Rawls y los comunitaristas llegan a plantear que es

necesario llegar a acuerdos dentro de un pluralismo razonable. No a las malas y porque toca, sino a las buenas y con la convicción de que es lo mejor para todos.

Por tanto, es necesario llegar a lo que él (Rawls) llama un «pluralismo razonable», es decir, a un punto de vista -no a «las malas» o «porque toca», sino «a las buenas», con la convicción de que es lo mejor para todos- acerca de la convivencia social a partir de aquellos mínimos propuestos en los principios de la justicia como equidad y en los bienes primarios. Este pluralismo razonable permite llegar a un acuerdo, a un consenso entrecruzado acerca de dichos mínimos. (Hoyos, 1995, p.77)

De esta manera Hoyos, expone su propuesta de *ética comunicativa* donde la argumentación y la ética se van desarrollando conjuntamente en el establecimiento de una convivencia democrática partiendo del reconocimiento de los sentimientos morales, en las situaciones de conflicto<sup>11</sup>, como una expresión de la individualidad, y del reconocimiento del otro legítimo, desde la expresión de estos sentimientos de culpa, resentimiento, o indignación, que surgen en la situación de conflicto, y a partir de los cuales es necesaria la intervención de otros, - padres, docentes, u otros,- que mediante las habilidades del pensamiento empático se busca la resolución de la situación generadora estos sentimientos de inconformidad y se traza la meta de la justicia conmutativa, haciendo uso de las herramientas dadas por la teoría de la acción comunicativa.

### ***La compasión en el encuentro con los otros.***

Referente a la compasión Nussbaum (2008) comparte la definición aristotélica de esta como: “una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona”, en algunos textos se suele relacionar la compasión con la piedad, la simpatía y la empatía, pero hay una clara distinción entre cada una de ellas. La autora cita algunos ejemplos literarios para explicar la estructura de la compasión y los elementos cognitivos de dicha estructura. De esta manera relata la situación presentada por Sófocles sobre *Filóctetes- un soldado que fue abandonado en una isla cuando sufre el infortunio de ser mordido por una serpiente, que le ocasiona una herida que supuraba un pus hediondo. Y luego la compasión que sintieron sus compañeros cuando regresaron a recogerlo, especialmente Neoptólemo.*

---

<sup>11</sup> Hoyos, hace referencia a otros sentimientos también como el agradecimiento, la tolerancia , la colaboración, pero en lo comentado nos referimos a la culpa, el resentimiento y la indignación

De ésta manera nos muestra que hay dos elementos en la emoción de la compasión, el primero es la persona que padece el infortunio, y el segundo elemento es el ‘otro’, el espectador que reconoce en sí mismo que puede sufrir tal situación, es decir, se representa a sí mismo como otro *semejante* a aquel que sufre. Sin embargo, nos aclara que

La compasión atañe a esas desgracias que la propia persona puede esperar sufrir, ya sea en sí mismo o en sus seres queridos, entonces esta experiencia, sólo será sentida por aquellos que tengan alguna experiencia y comprensión del sufrimiento, y si alguien cree que está por encima del sufrimiento, no será capaz de compadecerse. Reaccionará con una indiferencia sublime o con curiosidad intelectual, pero sin reconocerse como semejante al « otro » que sufre.

La autora menciona algunas situaciones en que la compasión puede fracasar, estas son: considerar que la persona que sufre es desconocida, es decir, no es cercana a mí, ni a mi proyecto ni a mis metas. (Condiciones de la emoción para ser cognitivo –evaluada); también cuando se presenta inmadurez, es decir, no poder imaginar la posición del que sufre, por lo tanto no puedo ponerme en su lugar. Y en tercer lugar el miedo a uno mismo, se refiere a descubrirse como un ser que no es omnipotente, (el caso de los dioses).

¿Es verdad que la compasión motiva de hecho la conducta altruista? Esta es una cuestión empírica y en principio podría comprobarse. Pero hay un gran número de dificultades como las siguientes: la dificultad de encontrar cómo se puede ayudar en un trance severo; la dificultad de saber a ciencia cierta por qué la persona realiza el acto de ayuda; la dificultad que implica definir la propia compasión y decidir qué papel desempeñan en ella la empatía y el juicio de posibilidades parecidas. Para despejar estas dudas, Nussbaum, acude a la investigación psicológica de Batson (p. 378 y379), en la que se realizan una serie de experimentos en los que muestran una conexión muy estrecha ente la compasión y el sentimiento altruista, y que el comportamiento de ayuda no es explicable sobre la base del egoísmo. También ha demostrado que la conducta cooperativa no debe explicarse por la hipótesis de que quien ayuda se funde con la persona ayudada.

De esta manera la compasión es uno de los sentimientos que nos ayuda a comprender la situación de padecimiento de otro, descubriendo la propia vulneración en la necesidad del otro y de esta manera nos sensibiliza y motiva en nosotros acciones de colaboración y asistencia.

***El amor, una emoción fundamental en la convivencia según Maturana***

Cómo hablar del ámbito afectivo sin referirnos al amor, Maturana (1994) presenta una visión del amor diferenciándola de la tipificación occidental del romanticismo, y la convierte en una condición necesaria para la convivencia, a partir del reconocimiento del otro como legítimo otro, y del cual nos dice que es la emoción más simple de todas las emociones, “es el dominio de las conductas en las cuales el otro surge como legítimo otro en condiciones seguras. No es una virtud, no necesita mayor entendimiento, son las condiciones en las cuales el otro surge como legítimo, en la combinación con uno” (p. 17). Para Maturana, occidente ha tergiversado el amor, de la misma manera como todo lo relacionado con la convivencia originariamente matrística,<sup>12</sup> -ej.: la colaboración, el respeto, la ayuda mutua, entre otros,- por ello, es necesario subrayar la afirmación de que se den relaciones ‘en condiciones seguras’, dada la promoción del guerrerismo de occidente, esas condiciones seguras, sólo son reconocidas por el uso de la fuerza.

En la propuesta de Maturana, el amor es la emoción más cotidiana, ya que no necesita eliminar al otro para afirmar su existencia, de esta manera “el amor hace que el otro surja como legítimo en la convivencia con uno” (p. 18), si se nos permite la interpretación, cuando uno está enamorado, percibe las cosas con un determinado matiz de seguridad, cordialidad, se perciben los pequeños detalles y se disfruta de ello, - un atardecer, la naturaleza, la compañía de los otros-, es por ello que el autor, caracteriza al amor como la emoción fundamental a partir de la cual se funda lo social, también afirma que los humanos somos dependientes del amor, en general los mamíferos, pero particularmente nosotros. Es decir necesitamos del reconocimiento de los otros, en condiciones seguras, donde no se ponga en riesgo ni nuestra existencia, ni nuestra integridad, cuando esto no ocurre aparece varios síntomas de malestar, entre ellos la enfermedad. Como médico, Maturana sostiene que gran parte del proceso de recuperación inicia con el reconocimiento del paciente, un ejemplo muy sencillo es el de la mano sanadora de las madres y cuidadoras de los infantes, - cuando un niño se cae y se raspa las rodillas, se dirige ante su adulto cuidador, y le presenta su dolor, si éste no se le presta atención, el niño seguirá sintiendo la molestia, pero si éste adulto se detiene y le limpia la rodilla, entonces el

---

<sup>12</sup> La cultura occidental es esencialmente patrística y por lo tanto su característica principal es la competencia, privilegiando las actitudes que contribuyen a ella tales como: la rivalidad, el egocentrismo, el individualismo, por ello el amor, la colaboración, el respeto son actitudes que no se favorecen y son de difícil entendimiento dada la costumbre occidental de la racionalización.

dolor cesa, hasta desaparecer-. De la misma manera actúa el médico, por ello el proceso de recuperación médica comienza desde la consulta; en la pedagogía diríamos que el proceso de aprendizaje comienza a partir del reconocimiento particular de cada estudiante. Ángela Patricia Basto (2012), nos refiere que al hablar de la pedagogía del amor debemos reconocer las habilidades y fortalezas de cada uno de los estudiantes, así como las debilidades y limitantes de los mismos para potenciar y generar experiencias de éxito, tranquilidad, gozo, satisfacción y felicidad. (p.29). se debe evitar el trato masificador - cosificador, que promueve la educación competitiva.

Maturana traduce esto en que las relaciones sociales deben caracterizarse por ser relaciones de amor, no se refiere a las caricias, o a las palabras ‘aduladoras’, sino al reconocimiento de ese otro como legítimo, desde el respeto, la estima de sí y la reciprocidad. En las conferencias recogidas en el texto: *La democracia como una obra de arte(1994)* intenta minimizar las explicaciones y elucubraciones teóricas referentes al amor, sus ejemplos y argumentos se orientan a comprender desde el sentimiento lo que este es, por ello, se refiere al cuidado de la naturaleza, al cuidado del otro, como expresiones conductuales donde ese ‘otro’ es un legítimo que merece ser cuidado y por ello ‘me relaciono con él desde el respeto’<sup>13</sup>. La convivencia es un asunto del emocionarse (p, 22), pero la convivencia democrática exige emocionarse desde el respeto, mientras que la convivencia desde el autoritarismo establece el emocionarse desde la competencia, la exclusión. Depende como eduquemos en la emoción podremos hacer realidad el proyecto democrático o seguir negándolo y considerarlo una utopía.

### ***5.1.3 La labor de la escuela desde el reconocimiento de la afectividad- las emociones***

La educación de las emociones y de los sentimientos morales, contribuye a la formación de la persona y es decisiva para la interrelación con los demás: ser capaz de reconocer los propios sentimientos, de ponerse en el lugar del otro, sensibilizarse ante el dolor, ante la humillación

---

<sup>13</sup> Maturana (1994, p,62- 64) “ el amor no pertenece a la razón ni al intelecto, sino a la emoción, pero también es una cosa natural en los animales. El hecho de que hagamos comentarios sobre la emoción y el emocionarse no la niega...” la existencia de la emoción es el emocionarse uno mismo- “ uno puede decir por qué hablamos del amor... cuando vivimos en la agresión, en la negación, es verdad, vivimos en eso, pero si no nos hacemos cargo de la presencia de las emociones y de lo que ellas significan en la vida nunca vamos a salir de ese juego de manipulación de mutua negación, de violencia, agresión, porque nunca vamos a entender lo que está en juego. Los conflictos humanos no se resuelven a través de la razón” exclusivamente, sino que se debe involucrar en gran medida la voluntad, el amor, el deseo de convivir en el respeto mutuo, es decir, querer una convivencia democrática.

ajena, o reaccionar frente a las injusticias sociales, son aprendizajes que motivan la acción, y que se deben formar, como ya se ha dicho desde la familia, pero también debe trabajarse en la escuela

Hoyos (2011), afirma a partir de su análisis fenomenológico de los sentimientos morales, que estos se muestran como una *intuición valorativa* de la sensibilidad social permitiendo justificar como correctas o como incorrectas determinadas acciones y, a la vez dar razones acerca de las formas de organización y de comportamiento como más o menos éticas, constituyéndose en un sistema de alarmas y sensores de las relaciones interpersonales, que aseguran y dan cohesión a las organizaciones y al tejido social.

Pero observamos que las conductas negativas no se derivan sólo de la crianza en el núcleo familiar que puede considerarse enferma (Nussbaum 2010, p,70), o de una sociedad enferma, cuando promueve la exclusión e incluso la eliminación del otro a partir del desconocimiento de su dignidad humana y su legitimidad, Nussbaum<sup>14</sup>, identifica tres situaciones que contribuyen a ello:

En primer lugar los individuos se portan mal cuando no se sienten personalmente responsables de sus actos. El individuo se conduce mucho peor bajo la máscara del anonimato, como parte de una masa sin rostro, que cuando se siente observado y responsabilizado como tal. En segundo lugar las personas se portan mal cuando nadie manifiesta su opinión crítica, bastaría con que una sola de las personas disintiera para que se considerara su posición. Y en tercer lugar, las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tienen poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad. (p. 70- 72).

Frente a estas situaciones la escuela es considerada, como apenas uno de los factores que puede influir el corazón y la mente de los niños y jóvenes durante su proceso de formación.

En efecto, la labor de superar el narcisismo y desarrollar el interés por el otro debe realizarse en gran parte dentro de la familia, la relaciones que se dan en el marco de la cultura de pares también desempeñan una función importante o socavar aquello que haya logrado la familia, sea bueno o malo, y también puede configurar esa cultura de pares. Lo que ofrecen las escuelas mediante los

---

<sup>14</sup> Apoyada en las investigaciones de Milgram y Asch recogidas por Philip Zimbardo, en *"El efecto lucifer: el porqué de la maldad"*, Barcelona, Paidós, 2007.

contenidos que allí se enseñan y los métodos pedagógicos que allí se aplican puede afectar en gran medida la mente del niño en desarrollo. (Nusbaum, 2011, p. 73).

De esta manera el proceso educativo debe reforzar el sentido de la responsabilidad individual, la tendencia a concebir a los demás en sí mismos, y la voluntad de manifestar opiniones críticas. “Es posible que no se pueda generar personas inmunes a todo tipo de manipulaciones, pero, si se puede crear una cultura social que se configure como una *situación* de entorno influyente, consolidando las tendencias que combaten contra la estigmatización y la dominación.” (p, 73). Nussbaum nos señala particularmente lo que puede y debe hacerla escuela para generar ciudadanos en la democracia, recogiendo la importancia de la formación de las emociones:

- la escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como “objetos inferiores” o seres inferiores.
- La escuela puede inculcar actitudes frente a la debilidad y a la impotencia que den cuenta de que sentirse débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre; también puede enseñar a los niños que tener necesidades o considerarse incompletos no son motivos para sentir vergüenza sino ocasiones para la cooperación y la reciprocidad.
- La escuela puede desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, ya sea que estén cerca o lejos.
- La escuela puede socavar la tendencia a alejarse de las minorías en un acto de repugnancia por considerarlas *inferiores* o contaminantes.
- La escuela puede enseñar contenidos concretos y reales sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos.
- La escuela puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual tratando a cada niño como un agente responsable de sus actos.
- La escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás.

Se trata de un plan muy ambicioso, que debe ponerse en marcha con un gran conocimiento de los problemas sociales y los recursos de cada lugar, sin perder de vista en ningún momento las circunstancias sociales. Asimismo, es necesario aplicarlo no sólo en los contenidos curriculares, sino también en los métodos pedagógicos.

Hoyos (2011), retoma las palabras de Roberth Smith en la novena conferencia Bianual de la red de filósofos de la educación, den 2004, donde se insiste en la necesidad de una educación para la democracia, muy diferente a aquella en la cual “los estudiantes son alentados a cultivar el auto-conocimiento y las habilidades meta-cognitivas en una especie de búsqueda de la perfección, el resultado es la pérdida de la noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana”, (p.171). según su planteamiento, esta es una educación promovida por el neoliberalismo, que hace de la educación un mercado, a diferencia Hoyos, propone una orientación comunicacional y participativa de la educación, de acuerdo con el planteamiento de la *ética comunicacional*, en la que se hace posible reconstruir el mundo de la vida con base, en las estrategias desde la educación estética, y los valores, de la formación moral, tales como retomar los mitos y las tragedias clásicas, que nos diesen la posibilidad de ponderar un orden diferente de las cosas.

Por otra parte Estanislao Zuleta (2010) nos recuerda que la escuela debe convertirse en un lugar de apasionamiento por el conocimiento, por el saber, el maestro debe dejar de ser el mero reproductor de otras ideas que no sean las suyas y ser capaz de transmitir deseo y entusiasmo por el aprendizaje, a partir de una práctica filosófica de la enseñanza:

Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación es un hombre mucho menos manipulable que el experto... Este es un resultado que podría provenir de una intensificación, en nosotros mismos como educadores, de la tendencia a la educación filosófica. (Zuleta p. 66).

Esta práctica filosófica de la enseñanza, es la práctica de la reflexión, de la búsqueda de sentido de las cosas, de la pregunta, más que de la respuesta. Nussbaum (2010) se refiere a esta práctica como la pedagogía socrática, quien afirmaba que “una vida sin examen no merece ser vivida” (p.75). por lo tanto, la promoción de la formación crítica del ciudadano debe partir del apasionamiento que se pueda infundir en cada una de las clases y asignaturas, partiendo de la pregunta ( socrática) como una de las estrategias más recomendadas, pues como lo explica

Hoyos (2011), estos recursos permiten cambiar el paradigma educativo de la cosificación y la manipulación por uno que busque el entendimiento mutuo a partir de la comunicación<sup>15</sup> con base en el reconocimiento mutuo y la solidaridad.

### ***5.1.2. Los sentimientos morales y la convivencia.***

La educación de las emociones y de los sentimientos morales, contribuye a la formación de la persona y es decisiva para la interrelación con los demás: ser capaz de reconocer los propios sentimientos, de ponerse en el lugar del otro, sensibilizarse ante el dolor, ante la humillación ajena, o reaccionar frente a las injusticias sociales, son aprendizajes que motivan la acción. Las emociones y los sentimientos siempre conllevan a alguna reacción, si considera al *otro como legítimo otro*, suscitará reacciones de colaboración, de ayuda, de cuidado, pero si no, entonces, pueden ocurrir reacciones de exclusión, indiferencia, injusticia, incluso se puede llegar a provocar el exterminio de ese otro. Hoyos (2004), considera que los valores pueden generar en el sujeto sentimientos de entusiasmo o de censura, positivos o negativos, en la relación con los demás. En los diferentes estudios que adelantan sobre éste tema, y en particular, su artículo *Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita*, afirma:

Los sentimientos negativos son los que mejor me develan lo que en ellos se manifiesta como negación: en el resentimiento, la indignación y la culpa se me dan situaciones relacionadas con la lesión física, el engaño o la humillación, que provocan precisamente esos sentimientos, ya sea que yo actúe como agente o sufra como paciente o meramente me comporte como observador de situaciones sociales en las que otros se lesionan física o moralmente. Lo importante es constatar cómo en dichos sentimientos morales –como también en sus correspondientes positivos: la aprobación, el entusiasmo, etc. – se me da fenomenológicamente lo que constituye el hecho moral. En las luchas por el reconocimiento, motivadas moralmente y articulables dialogal, comunicacional y discursivamente, se constituye tanto la moral de máximos como la ética de mínimos. (Hoyos, 2011, P.195)

Por ello es necesario darle un lugar muy importante a los sentimientos que se ponen a prueba en la convivencia, particularmente a los sentimientos morales, como por ejemplo, el

---

<sup>15</sup> Hoyos (2011) para poner en práctica este nuevo paradigma comunicacional se parte del reconocimiento mutuo y se desarrollan tres procedimientos del discurso argumentativo, tales como el procedimiento lógico semántico, el procedimiento dialogal y el procedimiento retórico. Lo que nos permite educar en las emociones superando el psicologismo y el estancamiento de la emocionalidad.

resentimiento, la culpa, indignación, solidaridad, etc., aprovechando las situaciones problemáticas o conflictivas que se presenten, o también generando actividades didácticas que permitan a los estudiantes colocarse racionalmente en el lugar del otro, y sentir lo que sienten, al igual que prever las consecuencias que sus palabras y acciones, entonces, puedan entender los sentimientos del otro, es decir, ponerse en sintonía con los estados de ánimo, con los sufrimientos, las alegrías y las pasiones de los demás.

Sin embargo, Hoyos (2011), nos advierte sobre la manera como se comprenda tal formación de los sentimientos morales, es definitiva para la persona. Si se parte de una concepción *racionalista* se corre el peligro de tergiversar el sentido de los valores; pero tampoco puede reducirse todo el peso del juicio moral a meros *sentimientos*. Tanto el ‘racionalismo’ como el ‘emotivismo’ son concepciones recortadas de la ética y la moral”, y nos comenta la solución que tiempo atrás, había dado Aristóteles:

La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón (Leyes II, 653a), para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación. -Ética a Nicómaco- (Hoyos, 2011, p.195).

Hoyos, (2011, p. 156) nos habla de considerar fenomenológicamente los sentimientos morales, en la actitud participativa en el mundo de la vida, como participantes de una sociedad civil compleja podemos analizar la sensibilidad moral a partir de las vivencias y experiencias emocionales. Basándose en el planteamiento de Strawson, acerca de los sentimientos morales, el resentimiento, la culpa y la indignación, y apoyado en Tugendhat y Habermas, sobre los cuales desarrolla su propuesta de la *Ética comunicativa*.

En la medida que movilizemos esa afectación a la sensibilidad, podemos romper las barreras instrumentalistas que ha inculcado la cultura del capital, y podremos proponer con Martha Nussbaum, *El florecimiento de lo humano*, podremos expresar como Maturana(1994), que las relaciones de convivenciales son esencialmente sociales y no laborales, donde se reconoce al otro como legítimo otro, y a partir de ello es posible establecer esa *coordinación de coordinaciones conductuales de emociones, entrelazando el lenguaje con el emocionar y el*

*emocionar con el conversar*<sup>16</sup>. Entonces, esta afectación, - esta capacidad fenomenológica, desde el análisis que presenta Hoyos (1995)- de poder colocarme en el lugar del ‘otro’ y sentir lo que el otro siente, me conduce a una acción; Maturana, nos presenta los ejemplos de preocupación y de cuidado que debemos tener cuando alguien cercano afectivamente se encuentra en un estado de tristeza o depresión:

Cuando alguien está triste, está en la tristeza, uno puede decir: tenemos que preocuparnos por el o por ella. -Hay ciertas cosas que uno prevé que pueden suceder frente a las cuales se le ocurren acciones a realizar: - estemos atentos que se puede suicidar, cuidémoslo. – hay que cuidar que coma. Nos preocupamos por él o por ella. La emoción que nosotros valoramos es un dominio conductual. Tenemos ahí que anticipamos cual es la conducta que creemos deseable y cual hay que evitar. Una y otra son conductas que nos suscitan una emoción. La emoción me lleva a una acción. (Maturana, 1994, p.16)

La importancia que se dé a éste punto de partida, sobre la sensibilidad moral y sobre la emocionalidad es fundamental en la formación convivencial democrática de ciudadanos y ciudadanas, en las capacidades ciudadanas a partir del planteamiento de Nussbaum (2010) y al cual la SED Bogotá, (2013) viene promocionando insistentemente.

## **5.2 *Ámbito Regulatorio***

El ámbito regulatorio es esencial en la convivencia, ya hemos mencionado otros aspectos importantes, tales como el afecto, la participación, la comunicación. Pero es indudable que las regulaciones son una parte estructural en el establecimiento de las comunidades humanas, algunas transmitidas oralmente e interiorizadas por los rituales culturales y los hábitos, pero regular la convivencia, se refiere a mantener un orden y unas condiciones establecidas en las interacciones sociales es decir, determinar las acciones y comportamientos válidos para cada grupo humano.

Se considera que los griegos, incorporaron la diferencia entre las leyes escritas y las no escritas, que va a dar sustento a las normas con base jurídica y a las normas con base sociocultural, Mockus (2002) no comenta que en un comienzo *la nomos* (griega), fue costumbre

---

<sup>16</sup> Expresión usada por Maturana (1994) para definir la convivencia desde su abordaje biológico.

y también ley. Es en la sociedad moderna, donde aparece la noción de “norma” como regulación del comportamiento – dejar de actuar y empezar a comportarse” (Arendt , 2003) principalmente aplicado a las poblaciones obreras; algunas instituciones se encargan de asegurar este disciplinamiento y del control de la sociedad, tales como la iglesia, la fábrica, la escuela, entre otros, - como ya se expuso en un capítulo anterior- , esta sociedad del disciplinamiento propio de los Estados nacionales es la expresión de la biopolítica que luego da lugar a la sociedad de control.

Las disciplinas funcionan en la formación del sujeto de manera inductiva; se puede apreciar que el paso de las personas por medio de instituciones disciplinarias como escuelas, hospitales, cárceles, fábricas, internados y cuárteles, producirá un efecto acumulativo de ordenamiento del sujeto. ... Parafraseando a Foucault, desde su análisis, el Estado Moderno tiene la función esencial de hacerse cargo de la vida, de ordenarla, multiplicarla, compensar sus riesgos, recorrer y delimitar sus oportunidades y posibilidades biológicas. A partir de una perspectiva “biopolítica”, se trata, sobre todo, de establecer mecanismos reguladores en esa población global. (Jiménez, 2013,p.21)

Jiménez (2013) nos refiere que la sociedad del control es aquella que se sitúa en el borde último de la modernidad, en la cual los mecanismos de dominio se vuelven más democráticos y más inmanentes al campo social, y se distribuyen completamente por la mente y el cuerpo de los individuos.

Podemos sintetizar dos concepciones de la norma, según Piedad Ortega, (2010):

1. Como dispositivo disciplinario: cuya finalidad es sancionar comportamientos inadecuados. Se expresa en el establecimiento de relaciones de carácter vertical y autoritaria donde se asume al otro (estudiante) como objeto de aplicación de la norma y de vigilancia permanente. Este tipo de concepción se relaciona con la sociedad disciplinar y de control.
2. Como “Sistema de regulación de comportamientos”: esta concepción de la norma le permite al sujeto funcionar de manera adecuada, regido por valores y parámetros previamente. Establecidos por el orden institucional.

Son varios los estudios sobre las normas, presentamos brevemente, la estructura que plantea desde la Filosofía del Derecho el filósofo finlandés Henryk Von Wright(1979) en su libro

*Norma y acción*, donde analiza detalladamente el término en relación a la norma y la ley, de la cual podemos recoger la siguiente clasificación:

Normas principales	Normas menores
Definitorias: ej. Las reglas de un juego	Costumbres: pertenecen lo consuetudinario
Prescripciones, ej. Mandato de obligatorio cumplimiento, normas jurídicas	Morales: son prescripciones que se recomiendan para alcanzar la felicidad o el bienestar
Directrices: se refiere al proceso para realizar una determinada acción	Reglas ideales: relacionadas con las nociones de idea y virtud

Mockus (2001) p.19.Retoma la clasificación de Wright, y distingue entre normas prescripciones- las leyes- , las costumbres y normas morales e ideales. De esta manera, la convivencia, ya sea como coexistencia o como el deseo del buen vivir, sin riesgo de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias, tiene un gran reto, que básicamente consiste en “el reto de la tolerancia a la diversidad y esta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia” donde la tolerancia y la no-violencia encuentran su punto de conexión en las reglas compartidas o autónomamente adoptadas de las identidades. – “Por lo general, más reglas compartidas significan mayor identidad común y viceversa” (p.20). Esta manera de concebir las reglas, se origina a partir del reconocimiento de otro como legítimo otro , donde se puede coincidir en parte de las reglas, preferiblemente en las más fundamentales, como el soporte básico para poder expresar sin riesgo de exclusión u ofensa, las diferenciaciones particulares, como lo puede ser nuestra manera de vestir, nuestra Disciplina personal, etc.

Mockus, (2010) afirma: para que la vida social sea posible, cultural y moralmente tiene que seguir llenado funciones reguladoras que no podrá cumplir la sola ley, de esta manera, la ley ofrece reglas comunes que posibilitan la coexistencia de diversas tradiciones culturales, pero debe buscar la autonomía moral del individuo, esta es la cara complementaria de la amplitud de las libertades jurídicamente garantizadas y del respeto a la diversidad cultural.

Antanas Mockus presenta estos tres sistemas de regulación caracterizándolos en el cuadro anexo 8, Y de los cuales podemos destacar los siguientes aspectos:

*La regulación moral* (retomando a Kohlberg) se refiere a la formación de la persona como sujeto moral y que evoluciona en diferentes estadios según vaya creciendo paulatinamente en el juicio moral, la acción moral y el sentimiento moral; por ello, el eje central de esta propuesta es el sujeto como individuo que puede alcanzar mejores desempeños morales en la comunidad, partiendo de su permanente reflexión personal mediada por el tratamiento de dilemas en discusiones con su grupo.

En este tipo de regulación la fuente de autoridad es principalmente la propia persona, acompañada de sus padres, maestros, amigos y otros, que conlleven a fortalecer el desarrollo del sujeto moral; Kohlberg sugiere que para pasar a través de los tres estadios se requiere el acompañamiento de unas personas que tengan un nivel de desarrollo ético más elevado, ya que a través de la argumentación y debate dilemático se hace conciencia de la alteridad que nos confronta y la corresponsabilidad que implica vivir con otros.

Recordemos que en su modelo propone tres estadios: pre convencional, convencional, y pos convencional, es éste último estadio la persona está en capacidad de regularse por sus propios principios, constituyendo como imperativo de su actuar una coherencia personal. En esta formación tiene un gran valor las emociones y sentimientos morales tales como la culpa y el malestar interno cuando se comete una falta, y de igual manera una satisfacción interna cuando se actúa siguiendo sus principios.

*La regulación legal*, según la síntesis presentada por A. Mockus, se refiere a aquellas formas de regulación tratadas por el derecho y la jurisprudencia, donde las leyes, las normas, los códigos, sistematizados en la constitución política de un país se convierte en la fuente de autoridad principal, ya que allí se establecen los derechos y las sanciones a manera de castigos previstos para quienes las incumplan. En este tipo de regulación no hay mucha discusión sobre el sentimiento o la moralidad del sujeto, solamente nos atenemos al cumplimiento de las normas para evitar las sanciones establecidas. Y si se incumplen ya está instaurado el castigo o sanción correspondiente.

*La regulación cultural:* se fundamenta en la comunidad a la que se pertenece, por ello el acatamiento de las normas hace parte de su identidad, de los hábitos y creencias, que se incorporan en actitudes y comportamientos del grupo, si se actúa bien se tendrá unas felicitaciones y reconocimiento de la comunidad, y por el contrario, si se actúa contra sus normas se tendrá un rechazo de la comunidad, puede llegar a la exclusión de ella, el argumento de la norma se centra en ‘siempre ha sido así y es parte de nuestra identidad’, en éste tipo de regulación el perdón y los ritos de expiación son consideradas formas de reparación de la falta.

Si bien, Kohlberg trata estos tipos de regulación en su teoría como momentos de los diferentes estadios, he retomado esta clasificación que el profesor Antanas Mockus (2010), expone como medida de para generar una cultura ciudadana, ya que presenta algunas características de los colombianos frente a la norma donde

“Hay una ausencia de congruencia entre la ley, la moral y la cultura, que en Colombia se expresa en el auge de la violencia, la delincuencia y la corrupción, como ilegitimidad de las instituciones, debilitamiento del poder de muchas de las tradiciones culturales y además manifiesta una crisis o debilidad moral individual” (p.24).

Expone que la sociedad colombiana se ha caracterizado por un alto grado de divorcio entre la ley, la moral y la cultura. Donde la regulación cultural es más fuerte, que a veces no encaja dentro de la ley, llevando a las personas a actuar contra su convicción moral, haciendo carrera la tolerancia cultural de la violencia y la corrupción, como comportamientos aceptados en ciertos contextos. Esta situación también es aplicable al ámbito escolar porque hay un divorcio entre el sujeto moral, la norma expresada en un manual de convivencia y lo que avala o propone la comunidad. Kohlberg, expresa que mientras el grupo o la comunidad más se apropien de la norma, desde el nivel discursivo y argumentativo, es más probable que la persona evolucione a estadios morales más altos.

El estudio de Antanas Mockus concluye que si bien las normas son muy importantes en la convivencia, no es el único aspecto a tener en cuenta, en su teorización, la ley por sí sola no es suficiente para garantizar la convivencia, pues le hace falta el sustento de la cultura y de la moral, que lo expresa de la siguiente manera:

La convivencia parecería depender principalmente del llamado “imperio de la ley”. Sin embargo, lo central no es exactamente la ley: es la congruencia entre la regulación cultural y moral y la ley. Lo que importa son las justificaciones para obedecer o para desobedecer la ley, o el ejemplo de los demás, o lo acostumbrado, o el único medio para alcanzar el objetivo. Así, la centralidad no está puesta exactamente en la ley, sino en el acompañamiento a la ley desde la cultura y la moral. Es justo allí donde a la ley no le basta su fuerza propia, donde para lograr convivencia se hace indispensable el respaldo de tradiciones y/o transformaciones éticas o culturales. (Mockus, 2002, p.35)

De esta manera concluye, al igual que la hipótesis planteada en el presente trabajo, que la convivencia no se reduce a las regulaciones, sino que necesita de otros elementos que coadyuven a su adherencia en el actuar y en relacionarse con los otros.

La Secretaria de Educación en el Documento *Colegios que construyen convivencia* (2006), nos presenta de manera sucinta algunas de las características de las normas

Las normas se crean para regular la convivencia, es decir para mantener un orden y unas condiciones establecidas. Pertenecen al terreno de la justicia distributiva y a la formalidad de la ley. No son parte de los principios o valores individuales que cada persona decidió asumir, sino que se las cumple para hacer parte de una colectividad. Aunque a veces no le guste, o su cumplimiento produzca molestia. Las normas son relativas y coyunturales. Hay normas que establecemos para una ocasión o por un tiempo determinado. Son específicas y contextuales. Pueden ser externas a la conciencia y equivaler a un mandato externo. Ej. Respetar el semáforo. Posibilitan la igualdad de los individuos que conviven. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2006, P.12)

Además nos indica que para que las normas sean respetuosas, razonables, eficaces y dignas de ser acatadas, en cualquier institución o emanadas de cualquier autoridad, tienen que ser coherentes con los principios, ponerse al servicio de ellos: de no ser así serán arbitrariedades e injusticias. Es por ello que en algunas instituciones los estudiantes se niegan a cumplirlas, porque las encuentran arbitrarias, ya que van en contravía de los principios generales que las deben inspirar y orientar.

De esta manera las instituciones educativas necesitan regularse a través de normas claras y acuerdos precisos, que permitan el ejercicio de una convivencia y contribuyan al desarrollo integral de los miembros de la comunidad. La primera claridad que hace el Ministerio de Educación es que estas normas son un constructo democrático, con la participación de los diferentes Estamentos de la comunidad educativa. Según Art. 87 Ley 115 de 1994; art. 14 Decreto. 1860/94; Art.43 Ley 1098, Ley de infancia y adolescencia. Y sus objetivos tanto en estrategias de mejoramiento de la convivencia, como de manejo del conflicto aparecen permanentemente desde el año 94 (ley general de educación) hasta la actualidad 2013, con la creación del sistema nacional de convivencia escolar en los diferentes niveles gubernamentales. Ley 1620 de 2013.

En todos ellos se presenta el Manual de Convivencia en la institución educativa como una *herramienta normativa* que contribuye a la regulación de las relaciones de los estudiantes entre sí y con los demás miembros de la comunidad educativa. Es decir, que los manuales de convivencia operan como reguladores internos en los establecimientos educativos y como tal, señalan el camino que deben seguir los miembros de la comunidad para alcanzar los fines institucionales. Estas orientaciones se apoyan en la idea generalizada, de propender a la participación activa de los miembros de la comunidad a fin que puedan construir y modificar permanentemente el manual, para garantizar su flexibilidad.

Sin embargo ya se ha mencionado varios algunos estudios entre ellos el de Yenny Caicedo (2007) sobre las deficiencias del Manual de convivencia como medio para garantizarla efectivamente, es justamente por ello que se considera que la norma, ya sea expresada en principios a manera de un decálogo convivencial- para el caso del colegio analizado- o a manera de un manual o reglamento escolar, son *herramientas* importantes para convivencia pero necesitan de los otros elementos – como la el reconocimiento del otro legítimo, la participación, la comunicación, la afectividad- para generar relaciones convivenciales que hagan realidad el proyecto democrático.

En cuanto a la particularidad del manejo convivencial en el colegio La Gaitana, al no tener manual de convivencia, El 80% de los docentes encuestados lo considera como una herramienta que ayuda al mejoramiento de la convivencia (según el anexo 7), ya que le aportaría organización institucional y caridad sobre las normas, el conducto regular y el debido proceso. Siendo considerado de esta manera como un instrumento imprescindible en el manejo

convivencial; es denotar que el 20 % no lo considera relevante en el manejo de la convivencia, puesto que como se expuso en el primer capítulo, es un instrumento sancionatorio, inflexible y homogeneizador, supone que la convivencia se debe basar en acuerdos consensuados entre los estudiantes y los docentes, lo ideal sería que este proceso pedagógico dejara de ser de una minoría y se convirtiera en una cultura institucional.

## Conclusiones

En la presente investigación se puede concluir que la *Convivencia escolar* es un asunto más amplio que las regulaciones que determinan los comportamientos adecuados e inadecuados, por ello debe basarse en el *reconocimiento del otro como legítimo otro*; sin embargo, es necesario que los maestros como formadores en la convivencia, tengan en cuenta otros aspectos que la hacen efectiva y democrática en la práctica, tales como: la participación, la comunicación y la afectividad, para lo cual se requiere la descentración de las relaciones de poder.

Es así como la idea del *otro como legítimo otro*, tiene un recorrido histórico desde Aristóteles y el *Ágora* griego donde ese *otro* era un *legítimo*, no un homogéneo ni un súbdito con necesidad de ser controlado o normativizado, sino otro diferente a mí que tenía derecho a la palabra, a la participación porque se estaba en igualdad de condiciones, pero además, era necesario reconocer su diferencia para poder elegir el mejor - *Aristos*-capaz de gobernar. Este concepto que surgió en el *ágora* se ha retomado en la actualidad, y en la presente investigación se posiciona como una categoría central para poder pensar la convivencia democrática rebasando mera coexistencia, procurando ese encuentro efectivo con los otros y constituyendo un verdadero '*convivio*', los comunitaristas -herederos de la propuesta aristotélica- lo entenderían como la condición indispensable para formar una comunidad.

Propuesta complicada de llevar a la práctica, pues en la actualidad se impone el individualismo, el capitalismo y la sociedad de mercado, así lo denuncian varios filósofos como Guillermo Hoyos y Adela Cortina, quienes sostienen que tal situación nos hace desconfiar de los demás, donde el utilitarismo y el escepticismo moral se levantan como propuestas más realista, desconociendo la posibilidad de ser algo más que un medio para los demás; esta es la complejidad pues en la actualidad las condiciones económicas, políticas y sociales no pueden garantizar la igualdad que se tenía entre los ciudadanos atenienses, sin embargo, la promulgación de los Derechos Humanos, hace necesario reclamar la convivencia como una manera de exigir el reconocimiento de la dignidad humana, partiendo del reconocimiento del

*otro como legítimo otro.* Guillermo Hoyos afirma que es necesario un cambio de paradigma relacional, desarrollado en su *Ética comunicativa*, mientras que Alexander Ruiz lo propone desde *La ética de la responsabilidad compartida*, coincidiendo en el mismo objetivo: reconocer el otro legítimo para hacer tejido social y ser comunidad.

Al referirnos a la convivencia generalmente se la relaciona con la norma, por ello se ha hecho explícito que ella es uno de sus componentes básicos, pero no el único, en el presente trabajo se ha abordado la norma en diferentes momentos, de lo cual podemos señalar la necesidad de repensar la norma, re- conceptualizarla, no reducirla al asunto punitivo y sancionatorio, sino entenderla como producto del acuerdo y el consenso entre los integrantes del grupo o comunidad, donde se establecen los derechos y los deberes que hacen posible la vida en común. Dentro de esta re-conceptualización es necesario procurar la participación de la comunidad, haciendo efectivos los principios que generan pertenencia y participación: ser parte, tomar parte y sentirse parte, para lo cual es indispensable el reconocimiento del otro como legítimo, y si es necesario, ésta pueda ser reevaluada y cambiada en el momento que se considere. Es decir, la norma deja de ser considerada como un tótem sagrado e inmodificable para convertirlo en la herramienta pedagógica que nos facilita la vida en común, y se pueda producir el encuentro entre la norma y el deseo de una vida buena, como lo propone Paul Ricoeur.

Una de las características del maestro en la convivencia ha sido la del control autoritario y el ejercicio del poder vertical, así se denuncia en varios documentos revisados, particularmente en los referentes a las políticas públicas en relación a la convivencia, y se evidencia que esta práctica se ha incorporado como un *'habitus'* en el ejercicio del maestro, Narodowski, entre otros autores, se refiere a “la autoridad incuestionable del maestro”, expresada en el hacerse obedecer, mantener el control y la disciplina por medio del castigo, y paulatinamente este adquirió formas más sutiles de ejercerse, sin embargo, se puede afirmar que el ejercicio del control y del poder vertical es una práctica bastante arraigada en el rol del maestro, a pesar de que se han elaborado diferentes teorías y modelos pedagógicos que proponen formas relacionales más fluidas y dinámicas, ha sido difícil cambiar de paradigma relacional, por ello en el capítulo dos, se afirma que llevamos 20 años pidiendo a los maestros desde las políticas

públicas que cambien los hábitos relacionales, se piense y modifique el esquema dominante-dominado, como la forma de relacionarse con los estudiante.

Ha sido complejo para el maestro asimilar estos cambios, que le imponen las macroestructuras sociales, pero desde otra perspectiva Dicker (2011) afirma que la figura del maestro entró en crisis, porque lo ha quebrado el sistema económico, pues él era antes quien determinaba lo que debía ser y cómo debía ser, en la actualidad, es el mercado el que decide qué es lo que debe ser y quien impone los criterios de verdad, ese mercado que ha asimilado al maestro como un producto más, donde deja de ser tal para convertirse en un profesor – como dice Quiceno (2011)- un ‘cualquiera’ docente, esos cualesquiera que no se interesan por el estudiante, y han perdido su cercanía con él, así como ese interés de ‘cultivarlo’ moralmente, como era el interés de las primeras escuelas a las que se refiere Quinceno, entonces, el maestro ha ido cambiando y se ha centrado en los conocimientos académicos, sin embargo, se plantea que no solamente estamos llamados a reproducir dichos contenidos, sino que también estamos llamados a formar seres humanos, porque este es uno de los fines esenciales de la educación, de esta manera, si el maestro ha perdido el rumbo, porque se le exigía centrarse en los contenidos desde el positivismo, la ciencia, y posteriormente desde el mercado, es necesario que el maestro se en rute nuevamente, re- conceptualizando estas relaciones de poder y el ejercicio de la autoridad, así como el control, no desde el castigo, sino desde la reflexión dialógica con el estudiante, en la promoción de su reconocimiento particular y legítimo como otro diferente con el cual es necesario construir la convivencia.

Para que esta propuesta convivencial pueda ser efectiva necesita asirse a los *contextos*, y sujetos reales, si bien, la convivencia se plantea desde lo deseable, desde el anhelo eudaimonista que expresa Aristóteles, en el *buen vivir*, y retoma Ricoeur, en su idea del *convivio*, es en el mundo de la vida, como lo propone Guillermo Hoyos en su análisis fenomenológico, donde se puede evidenciar que el encuentro con el otro implica afrontar las contingencias e interpelaciones de su presencia, y de las situaciones particulares del contexto, sus carencias, y fortalezas, a nivel económico, pero también a nivel relacional.

El sujeto de la convivencia en su *contexto*, es un sujeto situado, es un sujeto de carne y hueso, de emociones y temperamentos, de intereses particulares y colectivos, este sujeto insertado en la realidad del contexto, es definido por él, por las relaciones de poder que allí se

establezcan, por los marcos valorativos y normativos imperantes. Es allí donde los maestros podemos iniciar, continuar, y orientar la formación convivencial democrática. Desconocer estos contextos, es sembrar en el desierto, por ello, Ricoeur (2007), plantea que es en la situación de conflicto, donde se hace necesaria la intervención de la autoridad- el maestro- que pone en práctica el juicio prudente como muestra de sabiduría práctica, así mismo, Zuleta (2010), expresa que una educación descontextualizada del mundo de la vida, es una educación que carece de sentido, de significado, y Freire (1974), nos propone reconocer el contexto para poder intervenir en él.

La conexión con el mundo de la vida, es lo que le da sentido a la educación y a la formación del estudiante como sujeto moral, permitiendo recuperar la 'autoridad del maestro', que ha sido tan criticada en la actualidad. Pero ¿qué significa ser formador del sujeto moral en el contexto?, significa poder mostrarle al estudiante *el reconocimiento del otro como legítimo otro*, validando su sentir, su pensar y su actuar, poner en práctica el pensamiento empático, ser formador de los sujetos morales implica hacerle ver al otro, no como un medio sino como un fin en sí mismo, es decir recuperar el valor de la dignidad humana, reconociendo la estima de sí y la estima del otro, el respeto de sí y el respeto del otro como punto esencial de la reciprocidad que implica el vivir con los otros, no es un simple coexistir, es un encuentro con el otro deseable, y frente al cual debo asumir mis derechos pero también mis deberes.

Ser formador de un sujeto moral en la actualidad, implica formar un ciudadano crítico, partiendo de las situaciones de su contexto, de su actuar particular, recuperando los aportes de la pedagogía crítica de Freire, o aplicando el cuestionamiento de la pedagogía socrática, que plantea Nussbaum (2010), pero también es el maestro el mediador, *el anfibio cultural* que es capaz de conciliar y armonizar la ley, la moral y la cultura, desde la capacidad reflexiva que éste pueda generar en sus estudiantes.

Uno de los retos que debe asumir el maestro al situarse en los contextos, es ser especialmente sensible a los conflictos, pues como guía y orientador, debe desarrollar la habilidad de interpretar las situaciones de riesgo, y prever sus consecuencias, posibilitando las mejores maneras de resolver el conflicto desde la argumentación, acudiendo a las herramientas que nos presenta Hoyos (1995) sobre la ética comunicativa, y de esta manera afirmar como nos recuerda Hannah

Arendt (2003), *solo la pura violencia es muda*. Es por ello, que la convivencia no se trata de la ausencia del conflicto, sino de asumirlo y resolverlo desde una perspectiva argumentativa.

Un segundo aspecto que es imprescindible en la convivencia democrática es el ‘reconocimiento del otro como legítimo otro’, categoría de análisis que se presentó a lo largo de la revisión documental y que se entrecruza de manera inmanente con la convivencia; es decir, no se puede pensar la convivencia democrática sin ‘el reconocimiento del otro como legítimo otro’, refiriéndose a ‘la estima de sí y la estima del otro’, desde lo deseable, desde la aspiración eudaimonista, también es presentada como ‘el respeto de sí y el respeto del otro’, desde la regulación deontológica, mediadas por las relaciones del *cuidado de si y del cuidado del otro*.

Este reconocimiento del otro como legítimo otro, es el reconocimiento del sujeto moral, como ya se explicó, pero también es darle valor a *ese otro* como *sujeto capaz*, es darle validez, en primer lugar a los sentimientos morales, que como producto de la interacción genera determinados comportamientos que pueden fortalecer el tejido social o pueden resquebrajarlo, generando exclusión y rechazo. De esta manera, tanto la repugnancia, la vergüenza, el resentimiento, la culpa, la indignación, son afectaciones al ‘yo’ legítimo que deben ser expresadas desde la racionalidad argumentada, para que la carencia o necesidad expresada en la vulneración de los derechos pueda ser resarcida, y se pueda empezar a unir los hilos del tejido social, reestableciéndolos. Y de la misma manera el agradecimiento, la colaboración, la pertenencia, la ayuda mutua sean la expresión del pensamiento empático y de la acción reflexionada.

El reconocimiento de los sentimientos morales, es el reconocimiento de la subjetividad, que no se encierra en sí misma sino que es expresable, a partir del discurso argumentativo, este hecho de por sí construye convivencia democrática pues se ciñe a los procedimientos lógicos, dialogales y retóricos, que tiende a la construcción de las relaciones sociales democráticas, de esta manera, en el procedimiento dialogal que propone Hoyos, se debe tener en cuenta: que su objetivo es buscar el entendimiento mutuo, donde cada participante debe afirmar aquello en que cree y de lo que está convencido, esto se refiere a la honestidad, no a la manipulación. El mismo Hoyos aclara, reiteradamente, que comprender la posición del otro no es lo mismo de estar de acuerdo con ello; en cuanto al el proceso retorico, afirma que hay tres condiciones fundamentales: todos pueden participar, todos pueden cuestionar, a nadie puede imponérsele los

dos anteriores. ¡Que más democrático que estos procedimientos de la Ética argumentativa!, parte de reconocer los sentimientos morales en la situación de conflicto y en todo momento afirma el reconocimiento del otro legítimo, desde su sentir, su comunicabilidad y también la argumentación discursiva, que conlleva al consenso, a los acuerdos, por lo tanto a los pactos normativos, que desde luego establece la necesidad de su cumplimiento, y de esta manera se garantiza la justicia conmutativa.

Es por ello que tal categoría, se establece como un clavo en el centro de las relaciones de poder verticales, para generar su fractura y descentración, se trata de ir estableciendo relaciones de poder horizontales, construidas a partir del dialogo, y el acuerdo, no de perder los roles de maestro y estudiantes, sino re-significar, estos conceptos, desde la legitimidad del otro, y no de su negación como sucede en la relación de mando-obediencia. Por lo tanto, re-significar la autoridad docente capaz de generar confianza y credibilidad en los estudiantes, brindándoles espacios de participación, que les permitan crear vínculos de pertenencia con su grupo, valorar la diferencia, reivindicar el diálogo como medio de llegar a acuerdos, y resolver los conflictos. Desarrollar una propuesta basada en el respeto, reciprocidad, el reconocimiento y dando pautas de autorregulación de la convivencia.

Con relación al colegio La Gaitana me ha permitido reflexionar sobre este asunto, al igual que agradecerle a las directivas, estudiantes, y docentes sus aportes. Se puede afirmar que hay un consenso sobre la necesidad de la norma aplicando los aportes teóricos anteriores, ésta debe ser re- conceptualizada por sus actores, es decir, no tomarla desde lo punitivo, sino, como el instrumento producto de los acuerdos que nos permite tener los parámetros de comportamiento claros y precisos para todos, buscando un trato objetivo y justo, es por ello que siguiendo la propuesta de Ricoeur, es conveniente conciliar el decálogo convivencial de: *Las 10 Semillas con el Manual de Convivencia*. Así mismo, se debe tener claridad en que la norma no está para desconfiar del otro estando pendientes cuando fallan para aplicársela, es necesario caer en la cuenta que la convivencia implica los otros elementos ya mencionados como el afecto, la participación y la comunicación, con lo cual se hace efectivo ese ‘reconocimiento del otro como legítimo otro’ y poder generar confianza y autorregulación. Las personas que participaron en la propuesta inicial del colegio tiene un proceso bastante claro de cómo se construye la confianza y saben que no es tan sencillo, pero si el asunto es de unos pocos no se genera el impacto

necesario, por ello sería muy valioso que las personas que tiene este saber los replicaran a los demás, y rescatara la convivencia como aquello que es deseable por el mero hecho de estar juntos, compartir y construimos mutuamente en comunidad.

## ANEXOS

### *ANEXO No 1. Pacto por la convivencia en el colegio La Gaitana I.E.D.*



**COLEGIO LA GAITANA**  
“AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO”

#### **“PACTO POR UNA CONVIVENCIA AMABLE EN EL COLEGIO LA GAITANA”**

### **1. QUIÉNES SOMOS**

El colegio La Gaitana IED es una Institución Distrital de Educación Preescolar, Básica y Media que se caracteriza por propiciar un ambiente amable y productivo, fortaleciendo cuatro grandes *valores*: el Reconocimiento del otro como legítimo otro, el Respeto, la Responsabilidad y el Rendimiento, conocidas como las “4Rs”

Fundado en 1994 y creado por acuerdo 02 de 1996 del Concejo de Bogotá, el colegio comenzó labores en el salón comunal del barrio, luego funcionó en casetas prefabricadas y a partir del año 2000 disfruta de una nueva planta física. En el mismo año se completó la Educación Media y se graduó la primera promoción de bachilleres. ...

### **4.3 VALORES INSTITUCIONALES**

#### **RECONOCIMIENTO DEL OTRO COMO LEGÍTIMO OTRO**

Reconocer a los demás como iguales, fortalece la convivencia amable y es el fundamento de los Derechos Humanos, ya que permite saber que nuestros derechos llegan hasta donde empiezan los de los demás.

#### **RESPETO**

Valor íntimamente ligado al Reconocimiento, genera una convivencia amable caracterizada por la aceptación, la tolerancia y la comprensión.

#### **RESPONSABILIDAD**

Esta “R” invita a cumplir con entusiasmo lo acordado y favorece la comprensión de la norma como necesidad y no sólo como obligación.

#### **RENDIMIENTO**

Se relaciona con el esfuerzo y los medios utilizados para alcanzar los resultados y hacer productivas cada una de las acciones emprendidas

### **SEMILLAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL COLEGIO LA GAITANA**

El colegio LA GAITANA tiene como propósito hacer de la institución un ambiente amable y

productivo que haga realidad la convivencia escolar armónica y los aprendizajes más significativos asociados con la vida cotidiana. Para lograrlo se fortalece con la vivencia de las “4Rs”. Para el colegio LA GAITANA, es importante el desarrollo de la persona y su relación con la sociedad como consigo mismo. Por lo anterior, **Las SEMILLAS DE CONVIVENCIA en LA GAITANA** se estructuran en el marco de los valores fundamentales de la institución y son para el conocimiento general de la comunidad.

**11. ME RELACIONO AMABLEMENTE.** Las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad educativa se desarrollan a través de un trato cordial, una comunicación amable y respetuosa reconociendo a los demás y procurando el bien común.

**12. ME COMUNICO CON RESPETO.** El vocabulario debe ser adecuado y respetuoso, evitando palabras soeces o insultantes con los miembros de la comunidad, propiciando el diálogo asertivo y la comunicación reflexiva como elementos para la solución de conflictos.

**13. ME PREOCUPO POR MI PRESENTACIÓN PERSONAL.** La presentación personal se caracteriza por la higiene y el porte adecuado del traje escolar, acorde con las actividades programadas por el colegio.

**14. MANTENGO UN BUEN RENDIMIENTO ACADÉMICO.** El cumplimiento de las actividades programadas en cada una de las asignaturas, se debe caracterizar por la responsabilidad honestidad; siendo consciente del propio aprendizaje y del desempeño en busca de la excelencia.

**15. EXPRESO MI SENTIDO DE PERTENENCIA.** Identificarse con la filosofía institucional y vivenciarla mediante el cuidado y respeto de los bienes y espacios académicos y sociales de la comunidad manteniéndolos aseados, ordenados en todo momento, dándoles un buen uso y no permitiendo que otros los dañen.

**16. CUIDO MI PERSONA.** La abstención en el consumo o distribución de sustancias psicoactivas nocivas para la salud, tales como: cigarrillo, bebidas alcohólicas, marihuana, pegante, entre otras.

**17. ASISTO PUNTUALMENTE.** Asistencia puntual y permanente a las clases y actividades organizadas por el colegio de acuerdo con el horario establecido (inicio y fin). En caso de ausencia, justificando con excusa válida ante coordinación dentro de los tres (3) días siguientes a la ausencia.

**18. RESPETO EL BIEN PROPIO Y EL AJENO.** Respeto, cuidado y buen uso de los objetos y a la vez fomento una cultura de respeto y aprecio por lo público (ETICA PUBLICA).

**19. VALORO EL SABER CULTURAL.** Participación y respeto por los actos cívicos, religiosos, deportivos y culturales que organice el colegio u otras instituciones, fomentando un ambiente amable.

**20. HAGO BUEN USO DE LAS HERRAMIENTAS, EQUIPOS Y ESPACIOS TECNOLÓGICOS.** Cuidado y aprovechamiento adecuado de las herramientas, equipos y espacios tecnológicos, sabiendo que dichos elementos son destinados para uso pedagógico

exclusivamente.

## **Instrumentos de Sistematización**

### **ANEXO No 2**

#### ***Caracterización de la población estudiantil y antecedentes situacionales del colegio Distrital La Gaitana.***

- **Instrumento: encuesta.**

1. Encuesta aplicada a estudiantes para la caracterización de la población estudiantil.

<p>1. ¿En qué barrio vive?</p> <p>2. ¿A qué estrato socioeconómico pertenece?</p> <p>3. ¿Con quién vive? Mamá y papá; Solamente con mamá; Solamente con papá; otras personas.</p> <p>4. ¿Qué ocupaciones tienen las cabezas de su hogar?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

\*Muestra de 20 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes a los grados 8vo y 9no (2013) de la IED La Gaitana

- **Resultados de las encuestas**

A la primera pregunta: ¿En qué barrio vive?, las respuestas se resumen de la siguiente manera:

Villa María	3 personas	Nogales	1 persona
Lisboa	2 personas	Tibabuyes	1 persona
Santa Cecilia	2 personas	Compartir	1 persona
La Gaitana	5 personas	La Cañiza	3 personas
Bosa	1 persona	Bilbao	1 persona

**Total personas encuestadas: 20**

A la segunda pregunta: ¿A qué estrato socioeconómico pertenece?, los resultados fueron:

Estrato 3	4 personas	Estrato 1	1 persona
Estrato 2	15 personas		

**Total personas encuestadas: 20**

A la tercera pregunta: ¿Con quién vive? Mamá y papá; Solamente con mamá; Solamente con papá; otras personas, respondieron lo siguiente:

Viven con ambos padres: personas	11	Viven con mamá y abuela: personas	2
Viven solamente con la mamá: personas	5	Viven con otros familiares: persona	1
Viven con mamá y padrastro: persona	1		

**Total personas encuestadas: 20**

A la cuarta y última pregunta: ¿Qué ocupaciones tiene las cabezas de su hogar?, respondieron:

**Madres**

Empleadas 12 personas (Servicios generales, seguridad, alimentación, estética, ventas )

Hogar 4 personas

Independientes 3

**Otros**

Hermano 1 (empleado)

**Total 20**

**Padres**

Empleados 6 (Construcción, mecánica, servicios generales, seguridad)

Independientes 5 (comercio, electricidad, contratistas)

**Otros**

Padrastrros	1 (Empleado)
Tíos	1 (independiente)
Abuela	1 (pensionada)
Abuela	1 (hogar)
S.D	5 (No hay presencia de padre u otra figura paterna)

**Total de personas encuestadas: 20**

A partir de las anteriores respuestas se puede presentar una caracterización de la población estudiantil de la siguiente manera:

- **Caracterización de la población estudiantil**

La Institución Educativa Distrital La Gaitana, está ubicada en la localidad 11 de Suba. Cuenta con dos sedes (A y B), en las que se ofrece servicio educativo desde el grado de preescolar hasta el undécimo grado de Educación Media (incluyendo la media fortalecida).

Cuenta con una población escolar mixta, comprendida entre los 10 y los 18 años de edad, en su mayoría pertenecientes al estrato socioeconómico 2, procedentes de La Gaitana y de barrios aledaños como: Villa María, Cañiza, Lisboa, Bilbao, Santa Cecilia, Compartir, entre otros. (Ver encuesta No.1)

En su mayoría, las familias de los estudiantes se caracterizan por tener una situación económica precaria, en parte a bajos ingresos, provenientes de labores asociadas a servicios generales, trabajo doméstico, mecánica, construcción, vigilancia, preparación de alimentos, etc. Presentándose en menos casos, el trabajo independiente y la calidad de pensionados. Las familias pertenecen en un alto porcentaje al estrato socioeconómico 2, lo cual confirma su condición económica. (Ver anexo)

Son numerosos los casos de disolución familiar, un poco más del 40%, (ver encuesta No.1), que dando de este, aproximadamente un 20%, las madres como cabezas de hogar. Se dan en algunos casos, segundas uniones, con nuevas parejas, que generan igualmente nuevas relaciones de parentesco, haciéndose con esto muy común la llegada de otros integrantes a las familias, como es el caso de hermanastros.

También llegan al colegio, cada vez con mayor frecuencia, estudiantes procedentes de provincia, especialmente de la región del Caribe, (Atlántico, Córdoba, Magdalena, Bolívar...) evidenciando así un movimiento al parecer constante de familias, algunas que bien llegando a Bogotá, terminan estableciéndose en sectores de la localidad, en este caso en La Gaitana, y en otros barrios aledaños.

En lo convivencial, se presentan, esporádicamente, entre estudiantes episodios de roces, que terminan en agresiones de tipo verbal y físico, además de otras formas de intimidación como amenazas, por rivalidades entre grupos, la mayoría de las veces por cuestiones afectivas. Son comunes los problemas de parejas de novios, donde se involucran terceras personas (amigos y compañeros) que en algunas ocasiones agravan el problema, haciendo incluso, que intervenga personas externas al colegio.

Otras causas de problemas entre estudiantes son: los celos entre amigos; las antipatías personales que pueden surgir por actitudes de no aceptación mutua, por diferencias en la manera de ser, de pensar y de actuar. Los rumores y habladurías, también se constituyen en causa de continuas problemáticas convivenciales.

Un gran porcentaje de estudiantes afirman que es necesario tener un manual de convivencia ya que no todos los profesores tienen la misma manera de tratar los problemas convivenciales, y afirman que :  
- algunos profesores hacen llamados de atención por cosas que no sabemos qué tan importantes son en el aprendizaje, tales como tener recogido el cabello para los hombres que tienen el cabello largo, o de lo contrario no te califican una tarea o te dejan presentar una evaluación. Sin mencionar, la manera grosera, en que se les llama la atención a las niñas por tener maquillaje-. Ellos reconocen que sí es necesario tener una buena presentación, pero no es claro en qué consiste ésta. Por otra parte, también hace falta el manual de convivencia para poder resolver los conflictos entre los estudiantes y así saber cómo actuar.

***ANEXO No 3: Entrevista a docentes del colegio La Gaitana I.E.D.***

• **Instrumento: entrevista**

El objetivo de esta entrevista es conocer un poco sobre el fundamento pedagógico de la propuesta convivencial del decálogo de principios y algo de su proceso de implementación, así como las dificultades de éste proceso.

Rectora MIRYAM LUCY TARQUINO PUERTO

- ¿De dónde surge la idea de las semillas de convivencia que reemplazaba un manual de convivencia?
- ¿Cómo fue el inicio de la implementación de las semillas de convivencia (¿Cómo se trabajó con los estudiantes, con los docentes, con los padres de familia en esto, y que receptividad tuvieron al respecto)?
- ¿Cómo fue evolucionando este proceso, que instrumentos se fueron implementando para regular la convivencia?
- ¿Cómo se resuelve un conflicto a partir de las semillas de convivencia?
- ¿Por qué se apostó a unas semillas de convivencia en lugar de un manual escolar?
- ¿Cómo se evidencian los resultados de las semillas de convivencia en los jóvenes que se encuentran en los últimos grados y en los egresados?
- ¿Por qué se ha aptado actualmente por retornar al manual de convivencia?

Entrevista a docente del colegio La Gaitana I.E.D.

- ¿Conoce de donde surgió la idea de las semillas de convivencia que reemplazaba un manual de convivencia?
- ¿De qué manera se le vinculó a usted y a la comunidad en el trabajo con las semillas de convivencia?
- ¿Cómo fue evolucionando este proceso, que instrumentos se fueron implementando para regular la convivencia?
- ¿Cómo se resuelve un conflicto a partir de las semillas de convivencia?
- ¿Por qué se apostó a unas semillas de convivencia en lugar de un manual escolar?
- ¿Cómo se evidencian los resultados de las semillas de convivencia en los jóvenes que se encuentran en los últimos grados y en los egresados?
- ¿Por qué se ha aptado actualmente por retornar al manual de convivencia?

- **Resultados de la entrevista**

Resultados de la entrevista concedida para este trabajo por la Rectora Miriam Lucy Tarquino Puerto y la docente Amparo Saavedra, quien ha pertenecido al comité de convivencia por algo más de seis años.

El colegio La Gaitana, ubicado en Suba, localidad once de Bogotá, es uno de los pocos colegios Distritales de la Secretaría de Educación de Bogotá que regula su convivencia escolar mediante un decálogo de principios a manera de una filosofía de vida, que se basa en el reconocimiento del otro como legítimo otro, establecido como uno de los principios de calidad adoptados a partir de las políticas educativas de la Secretaría de Educación desde 2004, y por ello la relación consigo mismo, con los otros y con el entorno físico, se regulan a partir del establecimiento de cuatro principios que son: el respeto, rendimiento, responsabilidad y reconocimiento; conocido en nuestra institución como las “4Rs”. Además del establecimiento de diez actitudes que el estudiante debe incorporar en su actuar cotidiano denominadas “Semillas de Convivencia”, considerando que si se cultivan estas actitudes, el fruto será una persona con excelentes cualidades para relacionarse en cualquier contexto ya sea dentro o fuera del ámbito escolar. Sin más que estos principios y estas “Semillas de convivencia” el colegio ha regulado las relaciones interpersonales entre sus miembros. La Rectora Miryam Lucy Tarquino Puerto, nos relata:

- Se decidió no asumir un manual de convivencia por considerarlo de tipo policivo y sancionatorio, donde se establecen las faltas pensando en la posible acción negativa de los estudiantes, antes que en las actitudes positivas que busca fomentar la escuela, entonces, se planteó la construcción de un decálogo de principios convivenciales, considerando que es más fácil la aplicación de unos reducidos principios generalizadores que contengan los principales comportamientos esperados, y que si se practicaran cotidianamente se lograría convertirlos en hábitos, de tal manera que el fruto será una persona con excelentes cualidades para relacionarse en cualquier contexto ya sea dentro o fuera del ámbito escolar”.

- “Esta clase de regulación de la convivencia se inició desde el año 2002, como producto de un pacto por la convivencia en el que participaron todos los miembros de la comunidad de aquel entonces, y no ha sufrido modificaciones hasta el día de hoy; “las semillas” fueron acordadas con toda la comunidad, en un proceso largo de establecimiento de acuerdos, donde padres, estudiantes, maestros, directivos y administrativos, se reunieron en diferentes momentos, durante un año, o algo más, para acordar esos principios convivenciales y en el Consejo Directivo los acogimos para toda la comunidad”.

- “Lo que nos guio al optar por esta clase de regulación fue considerar que sería más fácil llevar a la práctica la observación de 10 actitudes, que al ser establecidos como principios, permite una aplicación más general a los comportamientos inadecuados en lugar de tener un listado de faltas, a manera de un código policivo en el que se contemplan o tipifican las diversas acciones incorrectas y estipula la sanción correspondiente, - afirma la Rectora del Colegio, quien ha sido la promotora de este proceso y defensora más aguerrida de estas Semillas de convivencia- pero ¿qué sucedería si la falta no está incluida en ese listado? Se tendría que incluir en las nuevas regulaciones, dando un lapso de tiempo muy largo entre la falta cometida y la sanción.

- “Desde el planteamiento de las semillas de convivencia, se pretende buscar más que la sanción, la concientización de que la falta afecta a la comunidad en la que se convive diariamente, por ello se buscan unas acciones de reparación. No se trata de prever la falta sino de evitar el conflicto. Buscando el desarrollo moral de los estudiantes, el mejoramiento de las relaciones convivenciales cotidianas que es el fundamento de la educación, siendo conscientes que cuando se comete una falta, ésta tiene una consecuencia, pero lo más importante es que a través de privilegiar el diálogo constante, el estudiante no se quede con el resentimiento que puede producir al impugnarle una sanción o un castigo que sea considerado injusto. Es por esto, que a través de las “semillas de convivencia” se plantea una formación que dure toda la vida”.

Sin embargo, - Comenta la profesora Luz Amparo Saavedra- se han implementado algunos instrumentos para facilitar el debido proceso en la regulación de la convivencia escolar, tales

como la ruta convivencial, que no difiere de la establecida en los manuales de convivencia generales y se refiere a:

1. llamado de atención verbal,
2. el registro escrito en la hoja individual
3. el registro en el observador del estudiante,
4. el acta de compromiso

Y otra serie de pasos donde se privilegia el diálogo con el estudiante, docentes y sus acudientes. También respetando las normas sobre el debido proceso, con las que se le garantiza al estudiante el derecho a réplica o a su legítima defensa. Estos instrumentos se utilizan gradualmente según la falta cometida y la acción reparadora que se acuerde entre las partes, que puede ir desde un escrito, una exposición, trabajo de consulta u otro acordado. Además de esta ruta convivencial se ha implementado el trabajo desde el comité de convivencia y desde otras herramientas que se han creado como las mesas de conciliación, apoyadas por la capacitación de la Cámara de Comercio a través del proyecto “Hermes”.

La profesora Luz Amparo nos advierte que una de las dificultades encontradas en el trabajo con las Semillas de Convivencia, ha sido la falta de unidad de criterios sobre aquello que puede ser considerado como una falta leve o una falta grave, tanto para los estudiantes como para los profesores y acudientes; de igual manera, las acciones de reparación a criterio de unas personas son demasiado leves, mientras que para otras son justos, o a veces, demasiado severas. Por ello se ha tratado de elaborar un manual de convivencia que especifique tanto las faltas como el debido proceso, donde el equipo de mediación escolar, EMAE, aparece como garante del debido proceso, en la ruta convivencial.

Actualmente se tiene el borrador del manual de convivencia, que aún no se ha dado a conocer. Para muchos docentes este elemento mejoraría la convivencia escolar y reduciría el trato subjetivo que se da a las faltas cometidas, siendo un elemento claro y objetivo para todos los miembros de la comunidad educativa.

Actualmente el colegio debe asumir las disposiciones legales que le impone la reciente normatividad sobre el ámbito convivencial, tal como lo es la ley 1620 de 2013, y su decreto

reglamentario 1965 de septiembre 2013, que obligan a los colegios a establecer la ruta de atención integral institucional e interinstitucional en las situaciones conflictivas.

***ANEXO No 4- Encuesta aplicada a 30 estudiantes de grado noveno.***

1. Considera que ¿es necesario que el colegio La Gaitana tenga un manual de convivencia?  
Si\_\_No\_\_

Por que \_\_\_\_\_

2. Teniendo en cuenta que el colegio no tiene un manual de convivencia, usted lo juzga como  
Positivo\_\_\_\_ Negativo\_\_\_\_

Por que \_\_\_\_\_

3. ¿Cuáles son los principales problemas convivenciales que observa

• **Resultados de la encuesta. - febrero de 2013**

100% considera que es necesario la existencia del manual. Entre las razones más frecuentes están:

Los estudiantes hacen lo que quieren y no pasa nada.

Las situaciones problemáticas para los estudiantes tardan mucho en resolverse.

2. pregunta

85 % lo juzgaba negativo, no tener manual de convivencia por que no se saben los derechos ni los deberes. Y cada profesor maneja unas normas diferentes en sus clases, e incluso cuando les corresponde acompañamiento.

15% lo juzga positivo porque “cada cual ya sabe cómo se debe portar” y no necesita que haya un ‘policía’ para portarse bien.

**ANEXO No 5- DIAGNOSTICO DE LA CONFLICTIVIDAD**

**Instrumento:** encuesta.

Objetivo: identificar la frecuencia de las situaciones que afectan la convivencia y generan conflicto entre los estudiantes.

Para realizar nuestro diagnostico se realizó una encuesta mayo de 2014, que buscaba identificar la frecuencia en los siguientes aspectos:

1. La situación conflictiva más frecuente en el colegio



COLEGIO LA GAITANA  
Institución Educativa Distrital  
"AMBIENTE AMABLE Y PRODUCTIVO"



ENCUESTA DIAGNOSTICO DE CONVIVENCIA ESCOLAR  
EQUIPO DE CONVIVENCIA Y PROGRAMA HERMES  
JORNADA TARDE

El grupo de convivencia y el programa Hermes desean conocer a través de esta encuesta su mirada frente a la convivencia en el colegio con el fin de tener una visión mas amplia sobre el origen del conflicto escolar en la institución en la jornada tarde.

1. Organice las siguientes situaciones de 1-10, siendo 1 la situación que se presenta con más frecuencia en la institución y 10 la menos frecuente:

<input type="checkbox"/>	Chimes	<input type="checkbox"/>	Cyberacoso (redes sociales)
<input type="checkbox"/>	Apodos	<input type="checkbox"/>	Tráfico y consumo de sustancias
<input type="checkbox"/>	Robos	<input type="checkbox"/>	Preferencias (equipos de futbol, género s musicales etc.)
<input type="checkbox"/>	Relaciones afectivas (noviazgo, celos)	<input type="checkbox"/>	Falta de seguimiento de normas
<input type="checkbox"/>	Burlas	<input type="checkbox"/>	Relaciones afectivas (amigos)
<input type="checkbox"/>	Otros motivos ¿Cuáles? _____		

2. Actores del conflicto en el colegio

2. Organice la frecuencia de 1 a 5 con la que se presentan los conflictos entre las siguientes personas, siendo 1 el más frecuente entre estas personas y 5 el menos frecuente:

<input type="checkbox"/>	Estudiante-estudiante
<input type="checkbox"/>	Docente-docente
<input type="checkbox"/>	Estudiante-docente
<input type="checkbox"/>	Estudiante-directivas (rectoría-coordinación)
<input type="checkbox"/>	Estudiante-personal de servicios generales
<input type="checkbox"/>	Otros agentes ¿Cuáles? _____

3. Lugares de mayor conflicto en la Institución

3. Ordene los siguientes lugares de 1 a 7 dónde se presenta con mayor frecuencia el conflicto en el colegio, siendo 1 el espacio más propicio para el conflicto y 7 el menos propicio.

<input type="checkbox"/>	Aula de clase	<input type="checkbox"/>	Zona Pasiva
<input type="checkbox"/>	Corredores	<input type="checkbox"/>	Alrededores del colegio
<input type="checkbox"/>	Patio	<input type="checkbox"/>	Redes sociales
<input type="checkbox"/>	Baños	<input type="checkbox"/>	Otros espacios ¿Cuáles? _____

4. Reacción más frecuente en la situación de conflicto

4. Organice las siguientes acciones de cómo usted observa o actúa frente a un conflicto. Siendo 1 la acción más frecuente y 5 la menos frecuente:

<input type="checkbox"/>	Agresión verbal	
<input type="checkbox"/>	Agresión física	
<input type="checkbox"/>	Evasión (distanciamiento del conflicto)	
<input type="checkbox"/>	Busca ayuda de terceros	¿Quién? _____
<input type="checkbox"/>	Otras reacciones	¿Cuáles? _____

5. Agentes a los que se acude para resolver el conflicto

5. Enumere de 1 a 8 las personas a las que acude para resolver un conflicto, siendo 1 a la persona que frecuentemente acude y 8 la menos frecuente:

<input type="checkbox"/>	Anadie	<input type="checkbox"/>	Docente
<input type="checkbox"/>	Director de grupo	<input type="checkbox"/>	Orientación
<input type="checkbox"/>	Familia	<input type="checkbox"/>	Amigos del colegio
<input type="checkbox"/>	Amigos de fuera de la institución	<input type="checkbox"/>	Otras personas ¿Cuáles? _____

#### • Resultado de la encuesta sobre diagnóstico de la conflictividad. Tabulación

Se aplicaron 120 encuestas a los diferentes estudiantes del colegio, pero al tabular se descartaron algunas encuestas debido a que fueron mal diligenciadas, por ello los resultados se tabularon teniendo en cuenta una muestra de 103 encuestas. Las cuales arrojaron los siguientes resultados:

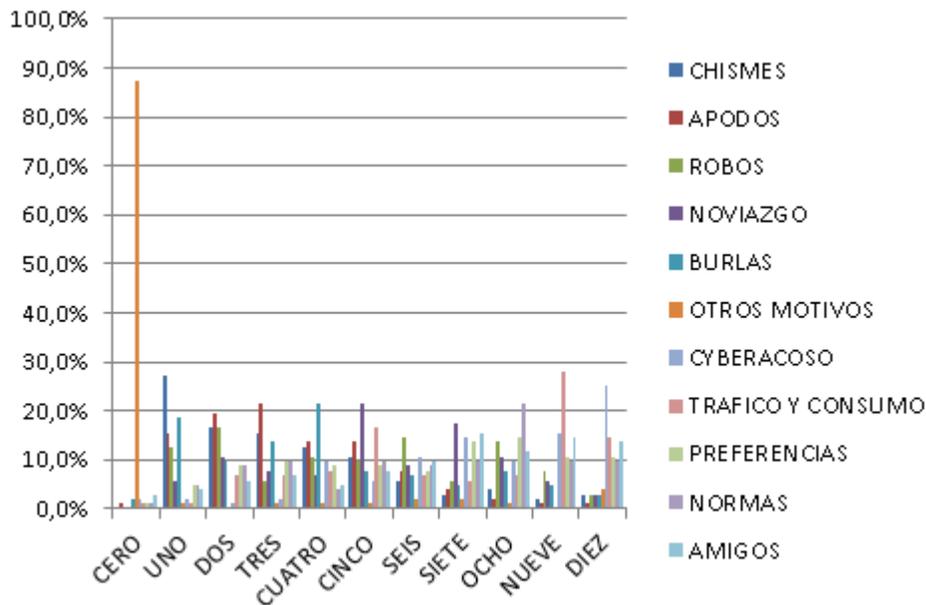
1 El motivo generador del conflicto más frecuente en el colegio identificamos:

En primer lugar: otros motivos, y en segundo lugar los chismes, junto con los apodos.



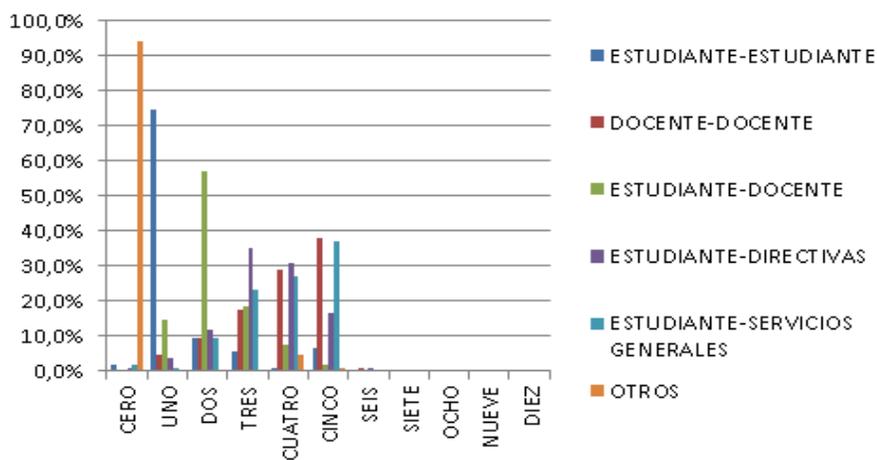
• **Graficación de los resultados e interpretación**

Ítem1. Frecuencia de las situaciones conflictivas dentro del colegio La Gaitana I.E.D.



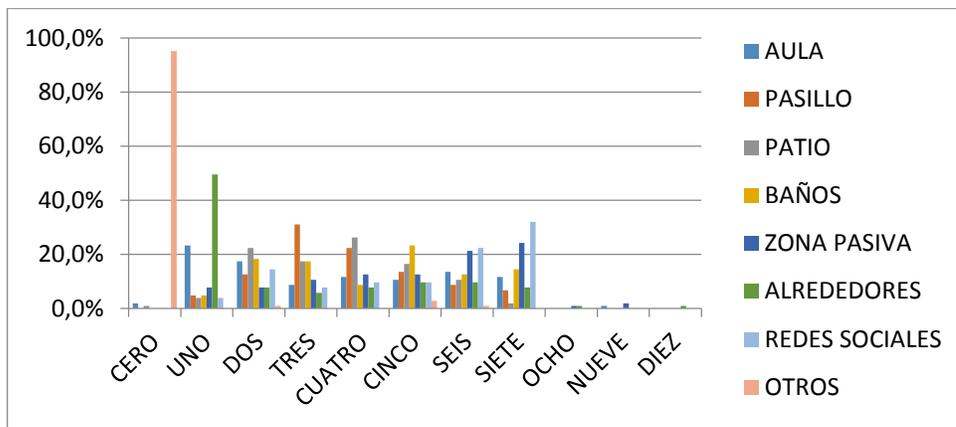
La opción de otros motivos fue frecuente en todas las preguntas, pero no se tuvo en cuenta debido a que en ella se mencionan situaciones, y actores del conflicto fuera del colegio, y que sobrepasan nuestro marco de acción. En lo que corresponde al proyecto Hermes y al equipo de convivencia- EMAE.

Ítem 2: Los actores más frecuentes del conflicto en el colegio



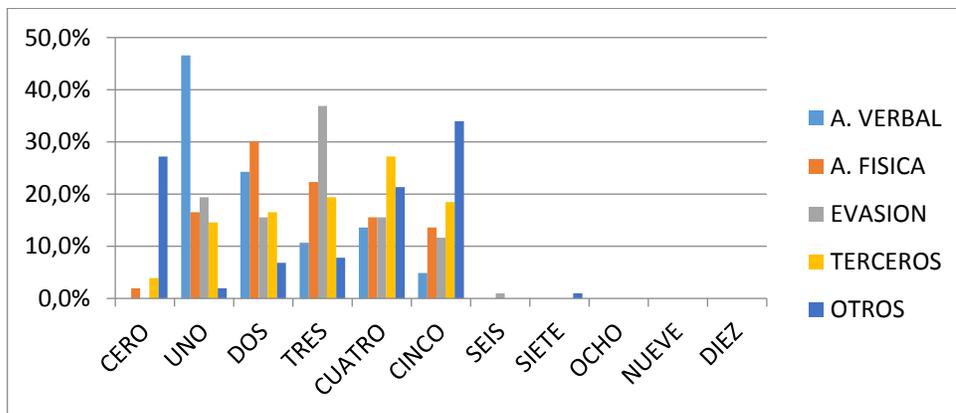
Los actores más frecuentes del conflicto en el colegio son entre Estudiante-estudiante

Ítem 3. Espacios en el colegio los más frecuentes donde se presenta una situación conflictiva



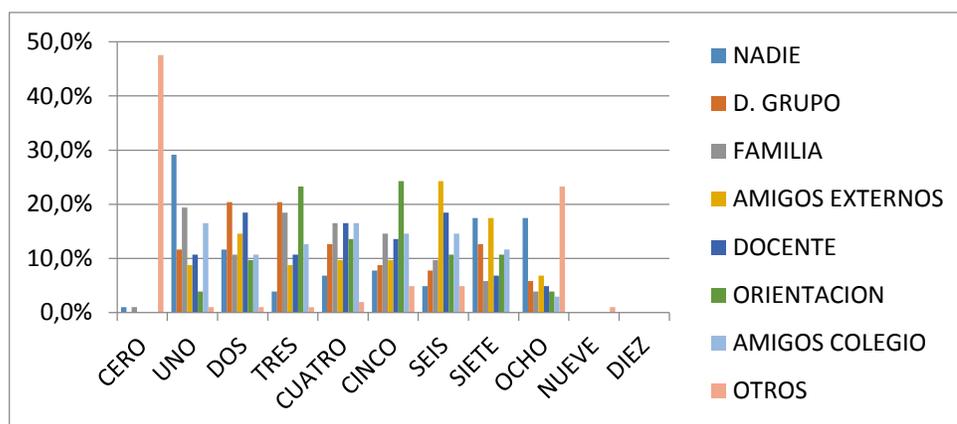
En cuanto a los espacios en el colegio los más frecuentes donde se presenta una situación conflictiva son: los alrededores del colegio, las redes sociales y los pasillos

Ítem 4. las reacciones más frecuentes frente a una situación conflictiva son: la agresión verbal y la evasión.



Las reacciones más frecuentes frente a una situación conflictiva son: la agresión verbal y la evasión.

Ítem 5. a quienes más acuden para resolver un conflicto en el colegio



5. finalmente a quienes más acuden para resolver un conflicto en el colegio es a los docentes y a orientación.

***ANEXO No 6. Caracterización de los docentes y directivos Jornada Tarde del colegio La Gaitana IED.***

Docentes	Hombres	mujeres	
Cantidad	12	18	
Edades			
Entre 20 y 30 años	2	1	3%
Entre 31 y 40 años	1	2	3%
Entre 41 y 55 años	9	15	94%

Experiencia laboral		
Entre 1 y 7 años	5	20 %
Entre 8 y 15 años	9	30 %
Entre 16 y 22 años	6	20 %
Más de 23 años	9	30 %

Nivel de estudios		%
Licenciatura	2	2.7 %
Especialización	14	49 %
Maestría	8	25 %
Doctorado	0	0
Profesional de otra área no licenciados	6	12%

Años de permanencia en la institución.		
Entre 1 y 5	14	49 %
Entre 6 y 10	7	24 %
Entre 11 y 15	3	3 %
Entre 15 y 20	6	12 %

Contratación		
Asignación provisional	6	15%
Asignación de planta	20	60 %
Asignación globalidad	6	15%

**• Interpretación de resultados de la caracterización de docentes en relación con el manejo de la convivencia:**

Los docentes de la jornada tarde del colegio de La Gaitana

Un 80% de los docentes se encuentra entre el rango de edad de 41 a 55 años. Frente a un 6% de rango de edad de 20 a 40 años, esto nos habla de los niveles de experiencia y experticia para resolver asuntos convivenciales tanto entre docentes y estudiantes, como entre los mismos estudiantes. Y que se evidencia en el diagnóstico de conflictividad

El indicador de experiencia laboral presenta una interesante tensión entre los docentes que tienen una experiencia laboral de más de 23 años son el 30% , al igual que la experiencia laboral de los docentes del rango entre 8 y 15 años de experiencia laboral. Y podríamos plantear el supuesto de que al unificar en un 50 % a los docentes que tiene una experiencia laboral entre 1 y 15 años, se hace más evidente la necesidad de tener un manual de convivencia escolar que para los maestros entre 16 y más de 23 años de experiencia laboral, que ya han encontrado otras estrategias para el manejo de la convivencia.

El indicador de permanencia en la institución refleja otro aspecto de la apropiación de la filosofía convivencial del colegio. Puesto que como se registra en la entrevista con la rectora, en un primer momento los docentes participaron activamente la elaboración de las semillas de convivencia, y de su sentido teleológico, esa generación representa el 12 %, que actualmente está presente al cual se le siente un gran afecto por la institución, y su sentido de pertenencia. Mientras que la mayoría representada en un 49 % de los docentes que llevan poco tiempo en la institución y por lo cual no hay identificación con el sentido inicial de la propuesta convivencial.

También es significativo el nivel de estudios de los docentes de la jornada tarde, puesto un profesional mejor preparado asume de manera más reflexionada los asuntos convivenciales. En el caso un 49 % se encuentra en especialización y un 29 % se encuentra en maestría.

**ANEXO No 7- Estrategias convivenciales de los docentes I.E.D. La Gaitana, jornada tarde.**

Instrumento: Encuesta

Objetivo: Reconocer las diferentes estrategias convivenciales que aplican los docentes del colegio de La Gaitana I.E.D., jornada tarde.

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**  
**Maestría en educación- programa de ciencias sociales**  
**Encuesta**

**Estrategias convivenciales de los docentes I.E.D. La Gaitana, jornada tarde.**

Objetivo: La presente encuesta tiene como objetivo identificar las diferentes estrategias convivenciales que aplican los docentes de I.E.D. La Gaitana, jornada tarde.

Estimado docente, por favor complete los espacios marcando con una equis (X) la casilla que corresponda.

**1. Por favor complete los siguientes espacios según su criterio personal:**

A. Tres cosas fundamentales que le aporta a la convivencia escolar la implementación del manual de convivencia son:

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

B. En ausencia del manual de convivencia ¿qué otras estrategias utiliza para el manejo de la convivencia?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

B. ¿Cómo califica la convivencia escolar del colegio La Gaitana jornada tarde?  
 Inadecuada \_\_\_\_ adecuada \_\_\_\_ muy adecuada \_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_ :

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

D. Dos aspectos positivos convivencia en La Gaitana jornada tarde son: \_\_\_\_\_,

\_\_\_\_\_  
 E. Dos aspectos negativos de la convivencia en La Gaitana jornada tarde son: \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_

**2. Marque una equis(X) según considere que es innecesario, necesario o muy necesario en el establecimiento de mejores ambientes convivenciales**

1. <b>El manual de convivencia es necesario para:</b>	Innecesario	Necesario	Muy necesario
a. El manejo de la convivencia escolar			

b. El mejoramiento de la convivencia escolar			
c. La resolución de conflictos escolares			
Mantener la disciplina en clase			
d. El cumplimiento de los deberes de cada integrante de la comunidad educativa			

**Marcar según la frecuencia de las siguientes prácticas docente, en el establecimiento de mejores ambientes convivenciales**

	Nunca	Algunas veces	Siempre
2. Asigno tareas específicas a los estudiantes para su realización concreta			
3. Llamo la atención de manera grave sobre faltas leves para garantizar que no se comentan faltas mayores			
4. Permito a los estudiantes que se organicen voluntariamente para realizar sus trabajos y actividades.			
5. Delego en los estudiantes la organización de actividades de clase y permito su control			
6. promuevo la participación de los estudiantes en los actos culturales y en la celebración de fechas especiales para el curso			
7. impulso la participación activa de los estudiantes en los órganos de decisión del gobierno escolar			
8. Propicio la acción creativa de los estudiantes en las actividades de la clase			
9. Considero la opinión de los estudiantes en la elaboración de las normas de convivencia.			
10. Permito al estudiante que exprese su desacuerdo sobre la clase			
11. No concedo importancia a las quejas permanentes de algunos estudiantes que buscan llamar la atención			
12. Intervengo para mejorar la comunicación entre los padres y sus hijos			
13. Indico a los estudiantes en conflicto que acudan a las mesas de conciliación			
14. Permito al estudiante que exprese su desacuerdo sobre la clase			
15. Ignoro las quejas permanentes de algunos estudiantes que buscan llamar la atención			
16. Me interesa conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes			
17. Elogio actitudes de cordialidad y solidaridad entre compañeros			
18. Sancionar las manifestaciones amorosas en clase			
19. Destaco públicamente las habilidades de los estudiantes			

- **Tabla para la categorización de los resultados.**

20. Para ser objetivo académicamente evito conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes			
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Categoría	Indicadores
A. El manual de convivencia como única forma de regulación.	<p>a. <b>el manual de convivencia es necesario para:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. El manejo de la convivencia escolar</li> <li>3. El mejoramiento de la convivencia escolar</li> <li>4. La resolución de conflictos escolares</li> <li>5. Mantener la disciplina en clase</li> <li>6. El cumplimiento de los deberes de cada integrante de la comunidad educativa</li> </ol>
B. Relaciones de poder / descentración. De la verticalidad a la horizontalidad de las relaciones de poder.	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Asignar tareas específicas a los estudiantes para su realización concreta.</li> <li>8. Llamar la atención de manera grave sobre faltas leves garantiza para que no se comentan faltas mayores</li> <li>9. Permitirle a los estudiantes que se organicen voluntariamente para realizar sus trabajos y actividades.</li> <li>10. Delegar en los estudiantes la organización de actividades de clase. Permitir su control</li> </ol>
C. participación	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. promover La participación de los estudiantes en los actos culturales y en la celebración de fechas especiales para el curso</li> <li>12. impulsa la participación activa de los estudiantes en los órganos de decisión del gobierno escolar</li> <li>13. Motivar la acción creativa en las actividades de la clase</li> <li>14. Participación de los estudiantes en la elaboración de las normas de clase y en su seguimiento</li> </ol>
D. Comunicación	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Permitirle al estudiante que exprese su desacuerdo sobre la clase</li> <li>16. No conceder importancia a las quejas permanentes de algunos estudiantes que buscan llamar la atención</li> <li>17. Favorecer la comunicación entre los padres y sus hijos</li> <li>18. Exigir que los estudiantes se expresen respetuosamente de sus compañeros</li> </ol>
E. afectividad	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes</li> <li>20. Promover actitudes de cordialidad y solidaridad entre compañeros</li> <li>21. sancionar las manifestaciones amorosas en clase</li> <li>22. Para ser objetivo académicamente se debe evitar conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes</li> </ol>

- **Tabulación e interpretación de las encuestas.**

Se aplicó la encuesta al 16% de los docentes de la jornada tarde la cual arrojó los siguientes resultados

## Apreciación de la convivencia escolar jornada tarde

Ítem	Respuestas según los encuestados	Interpretación y análisis
Tres cosas fundamentales que le aportaría a la convivencia escolar la implementación del manual de convivencia son	Claridad sobre el debido proceso escrito Se establecen parámetros claros sobre las diferentes actividades dentro del colegio. Parámetros claros sobre la resolución de conflictos.	De los docentes consideran que el manual le aportaría la convivencia en organización referida a la caridad sobre las normas, el conducto regular y el debido proceso.  Solo una persona considera que no le aporta nada por considerarlo sancionatorio, inflexible y homogeneizador.  Esto nos permite afirmar que un 80 % de los docentes considera necesario el manual de convivencia puesto que da claridad sobre las normas y procedimientos de la institución; mientras que un 20% no lo considera necesario por ser un instrumento sancionatorio, inflexible y homogeneizador.
	Procesos de evaluación Participación de la comunidad Organización curricular	
	Organización Conducto regular Resolución de conflictos	
	No le aporta a la convivencia nada puesto que se basaría en un proceso sancionatorio, normas inflexibles, y no considera las diferencias particulares de los estudiantes, sino que mide a todos por igual.	
	Regulación Normas claras Conducto regular	
En ausencia del manual de convivencia ¿qué otras estrategias utiliza para el manejo de la convivencia?	Principio de la buena fe del estudiante. Los conflictos se intentan resolver al interior de la clase haciendo caso omiso de las faltas graves dado que se carece de la herramienta legal.	En ausencia del manual, los docentes acuden a diferentes estrategias, la mayoría de ellas son las que se aplican en otros colegios y que el docente ha incorporado como parte de su práctica, tales como los llamados de atención, la calificación, reporte a los comités de convivencia, o a las mesas de conciliación. Pero se observa que la primera persona se ve obligada a confiar en el estudiante y la cuarta persona afirma que hay un proceso de construcción de la confianza. Lo que marca una diferencia sobre la percepción de la relación entre estudiantes y docentes.
	Comités de convivencia normas en el aula Mesas de conciliación	
	No responde	
	Acuerdos de grupo. Terapias Construcción de la confianza Metodología de aprendizaje significativo	
	Nota Llamados de atención Hoja de observación	
¿Cómo califica la convivencia escolar del colegio La Gaitana jornada tarde?	Adecuada. Porque se puede hacer clase, ya hemos incorporado en nuestras prácticas y maneras de asumir la convivencia lo que aprendimos en otros colegios	Los docentes califican la convivencia del colegio como adecuada, coincidiendo en que los estudiantes tienen en general un buen comportamiento, respetan las normas, y los docentes han

	Adecuada. Porque Es una población que en su mayoría respeta las normas, hay un buen clima laboral	incorporado un habitus o unos ritos para su manejo, a partir de otras experiencias. También se destaca la colaboración de los docentes, por lo que se puede inferir que hay unión entre los docentes y respaldo sobre las decisiones de unos y otros; también se destaca el trabajo con la coordinación y la orientación, lo que Ricoeur denomina las Células de consejo.
	Inadecuada. Porque Las normas no están claras.	
	Adecuada. Porque los problemas se solucionan con el dialogo, los acuerdos y principalmente la colaboración de los docentes y de la coordinación.	
	Adecuada. Porque Los estudiantes tienen un buen comportamiento a pesar de no tener manual de convivencia, aunque las diez semillas aportan algo.	

Dos aspectos positivos de la convivencia en La Gaitana jornada tarde son	Son estudiantes manejables y las relaciones de confianza entre docentes y estudiantes permiten que se desarrolle la clase.	Los encuestados reconocen como aspecto positivo el apoyo entre los docentes que buscan establecer un buen clima convivencial.
	La gestión de las mesas de conciliación y el apoyo de los docentes para resolver los conflictos.	
	No responde	
	La solución de los conflictos se poya mutuamente entre los docentes, coordinación y orientación.	
	El buen trato, la colaboración de algunos estudiantes.	
Dos aspectos negativos de la convivencia en La Gaitana jornada tarde son	La falta de parámetros claros que estén escritos. Y la exigencia en los deberes.	El 60% reconoce como negativo la ausencia del manual de convivencia
	La falta de manual de convivencia y la poca participación en la concertación de las normas.	
	No responde	
	Llegan algunos estudiantes desplazados y en condiciones de abandono a los cuales no se les puede prestar la atención que requieren según sus necesidades.	
	La falta de normas claras y trabajar por la nota.	

**Marque una equis(X)** según considere que es innecesario, necesario o muy necesario en el **establecimiento de mejores ambientes convivenciales**

categoria	2.El manual de convivencia es necesario para:	Innecesario	Necesario	Muy necesario
A. MANUAL DE CONVIVENCIA	a. El manejo de la convivencia escolar	4		1, 2,3,5
	b. El mejoramiento de la convivencia escolar		4	1,2, 3,5
	c. La resolución de conflictos escolares	4	2	1,3, 5
	Mantener la disciplina en clase	4	2,3	1,5
	d. El cumplimiento de los deberes de cada integrante de la comunidad educativa	4	3	1,2, 5

**Marcar según la frecuencia de las siguientes prácticas docentes en su práctica personal**

		Nunca	Algunas veces	Siempre
B. RELACIONES DE PODER - DESCENTRACIÓN	1. .Asigno tareas específicas a los estudiantes para su realización concreta		2,3,5	1,4
	2. Llamo la atención de manera grave sobre faltas leves para garantizar que no se comentan faltas mayores	1,4	2,3,5	
	3. Permito a los estudiantes que se organicen voluntariamente para realizar sus trabajos y actividades.		2,3,4	1,5
	4. Delego en los estudiantes la organización de actividades de clase y permito su control	1,2	3,5	4
C. PARTICIPACIÓN	5. promuevo la participación de los estudiantes en los actos culturales y en la celebración de fechas especiales para el curso		1,2,5	3,4
	6. impulso la participación activa de los estudiantes en los órganos de decisión del gobierno escolar		2	1,3, 4,5
	7. Propicio la acción creativa de los estudiantes en las actividades de la clase		4,5	1,2, 3
	8. Considero la opinión de los estudiantes en la elaboración de las normas de convivencia.		2,3,5	1,4
D. COMUNICACIÓN	9. Permito al estudiante que exprese su desacuerdo sobre la clase		2,3	1,4, 5
	10. concedo importancia a las quejas permanentes de algunos estudiantes que buscan llamar la atención	2,4	1,3,5	
	11. Intervengo para mejorar la comunicación entre los padres y sus hijos	5,1	2,3	4
	12. Indico a los estudiantes en conflicto que acudan a las mesas de conciliación	4,5	1,3	2
E. AFECTIVIDAD	13. Me interesa conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes		1,2,3, 5	4
	14. Elogio actitudes de cordialidad y solidaridad entre compañeros			1,2, 3,4,5
	15. Sancionar las manifestaciones amorosas en clase	3,5	1	2,4
	16. Destaco públicamente las habilidades de los estudiantes		4,5	1,2, 3
	17. Para ser objetivo académicamente evito conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes	4,5	2,3	

• **Tabla de categorización de las respuestas y análisis**

CATEGORIA	INDICADORES	INTERPRETACIÓN Y ANALISIS
El manual de convivencia como única forma de regulación.	<p><b>el manual de convivencia es necesario para:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ El manejo de la convivencia escolar</li> <li>○ El mejoramiento de la convivencia escolar</li> <li>○ La resolución de conflictos escolares</li> <li>○ Mantener la disciplina en clase</li> <li>○ El cumplimiento de los deberes de cada integrante de la comunidad educativa</li> </ul>	<p>El 80% de los encuestados opina que el manual de convivencia es imprescindible para el manejo de la convivencia escolar y tan solo el 20 % no lo considera necesario</p> <p>El 80% lo considera como una herramienta que ayuda al mejoramiento de la convivencia.</p> <p>En cuanto a la resolución de conflictos el 60% considera que no es posible resolverlo sin el manual; y el indicador sigue bajando cuando se refiere al manejo de la disciplina en clase, el 40% lo considera imprescindible para su mantenerla.</p>
Relaciones de poder / descentración de la verticalidad a la horizontalidad de las relaciones de poder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Asignar tareas específicas a los estudiantes para su realización concreta.</li> <li>○ Llamar la atención de manera grave sobre faltas leves garantiza para que no se comentan faltas mayores</li> <li>○ Permitirle a los estudiantes que se organicen voluntariamente para realizar sus trabajos y actividades.</li> <li>○ Delegar en los estudiantes la organización de actividades de clase. Permitir su control</li> </ul>	<p>Los indicadores buscan medir la frecuencia con la que el docente promueve la autonomía y la heteronomía; y el favorecimiento de la descentración del poder en el establecimiento de auto organizaciones y la acción de delegar funciones.</p> <p>Un 60% considera que se debe orientar al estudiante en sus actividades, por lo tanto no hay una total autonomía, mientras que un 40 % los considera totalmente heterónomos.</p> <p>El 60% prefiere ejercer el poder llamando la atención gravemente por faltas leves, si con ello puede prevenir faltas más graves. Mientras que el 40% prefiere no llamar la atención fuertemente a una falta leve,</p> <p>El 60% permite que los estudiantes se auto organicen algunas veces, mientras que el 40% lo hace habitualmente, lo que demuestra una inclinación hacia la descentración del poder; el 40% favorece que se delegue el poder pero también considera que el control debe ser ejercido por el docente. Solo el 20% los considera suficientemente capaces de controlarse y auto organizarse.</p>
participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ promover La participación de los estudiantes en los actos culturales y en la celebración de fechas especiales para el curso</li> <li>○ impulsa la participación activa de los estudiantes en los órganos de</li> </ul>	<p>Según los indicadores y los resultados de las encuestas, se observa una tendencia a valorar positivamente la participación de los estudiantes. En la opción: “algunas veces”, se registra el 60% en actividades de tipo cultural y festejos, al igual que en la elaboración de normas. Mientras que el 80% considera que es importante que los</p>

	<p>decisión del gobierno escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivar la acción creativa en las actividades de la clase</li> <li>○ Participación de los estudiantes en la elaboración de las normas de clase y en su seguimiento</li> </ul>	<p>estudiantes asuman su rol participativo en las instancias del gobierno escolar.</p>
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Permitirle al estudiante que exprese su desacuerdo sobre la clase</li> <li>○ conceder importancia a las quejas permanentes de algunos estudiantes que buscan llamar la atención</li> <li>○ intervengo para mejorar la comunicación entre los padres y sus hijos</li> <li>○ Indico a los estudiantes en conflicto que acudan a las mesas de conciliación</li> </ul>	<p>Un 60% de los encuestados permite frecuentemente que los estudiantes expresen su desacuerdo sobre la clase, un 40 %, lo permite en ocasiones, el 60 % también le concede importancia a las quejas de los estudiantes, esto también se refiere a la posibilidad de dialogo en lo referente a la solución de conflictos. Los profesores prefieren no intervenir en las relaciones de la familia, a menos de que sea imprescindible. En situaciones de conflicto entre estudiantes, se prefiere intervenir directamente a remitirlos a otras instancias como las mesas de conciliación.</p>
afectividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes</li> <li>○ Promover actitudes de cordialidad y solidaridad entre compañeros</li> <li>○ sancionar las manifestaciones amorosas en clase</li> <li>○ Para ser objetivo académicamente se debe evitar conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes</li> </ul>	<p>Un 80% se interesa en algunas ocasiones por conocer los problemas afectivos y familiares de los estudiantes, pero siempre se prefiere que haya una apertura de parte de ellos para contarles las situaciones, de lo contrario preferirían no hacerlo. El 100% elogia públicamente las actitudes de cordialidad y solidaridad entre los estudiantes. En el ítem sobre sancionar las manifestaciones amorosas en clase el 40% considera que no lo sancionaría, si se les llamaría la atención pero a menos de que consideren que es una manifestación exagerada ameritan que sea sancionado drásticamente. El 60% frecuentemente destaca las habilidades de los estudiantes públicamente y el 40% en algunas ocasiones. El 40 %de los docentes considera que conocer los problemas afectivos delos estudiantes no afecta la objetividad académica. Y el 40% prefiere evitar conocerlos, a menos que los estudiantes lo busque n específicamente.</p>

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

### *Bibliografía general*

- Alcaldía Mayor de Bogotá.(2001). Memorias del foro: “Participación ciudadana en la planeación del desarrollo municipal, distrital y nacional” Introducción por Antanas Mockus Alcalde Mayor.
- Arellano Ema, (2010). *El campo escolar: ¿un campo de batalla?* Revista Magisterio.
- Basanta Elissa. Y otros. (2002) *La psicología del desarrollo moral según Piaget y Kohlberg antecedentes y prospectivas*. Tomado de www. Eticar ORG.
- Bedoya Elizabeth y otros. (2010). Los manuales de convivencia en la educación oficial en Antioquia. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/>
- Bazan. C. (2008). *La convivencia escolar*. Valoras UC. Recuperado de [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia\\_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf)
- Bordieu Pierre y Passeron J. (1996). Segunda edición. *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed Fontamara S.A. México
- Caicedo Nossa, Yenny. (2007) *¿Los manuales de convivencia enseñan a convivir?*. Cuadernos de Psicopedagogía4. Publicación anual de la Escuela de Psicopedagogía. Tunja. Colombia
- Cortina Adela. (2006). *Ética de mínimos*. Recuperado de [http://aleph0.info/cursos/ces/bib/Cortina,\\_Adela-Etica\\_minima.pdf](http://aleph0.info/cursos/ces/bib/Cortina,_Adela-Etica_minima.pdf)
- Colombia, Congreso de la República. (2006). *Ley 1098*. Ley de infancia y Adolescencia.
- Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1620 de 2013*. Decreto reglamentario de la 1965 de 2013.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004) *Competencias ciudadanas*.
- Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de educación, (2005) *Educación para el conocimiento Social y político, series Estado del Arte*.
- Furlan Alfredo, (2010) *El fomento de la cultura escolar como recurso valioso contra los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas*. Revista educativa Magisterio.
- Glover, J. (1999) *Humanidad e Inhumanidad. Una historia moral del siglo XX*. Madrid. Cátedra, colección Teorema. Primera parte, *Ética sin ley moral*.

- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. *la Violencia en la escuela* Bogotá, 1999
- Nussbaum, Martha, (2011). *Sin Fines de lucro: Porque la Democracia Necesita de las Humanidades*. Madrid. Kats Editores.
- Mazuera Fernando y Murcia Viviana. (2006). *La figura del manual de convivencia*. Revista Científica Guillermo de Ockam. Vol. 4. De. P.119-130 pdf.
- Maturana Humberto, (2007) *Transformaciones en la convivencia*. Ediciones Noroeste. Chile. Recuperado de <http://constructosdepsicologia.blogspot.com/2013/05/transformacion-en-la-convivencia.html>
- Martinez Martin Miguel, *La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas*. Revista iberoamericana de Educación No 7. 1995.
- Mockus, Antanas. 2003 *Cumplir para convivir: factores de la convivencia y su relación con las normas y acuerdos*. Universidad Nacional de Colombia Bogotá.
- Mockus, Antanas, *Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura*
- Mockus, Antanas. (2002) *La educación para aprender a vivir juntos- convivencia como armonización de ley, moral y cultura..* Revista universitaria Perspectivas vol.32. Recuperado de [grupocisalva.univalle.edu.co/...convivencia.../Convivencia\\_Mockus.pdf](http://grupocisalva.univalle.edu.co/...convivencia.../Convivencia_Mockus.pdf)
- Rodero Garuño Luis. *Educación moral para la convivencia y la paz*. Recuperado de [http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Mat\\_129\\_temas%20transversales%20curriculum%202.pdf](http://www.educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Mat_129_temas%20transversales%20curriculum%202.pdf)
- Ricoeur Paul, *Ética y moral*. Tomado de Doce textos fundamentales de ética del siglo XX, compilación por Carlos González. Ed. Alianza editorial, 3° ed. 2007.
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2006). *Colegios que construyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares*. Serie lineamientos de política.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2006). *Manuales de Convivencia*. Instituciones de educación formal oficiales y privadas. Orientaciones generales. Recuperado de <http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Inspeccion/2012>
- Sáenz Javier y otros, (1997). *Del arte de castigar al arte de gobernar*. Tomado de texto: “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946”. Volumen 1. . Universidad de Antioquia.

- Sánchez, A. (2001). *El método hermenéutico aplicado a un nuevo Canon: hacia la autorización de la producción escrita de los estudiantes de inglés*. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, 24, 295-323
- Von Wright. Henrik. (1970) Norma y acción. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/100217320/Georg-Henrik-Von-Wright-Norma-y-Accion->

### ***Bibliografía Específica***

- Aguilar, Francisco. y Betancourt. (2001). *Procesos de construcción de una cultura democrática en instituciones educativas de Santa fe de Bogotá*. En Educación en ética y Valores. Bogotá. IDEP y Editorial Magisterio.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010) *Programa pedagogía ciudadana, fase de desarrollo resultados etapa 1 - ciclo 2. Tomo I*.
- Arendt, Hannah. (2003). *La condición Humana*. Buenos Aires. Paidós.
- Arias Gómez, Diego. (2010) *¿Es posible una convivencia escolar pacífica en un contexto violento?* Bogotá. Revista Internacional Magisterio.
- Aristóteles (2009), *Ética Nicomaquea*, Colombia. Editorial Atenea.
- Basto, Ángela Patricia (2012). *Yo valgo mucho y tú también*. Revista Magisterio. Bogotá.
- Bourdieu Pierre y Passeron, Jean. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Distribuciones Fontamara. S.A.
- Carretero Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires .Aique Grupo editor S.A.
- Castro Orellana, Rodrigo (2006), *Microfísica de la libertad: Foucault y lo político*. En *Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*, N°. 15, Madrid. Universidad Complutense.
- CEPAL, y otros. (2009) *Primer encuentro para la réplica en innovación social. "La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar"*. Serie Seminarios y conferencias No 58. Santiago de Chile. Publicación de Naciones Unidas.
- Colombia, Congreso de la República (1994) *Ley 115. Ley general de Educación*.
- Colombia, Congreso de la República. (1994) *Decreto 1860*.
- Colombia, Congreso de la República. (2006) *Ley 1098. Ley de infancia y Adolescencia*.
- Colombia, Congreso de la República. (2013) *Decreto 1965*

- Colombia, Congreso de la República. (2013) *Ley 1620*. “Por la cual se crea el sistema nacional de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Constitución Política y Democracia. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Educación ética y valores humanos. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004) *Competencias ciudadanas*.
- Diker, Gabriela. (2011). *Ejercer la autoridad, transmitir autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela*. En figuras contemporáneas del maestro en América Latina, 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Colombia. Editorial Magisterio.
- Domínguez, José Mauricio (2008). *Talcott Parsons: Conflictividad, normatividad y cambio social*. Tomado de: [www.conflictosocial.fsoc.uba.ar/00/dominguez01](http://www.conflictosocial.fsoc.uba.ar/00/dominguez01).
- Foucault, Michel. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido*.
- Hoyos Vásquez Guillermo (2011), *Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita*. Revista iberoamericana de educación, N 55.
- Hoyos Vásquez Guillermo, (1995). *Ética comunicativa y educación para la democracia*. en Revista Iberoamericana de Educación, número 7
- Hoyos Vásquez Guillermo, (1999) en “*Formación ética, valores y democracia*”, tomado de la web.
- Hoyos Vásquez Guillermo. (2011) *La comunicación: la competencia ciudadana*. En ciudadanías en formación. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Hoyos, Guillermo. (1995). *Ética comunicativa*. Revista Iberoamericana de Comunicación No8.
- Jiménez, Absalón. (2013). *El problema de la institucionalización del Estado en el pensamiento de Michael Foucault*. Tomado de la web.
- Kant, Emanuel. (2006) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Editorial Alianza.

- Maturana Humberto, (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde lo patristico a la democracia*. Chile. Comunicaciones Noreste limitada.
- Maturana, Humberto. (1994) *La democracia es una obra de arte*. Colombia. Editorial Magisterio.
- Mockus, A. (2002). *La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización entre ley, moral y cultura*. Colombia .Revista Perspectivas, vol. 22. Recuperado de [grupocisalva.univalle.edu.co/...convivencia.../Convivencia\\_Mockus.pdf](http://grupocisalva.univalle.edu.co/...convivencia.../Convivencia_Mockus.pdf)
- Mockus, Antanas, (2010). *Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura*. Revista Aleph No153
- Mockus, Antanas. (2001) introducción. En la participación ciudadana en la planeación del desarrollo municipal, distrital y nacional, memorias. Bogotá.
- Mockus, Antanas. (2003). *Cumplir para convivir: factores dela convivencia y su relación con las normas y acuerdos*. Universidad Nacional de Colombia Bogotá.
- Nussbaum Martha, (2008). “*La compasión: enlaces trágicos*”. Cap. 6. De libro Paisajes del pensamiento. La inteligencia de la emociones. Madrid
- Nussbaum, Martha, (2011). *Sin Fines de lucro: Porque la Democracia Necesita de las Humanidades*. Madrid. Kats Editores.
- Ortega, Piedad. (2010). *La filigrana en los procesos de construcción y aplicación dela norma*. Revista internacional Magisterio.
- Presidencia de la República de Colombia. Colciencias. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad. Misión ciencia, educación y desarrollo*. Tomo I. Santafé de Bogotá. Tercermundo editores.
- Quiceno Humberto, (2011). *El maestro, el docente y el formador*. En figuras contemporáneas del maestro en América Latina, 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica. Colombia. Editorial Magisterio.
- Reale G. y Antiseri D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. T.I Barcelona. Editorial Herder.
- Ricoeur, Paul. (2006) *Sí mismo como otro*. Madrid. Editorial siglo XXI
- Ricoeur, Paul. (2007). *Ética y moral*. en Carlos Gómez Sánchez, Doce textos fundamentales de ética del siglo XX. Madrid. Editorial Alianza

- Ruiz, Alexander. (2008) *el dialogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Ruiz, Alexander. (2011) *La norma moral desde una ética de la responsabilidad compartida*. En Ciudadanías en formación. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Sáenz Javier y otros, (1997). *Del arte de castigar al arte de gobernar*. Tomado de texto: “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946”. Volumen 1. . Universidad de Antioquia.
- Saraiva Nunes de Pinho, Felipe. (2009) *La Ética dialogal de Paul Ricoeur*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Secretaria de educación de Bogotá. (2006). *Colegios que construyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares*. Serie lineamientos de política. Orientaciones generales para la convivencia escolar /sed Bogotá
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2013). *Documento marco Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Alcaldía mayor.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2013). *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Lineamientos pedagógicos*. Alcaldía mayor.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2014) *Educación para la ciudadanía y la convivencia, Documento Marco*.
- Singer, Peter. (2000), *Una vida ética. Escritos*. España. Editorial, Taurus.
- Universidad Nacional de Colombia (2003), *Convivencia, conflicto y democracia*, – Programa RED.
- Zuleta, Estanislao. (2010) *Educación y Democracia: un campo de combate*. Recuperado de [www. Omegaalfa.es](http://www.Omegaalfa.es). Biblioteca libre.