

Serie Digital

INCENTIVA **10**
AESTRAS

MANUALES DE CONVIVENCIA

y formación de la autonomía moral



Johanna Rocío Jiménez Jiménez

Docente

Serie Digital

INCENTIVA
AESTRAS



Manuales de convivencia y formación de la autonomía moral

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

**Manuales de convivencia y formación de la autonomía moral
Programa Incentiva 2020**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autora

Johanna Rocío Jiménez Jiménez

Alcaldesa Mayor **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED**
Edna Cristina Bonilla Sebá

Director General **© IDEP**
Subdirectora Académica Alexander Rubio Álvarez
Asesores de Dirección Mary Simpson Vargas
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Edición y adecuación Mónica Lucía Suárez Beltrán
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a docentes investigadores e innovadores

ISBN 978-958-5584-93-8
Primera Edición Año 2021

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Teléfono
+57 (601) 263 06 03 - Teléfono móvil (314)4889979. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2021

Este libro es una adaptación editorial del
Trabajo de grado “Manuales de convivencia y
formación de la autonomía moral” para obtener
el título de Magíster en Filosofía (2017)

Universidad del Rosario.

La autora actualmente es estudiante del Doctorado
en educación de la Universidad Pedagógica Nacional,
desde donde continúa la reflexión pedagógica en torno
a la convivencia, la ciudadanía y la paz.

Contenido

Presentación	11
Prólogo	15
Y la convivencia escolar ¿qué?	19
CAPÍTULO 1 Autonomía	23
Concepto de Autonomía Moral en Kant	24
Concepto de Autonomía en Rawls	27
Concepto de Autonomía en Forst	29
CAPÍTULO 2 Tres modelos sobre lo que es una norma	33
La norma como una orden acompañada de castigo	34
La norma como una práctica social	36
La norma como resultado de un proceso deliberativo	41
La propuesta rawlsiana	42
Habermas: Ética discursiva y democracia participativa	47
La ética discursiva	47
Democracia deliberativa	50

CAPITULO 3 Manuales de convivencia escolar y formación de la autonomía moral	53
El modelo colombiano de formación en Ciudadanía y manuales de convivencia	54
Del modelo de la comunidad justa al establecimiento de la norma	71
Bibliografía	93

Presentación

Desde finales del siglo XVIII en pleno auge de las Reformas Borbónicas, se exaltó la necesidad de fortalecer la educación con el fin de transitar el camino del progreso, el desarrollo y el cultivo de la ciencia. Con la consolidación de la Independencia y el surgimiento de la República, la instrucción pública fue la encargada de enarbolar los valores republicanos y se empezó a reconocer la figura del docente como actor fundamental para la consolidación del proyecto nacional.

No obstante, este anhelo modernizador del Estado convirtió al maestro en un agente civilizatorio de la sociedad, con el objetivo de generar desde la Escuela una homogeneidad corporal y de pensamiento basada en la herencia hispano-católica, la urbanidad y la subordinación de la infancia a la autoridad adulta representada en los poderes religiosos, legales y pedagógicos.

Lo anterior, condujo a que el acto educativo se centrará en el disciplinamiento del sujeto infantil por medio del autoritarismo y la violencia, no en vano, la premisa inspirada en la pedagogía lancasteriana “la Letra con sangre entra y la labor con dolor”, fue la que guio buena parte los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta que se empezó a reconocer al niño y la niña como sujetos de derecho y se prohibió en consecuencia que fueran objeto de maltrato.

En este contexto, el maestro cumplía una función orgánica e instrumental de reproducir y transmitir el conocimiento, pero, sobre todo, de mantener un estado moral e intelectual que formará a un tipo de ciudadano que estuviera al servicio de los poderes hegemónicos y encajará perfectamente en el status quo. Esto hizo del escenario escolar un espacio tremendamente reglado, con escaso margen para el disenso, el pensamiento crítico y para la aceptación de las diferencias étnicas, estéticas, cognitivas, socioeconómicas, sexuales y de género.

A pesar de los avances que sobrevinieron a finales del siglo XX, en cuanto al acceso masivo a la información y al uso de las nuevas tecnologías, así como, a la ampliación de derechos que trajo consigo la Constitución Política de 1991; aún en la actualidad se mantienen fuertes rezagos de una sociedad y una Escuela que privilegia el autoritarismo, la segregación y la transmisión vertical del conocimiento.

Sin embargo, han sido los propios maestros y maestras quienes desde su saber han generado prácticas de resistencia frente a esta lógica que ha conducido históricamente la educación. A esto se le conoce como giro pedagógico, el cual consiste en concebir el saber docente más allá de la reproducción instrumental del conocimiento y el disciplinamiento del sujeto escolar, para posicionarlo como un saber hacer profesional, histórico y cultural, que logra incidir en la transformación social de los contextos educativos.

En este panorama, el docente ya no es más un sujeto pasivo, ni tampoco un simple instrumento de reproducción de los discursos totalizantes sobre la infancia y la educación. Ahora, los maestros y maestras se construyen desde los mundos posibles para atreverse a investigar su realidad y discernir sobre las problemáticas y retos que aquejan a sus comunidades.

Aquí emerge el papel del docente como intelectual, es decir, como un actor capaz de autogestionar el conocimiento, llevarlo al aula para ponerlo a disposición de sus estudiantes y motivarles a ser partícipes de su propio aprendizaje. Por ello, su rol no se limita a opinar o demostrar erudición sobre determinado saber o campo del conocimiento. El maestro y la maestra, al construirse como intelectuales de la educación, convierten su reflexión en una nueva metodología, en un desarrollo didáctico o en una innovación curricular que tiene el potencial de replicarse en otros contextos educativos.

No obstante, aún persiste en el imaginario social que la labor docente se limita únicamente a su trabajo instrumental en el aula, por lo cual, su conocimiento, investigación y la sistematización de su práctica carecen de relevancia intelectual, porque ésta se ocupa de las ciencias o los saberes escolares. Por ello, para cambiar esta percepción, resulta fundamental divulgar el conocimiento pedagógico que surge de los mismos actores de la educación, con el fin de negociar significados ante la sociedad y dar a conocer su relevancia y utilidad, pero, sobre todo, demostrar que

dicho conocimiento impacta directamente en la comunidad y es capaz de transformar realidades.

En este sentido, las reflexiones y productos pedagógicos provenientes de los docentes se han convertido en trabajos académicos de alto nivel, debido a que estos se han acompañado y potencializado a través de la experiencia que han tenido varios maestros y maestras de la ciudad en los programas de formación avanzada de maestría y doctorado en distintas universidades de Bogotá. Esto gracias a las políticas distritales que apuntaron a la cualificación y al mejoramiento del prestigio docente. Sin embargo, mucha de esta producción no solo debe quedarse en los repositorios y anaqueles de las instituciones de educación superior, sino que deben salir a la ciudad y al país para divulgarse como parte del patrimonio pedagógico.

Por esta razón, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en su estrategia de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores, conscientes de ampliar la visibilidad de aquellos maestros y maestras que desde su quehacer investigan, innovan y reflexionan sobre su práctica; lanzamos la iniciativa Incentiva Maestros y Maestras 10, la cual busca dar a conocer a la comunidad educativa de Bogotá y a la ciudadanía en general, los aportes pedagógicos e intelectuales que los y las docentes han realizado en sus tesis de maestría o doctorado que obtuvieron distinción laureada o meritosa.

Lo anterior, se realizó a través de un ejercicio editorial para llevar esta producción académica a un formato de libro digital, con el propósito de tener mayor alcance y una divulgación en un público más amplio, lo cual permite que su conocimiento y saber experto, no solo pueda ser apropiado y replicado como experiencia significativa en otros contextos educativos, sino inspirar a otros y a dar a conocer su práctica pedagógica.

Esta serie que el IDEP pone a disposición de la comunidad educativa de Bogotá y de la ciudadanía en general, es muestra de la creatividad, innovación, profesionalismo y excelencia de los maestros y maestras de la ciudad. Nuestro propósito con esta obra es contribuir al reconocimiento y valoración de la profesión docente y su posicionamiento como un intelectual de la educación y la cultura.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor de Dirección

Prólogo

La tarea de educar, y como tal el proceso educativo, implica el establecimiento de acuerdos de convivencia que, como tales, buscan formar ciudadanos que tengan la capacidad de orientar y evaluar sus acciones, acorde a los grupos sociales a los cuales pertenecen. La institución educativa, en términos generales, tiene como uno de sus fines la promoción de la convivencia y la ciudadanía. Esto implica necesariamente que la escuela tiene que responder a las realidades sociales en las que está inmersa. Es así como la formación para la autonomía se plantea como un medio que permitiría estructurar un ambiente propicio para la construcción de una verdadera sociedad democrática, donde los miembros conocedores de sus derechos y deberes tengan la opción de ser partícipes en la construcción de ambientes de convivencia pacífica.

Sin embargo, en la práctica educativa este propósito de formar sujetos con pensamiento crítico se convierte en retórica cuando la formación ciudadana se aborda como si fuese un algoritmo, ya sea porque los docentes -quienes se encargan directamente de esta formación, sin ser los únicos- lo hacen a través de la repetición de técnicas en búsqueda de la consecución de un objetivo utópico, o bien, porque son recetas estandarizadas de lo que ellos mismos recibieron en su proceso de formación como docentes. En el hecho de repetir esta serie de técnicas, poco o nada se deja a los procesos de autorreflexión de los educandos; además de no ir al ritmo de la cotidianidad.

La escuela es una expresión de la sociedad cambiante de la que hace parte y replica, a diferentes escalas, la práctica de acciones discriminatorias y violentas. De allí que se vuelva inevitable la discusión del tema de la formación en ciudadanía, máxime cuando en un contexto como el colombiano se han vuelto cotidianas estas situaciones. Esto obliga a que la educación para la paz y la convivencia sea un punto focal en la construcción de una sociedad participativa, con sujetos autónomos que

vean en la norma una herramienta justa que permita la promoción y la garantía de los derechos y deberes emanados de los principios que los rigen constitucionalmente.

Es aquí donde el manual de convivencia escolar se puede configurar como una primera forma de acercar al estudiante a las normas que rigen una sociedad. Si el propósito de la educación ciudadana es la formación de personas autónomas, estas normas (que hacen parte del manual de convivencia) deben promover la deliberación como un medio para establecer acuerdos que sean significativos para los estudiantes, de tal forma que ellos puedan asumir estas normas como principios de vida.

La autora

Y la convivencia escolar ¿qué?



La convivencia escolar es un problema altamente discutido en Colombia, al erigirse como un tema que impacta de forma directa las dinámicas sociales del país, entre las que encontramos, por ejemplo, la formación de una cultura democrática que implique el respeto por el otro. Producto de lo anterior, han surgido propuestas que intentan armonizar las prácticas pedagógicas en el ámbito de la convivencia escolar con la normatividad vigente, a través de la aplicación de normas sustantivas¹ aplicadas a dichas dinámicas escolares.

Ahora bien, valdría la pena preguntarse qué hace de la convivencia escolar algo tan importante en tiempos recientes (es posible que este interés haya venido creciendo debido a la necesidad de apoyar los procesos de desarrollo democrático). Sin lugar a duda, las relaciones

1 Secretaría Distrital de Integración Social.

al interior de las instituciones educativas son espacios en donde se construye la identidad social y cultural de las futuras generaciones al ser uno de los lugares donde los estudiantes pueden acceder a una cultura ciudadana. Es así como se convierte en una función de las instituciones educativas promocionar la capacidad deliberativa y la facultad del juicio con el fin de establecer los cimientos para la materialización de una sociedad democrática y plural. Al respecto, Antanas Mockus señala que “la convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes” (Mockus, 2002).

En consonancia con lo que plantea el profesor Mockus se puede afirmar que, en el contexto de una sociedad democrática, uno de los propósitos centrales de la educación es promover la convivencia en la diversidad y el reconocimiento de la diferencia. Pero esta tarea no se reduce a conocer unos contenidos, sino que involucra un saber convivir unos con otros respetando las diferencias y la pluralidad en las formas de concebir el mundo. Lo anterior queda de manifiesto desde la idea de pluralismo, fundamental en la educación para la convivencia en Colombia a partir del texto constitucional de 1991:

“Con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana”.

Esta declaración, que reconoce la diversidad y el beneficio del cual goza todo colombiano de que sus derechos sean reconocidos y garantizados en pleno para su ejercicio, expresa los fines y principios que deben ser constantes en la convivencia, como son la justicia y la igualdad. Partiendo de lo anterior, la presente investigación pretende responder la pregunta: ¿Cómo la construcción y los alcances de la norma configurados en el manual de convivencia escolar, basados en un modelo pedagógico definido por el Ministerio de Educación Nacional, garantizan los principios constitucionales y a la vez responden a la necesidad de formar ciudadanos autónomos? Para abordar esta pregunta, en la primera parte de este texto, se discutirá el concepto de autonomía propuesto por Kant, quien explica que lo importante en la toma de decisiones es que

estas se fundamenten en buenas razones como resultado de un proceso deliberativo. Como veremos la propuesta de Kant es fundamental para entender de qué manera los manuales de convivencia pueden incidir en la formación de ciudadanos autónomos. Para mostrar de qué manera la autonomía entendida en sentido kantiano, se relación con la formación de una ciudadanía democrática, en esta parte final se analizarán los planteamientos de Jhon Rawls y Rainer Forst en torno a su concepto de autonomía y de la cual se puede derivar la tesis que en las instituciones educativa, los agentes educativos, incluidos los estudiantes, tienen el derecho y el deber de participar en la construcción de una ciudadanía crítica y socialmente responsable.

Una vez analizado el concepto de autonomía, en la segunda parte, se analizarán tres modelos de cómo concebir las normas jurídicas, y que servirán para entender mejor lo que significan los manuales convivencia. En este capítulo, se discutirá la relación que se puede dar en dar entre la formación de la autonomía moral y la construcción de la norma: Para este efecto, se revisará el modelo positivista de Austin, quien defiende que lo central de una norma es la sanción que conlleva su no cumplimiento. El segundo modelo de norma que se analizará es el de Berger y Luckman, quienes sostienen que una norma es ante todo una práctica social; finalmente, se analizaran las posturas de dos filósofos de raigambre kantiana, Rawls y Habermas, quienes sostienen que las normas que regulan las interacciones sociales deben ser el producto de un proceso deliberativo. La importancia de poner en conversación estos tres ejes de la construcción de la norma radica en que la escuela debe ser tomada como un verdadero laboratorio para el ejercicio democrático y político, que abarca la garantía de los derechos y deberes constitucionales, de suerte que el manual de convivencia se convierta en un mecanismo que pueda materializarlos. En la última parte de la tesis, se discutirá en qué medida la construcción del manual de convivencia responde a lo propuesto desde la Constitución Política de Colombia. En esta sección se mostrará la distancia entre lo que el MEN plantea como modelo pedagógico y la forma como es percibido en la praxis por los estudiantes. Siguiendo los planteamientos de la tesis de Kohlberg se mostrará de que forma la aplicación de los manuales de convivencia no sólo permiten desarrollar las llamadas competencias ciudadanas, sino, sobre todo, la autonomía moral de los estudiantes.

Autonomía



Para el análisis del concepto de *autonomía*, considero pertinente, en primer lugar, retomar la idea de autonomía moral en Kant, que remite a la búsqueda y realización de una buena vida. En segundo lugar, analizaré los aportes de Jhon Rawls, que sirven de complemento a la visión kantiana del concepto antes mencionado, al afirmar la necesidad de un compromiso con el desarrollo autónomo de los otros, donde los actos son fundamentados en buenas razones. Como fundamento de lo anterior (y en tercer lugar), se traerán algunas nociones propias de Rainer Forst; sobre todo, aquello que tiene relación con la necesidad de formar un ciudadano crítico y constructor de sociedad en la que una autodeterminación se lo permitirá. Por último, contrastaré algunos elementos de la educación con base en los aportes filosóficos de los autores mencionados.

Existen varias formas de concebir la *autonomía*. Esta puede entenderse como una propiedad del ser humano racional, que se evidencia en la capacidad de tomar decisiones y de ejercer su libertad, inclusive en situaciones en la que pueda estar presente algún tipo de coacción (al ser aquí, precisamente, donde resalta la posibilidad de juicio). Esta es, además, una capacidad que los individuos adquieren a través de la socialización. Para Kant, dicha capacidad se manifiesta en el reconocimiento del otro como un fin en sí mismo y no como un medio; esto es, en reconocimiento del valor del otro y su dignidad como ser humano. En este orden de ideas, la escuela es un campo de contribución en la formación de sujetos autónomos, al promover espacios que sirven para el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, la conciencia sobre lo que significa la dignidad humana y orienta hacia el bien común.

Concepto de Autonomía Moral en Kant

La autonomía es uno de los referentes conceptuales en las concepciones morales de corte liberal, tanto modernas como contemporáneas, proviniendo gran parte de esta influencia de la teoría moral kantiana. Kant propone una idea de *autonomía* desde un ser racional, es decir, un individuo que, al tener la condición de racionalidad posee una voluntad autónoma, capaz de superar el sometimiento a una ley externa y, por ello, susceptible a esgrimir una voluntad capacitada para autolegislarse. Para Kant, un individuo autónomo es aquel que se impone su propia legislación, la cual es producto de su racionalidad práctica (FMC A74). Por tanto, todo individuo es libre en la medida en que las normas a las que atiende son aquellas que él mismo se impone. De allí que la voluntad del individuo, al ser legisladora de sí, adquiera un sentido categórico. Sobre este punto, el filósofo establece una relación entre *autonomía* y *ley moral*, cuando afirma que:

La voluntad, [...] no es meramente sometida a la ley, sino que es sometida de modo tal que tiene que ser considerada también como auto legisladora, y precisamente por eso sólo entonces como sometida a la ley (de la que ella misma puede considerarse como autora) (Kant, 1996, pág. 193).

De acuerdo con esta formulación, el reconocimiento de la autonomía se da desde la obediencia a sí mismo, donde las normas adquieren sentido y legitimidad gracias a que no vienen de afuera, sino que son

producto de la propia voluntad del agente. Sin embargo, lo particular en esta autolegislación no radica en la simple idiosincrasia personal; sino que para que sean válidas deben tener en cuenta los intereses de los otros, intereses que todos los seres humanos deben perseguir al tener su origen en la razón.

Kant, al formular la pregunta sobre el deber ser ético, plantea una cuestión ineludible; esto es, cuál debe ser el comportamiento adecuado de un ser racional y autónomo. Lo anterior trae consigo la necesidad de establecer leyes morales que, al ser legítimas, sean comprensibles para todo ser racional y, por tanto, su aplicabilidad no pueda depender de la experiencia particular de cada cual; por el contrario, son exigencias morales que tienen un carácter universal y necesario.

Kant, a lo largo de la segunda sección de la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, plantea la definición de imperativo categórico como “la representación de un principio objetivo, en tanto que es constructivo para una voluntad, llamase mandato (de la razón), y la fórmula del mandato llamase imperativo” (FMC A); al igual que establece su distinción entre los imperativos que serán los orígenes de las máximas que determinan la voluntad humana. Teniendo esto en cuenta, aquel distingue entre imperativos categóricos e hipotéticos, los cuales motivan y justifican las acciones de los individuos. Los imperativos hipotéticos dependen de la sensibilidad humana, mientras que los imperativos categóricos dependen de la razón (CRP §1). Cuando se señala que el imperativo categórico presenta una relación directa entre ley moral y autonomía, se manifiesta que son las máximas las que rigen la voluntad de un ser racional que puede con-siderarse a sí mismo como autolegislador.

Dicho imperativo se formula, en primera instancia, con un carácter universal y, en una segunda, como una condición humana, donde se trata al otro como un fin en sí mismo y no como un medio. Cuando estas dos formulaciones se conjugan, se tienen las condiciones que deben cumplir una máxima, un criterio de decisión para ser moralmente válido. De no respetarse dichas condiciones, se estaría ante una máxima que no es susceptible de ser pensada de manera universal; además de que instrumentaliza al otro (se le percibe como mero medio y no como un fin).

En este sentido, uno de los aspectos esenciales de la teoría kantiana consiste en que aquel que se denomine como un agente autónomo sólo puede hacerlo en la medida en que se constituya como un agente racional; esto es, que todas las obligaciones que el agente se da a sí mismo sean derivadas de la razón y, por tanto, su autonomía personal y moral dependen igualmente de su racionalidad. (FMC A79- A95). En este orden de ideas, podemos afirmar que la ley moral tiene su origen en la razón. Con respecto a esto, es importante recordar que, para Kant, la fuente de la moral no está en la felicidad, pues las obligaciones morales no se pueden derivar de las inclinaciones y deseos de los agentes, por cuanto estas varían con la experiencia y tienen un carácter contingente. De esta forma, los actos realizados por seres racionales deben partir de un análisis a priori² de lo que significa una buena voluntad, lo que para Kant no es más que aquello que *es bueno en sí mismo* (FMC A1). De allí que una acción moral deba fundarse en un deber que sigue un *imperativo categórico* (FMC A86). Esta capacidad de establecer a priori lo que es bueno en sí mismo, tiene una relación directa con lo que puede llegar a ser beneficioso o dañino, debiendo esto entenderse como el objeto de la razón pura. Empero, esta diferenciación tiene también una aplicación práctica a priori para Kant:

En tal caso la ley determina inmediatamente la voluntad, la acción que se ajusta a ella es buena en sí misma y una voluntad cuya máxima resulta conforme a esa ley es absolutamente buena bajo cualquier respecto, constituyendo a sí mismo la suprema condición de todo bien (CRP Ak. V, 62).

Así pues, en la razón que fundamenta la voluntad debe tenerse en cuenta la auto determinación; sobre todo, con respecto a la posibilidad de que cada uno de los individuos se auto legisle y en donde “la autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Ak. IV, 436). En este sentido, la voluntad humana no se encuentra constreñida por leyes externas. Se puede decir, entonces, que la autonomía es el fundamento por el cual la voluntad tiene como fin la moralidad, lo que se contrapone a todo tipo de heteronomía. Ahora bien, la noción de auto legislación puede ser extensiva al plano de la

2 Para Kant, el análisis a priori para el caso moral adquiere validez en el sentido de que debe ser observado por todos los seres humanos, es decir, establece un deber ser en el comportamiento al ser necesario y universal, en y para el conocimiento.

autonomía política, materializándose en la idea de que los ciudadanos son capaces de establecer las leyes que gobiernan a la comunidad de la que son miembros.

Estas tesis de Kant sobre la autonomía son claves para comprender los alcances de aquellos modelos de formación de carácter liberal que apuntan hacia la construcción de unos ciudadanos que se consideren a sí mismos como libres e iguales. Bajo este esquema kantiano, psicólogos como Piaget y Kohlberg han planteado la teoría del desarrollo moral, partiendo de la premisa de que los seres humanos, en su proceso de formación, pasan por distintas etapas (siendo la última de estas la de un sujeto que es autónomo, ostentándose dicha condición cuando se es capaz de juzgar a partir de la propia razón lo que es correcto y lo que no lo es).

Si asumimos la tesis de Kant es claro que las instituciones educativas, siendo lugares en los que los individuos se desarrollan con base en una cultura particular, no son ajenas a la necesidad de formar en autonomía y establecer leyes morales que regulen la convivencia en su interior. Dentro de esta concepción de la formación moral, en una sociedad liberal, respetuosa de los derechos humanos, uno de los fines primordiales de la educación es lograr que cada estudiante llegue a ser capaz de ser artífice de su propio destino. En este contexto, la autonomía se convierte en la posibilidad de tomar decisiones libres y racionales (sin que exista coacción alguna), donde la deliberación y la argumentación, expresiones básicas de la autonomía, aparecen como características del ciudadano que dichas instituciones educativas promueven. Con base en lo dicho, la idea de una formación ciudadana que reconozca la diversidad de puntos de vista y formas de vida que coexisten en su interior puede analizarse con base en el concepto de autonomía presentado por Rawls, quien expone la necesidad de dar razones de nuestros actos, al igual que entender las razones que tienen los otros.

Concepto de Autonomía en Rawls

Frente a los elementos conceptuales que aporta Rawls a la discusión, vale la pena retomar la pregunta, que este autor se plantea, al respecto de cuáles son los principios e instituciones que deben operar en una sociedad pluralista, es decir, en una sociedad donde coexisten personas y grupos que tienen distintas concepciones sobre lo que significa una

buena vida. Dentro de este marco, Rawls plantea que el fin de una sociedad justa es que unos y otros puedan tramitar sus conflictos de manera pacífica, acudiendo a medios democráticos. Dentro de este marco, el mencionado filósofo introduce su concepto de pluralismo razonable para señalar que en una sociedad democrática todos caben, salvo aquellos que pretendan usar la fuerza para imponer sus concepciones de vida buena a los otros. Esta idea de se encuentra estrechamente ligada con el desarrollo de la autonomía; pues la persona que se considera autónoma es aquella que está dispuesta dar razones de lo que hace y a atender las razones que dan los otros frente a lo que se debe hacer.

Un elemento a resaltar dentro de la propuesta de Rawls radica en la diferencia que aquel presenta entre lo racional y lo razonable (Rawls, 1995), distinción que no fue abordada por Kant. Para Rawls, un individuo razonable es aquel que se caracteriza por tener una disposición hacia la equidad y la cooperación, dado que los individuos son capaces de reconocer y comprometerse con los fines de otros en términos de justicia e igualdad. De esta forma, una persona razonable es aquella que está en capacidad de reconocer la reciprocidad en el marco de lo bueno y lo justo. Rawls establece que, aunque los seres humanos no somos totalmente kantianos en lo referente al comportamiento moral, el interés de la teoría kantiana radica en que “los principios de la razón práctica se originan –si hemos de insistir en que han de originarse en alguna parte- en nuestra conciencia moral informada por la razón práctica” (Rawls, 1995, pág. 109).

La segunda, la autonomía plena, es definida por Rawls como “un ideal político y una parte del ideal más completo de una sociedad bien ordenada” (Rawls, pag.28). Para el autor, la libertad tiene una relación directa con la autonomía. En su argumento Rawls presenta, al igual que Kant, que la libertad no consiste simplemente en que el agente tenga alternativas, sino sobre todo en la capacidad de elegir de acuerdo con Plutlo que ella realmente quiere (a esta libertad Kant la llamó libertad positiva). Ahora bien, en Kant aquello que realmente se debe querer es lo que dicta la razón. Lo dicho remite, precisamente, a la noción de autonomía, la capacidad y el derecho de actuar de acuerdo con nuestro propio juicio. En Rawls, la idea de autonomía se relaciona con la de libertad y establece dos formas de autonomía: la racional y la plena. La primera se refiere a la capacidad que tienen las personas de formar sus

propias concepciones de vida buena y actuar de acuerdo con esta. En palabras de Rawls, “[la autonomía racional] “descansa sobre los poderes intelectuales y morales de las personas. Se manifiesta en el ejercicio de su capacidad para formar, revisar y aspirar a una concepción del bien, y en la capacidad de deliberar de acuerdo con esta concepción” (Rawls, 1995, pág. 87). Esta clase de autonomía remite, en últimas, al interés que tiene toda persona por ser feliz; esto es, por llevar una buena vida.

Para Rawls, “los ciudadanos realizan esta autonomía actuando de conformidad con la concepción política de la justicia, guiada por su razón pública, y en su búsqueda del bien, en su vida pública y en la no pública” (Rawls, 1995, pág. 92). De esta forma, el ejercicio de la autonomía se ve alimentado por el deseo del bien basado en principios de cooperación y justicia que tienen en cuenta al otro. Esto se relaciona con la participación ciudadana, ya que implica procesos deliberativos en la misma búsqueda del bien común, en aspectos que rigen tanto en la esfera pública como privada. Para este ejercicio de la autonomía, la educación debe servir para formarla plenamente en los estudiantes, remitiendo a dos aspectos que le son constitutivos: el primero, posibilitarles a los estudiantes el desarrollo de capacidades que les permitan formarse y erigir sus concepciones de vida buena; y segundo, que adquieran las capacidades morales que les permitan cumplir con las obligaciones que están relacionadas con los otros. En este sentido, la educación debe establecer la base de la formación desde la pluralidad. De allí que la escuela deba asumir la construcción de contextos educativos donde la autonomía de sus agentes sea compatible con la de los otros en términos de una formación ciudadana que garantice la participación en un contexto de respeto, la responsabilidad y la cooperación. En este sentido, aunque se hace necesario respetar las creencias de cada uno de los agentes educativos, también lo es impedir que exista una supremacía de alguna concepción particular del bien.

Concepto de Autonomía en Forst

Este tercer concepto de autonomía, que es aportado por Rainer Forst, como una capacidad de las personas para autodeterminarse. Para el autor: “una persona actúa de forma autónoma, vale decir como un ser auto-determinante, cuando actúa de modo consciente y sobre la base de razones” (Forst R. , 1998, pág. 30). Pero esta forma de autonomía requiere servirse de razones suficientes para determinar sus actos y, al

hacerlo, asume una posición de responsabilidad frente a sí y frente a los otros. De esta forma, para Forst es necesario que, para que un individuo acepte o rechace algún requerimiento bajo una condición “razonable”, no puede dejarse de lado la relación social en la que está inmerso, ya que si espera comportarse de forma autónoma deberá justificar su posición frente a los demás. Para mostrar cómo se justifica frente a los otros, Forst introduce los principios de la reciprocidad y la generalidad. Al respecto señala:

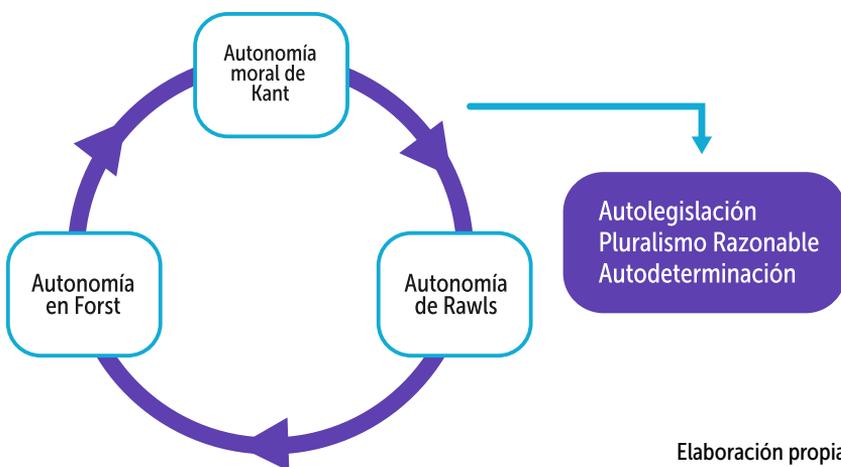
Primero, las razones que justifican demandas normativas específicas no deben ser rechazables recíprocamente; es decir, el autor de esas demandas no debe pretender derechos y privilegios que él niegue al destinatario de esas pretensiones. Además, el autor no debe proyectar sus propias opiniones, intereses o valores sobre otros, y así decidir por los otros, sin permitir el cumplimiento del criterio de reciprocidad. Lo mismo aplica para los destinatarios de las demandas. Segundo, en un contexto moral no debe restringirse la comunidad de justificación de manera arbitraria, sino que debe incluir a todos aquellos afectados por las acciones o las normas en una forma moral relevante (Forst R. , 2005, pág. 40).

De acuerdo con este pasaje, el principio de reciprocidad señala la necesidad de que la persona justifique frente a los demás sus actos, siendo estas justificaciones concebidas bajo el entendido de ser compartidas de forma razonable con los otros, lo cual implica la generalidad, es decir, que es susceptible de ser aplicable indistintamente (Cfr. Forst R., 1998, págs. 31-35). De allí que dicho comportamiento moral tenga sentido de acuerdo con la pregunta-“¿qué será bueno para mí?” en relación con el resto de las personas (Forst R. , 1998, pág. 34). Un ejemplo de ello es una situación escolar que requiera la deliberación sobre una agresión física. El principio de reciprocidad exige que la justificación esté soportada por buenas razones, es decir, que se cuestione si es bueno para el sujeto y a la vez para él junto a los otros, entendiéndose de esta forma un cierto límite al comportamiento de los individuos; límite que puede ser entendido como razonable, en la medida en que lo que no se quiere para sí tampoco puede ser aplicable para los otros. En términos de Forst, la *generalidad*, en este ejemplo, se cumple cuando existe la posibilidad de que el resultado de la deliberación sea aplicable para todos.

De las nociones anteriormente resaltadas del concepto de autonomía, cabe resaltar que se complementan, en la medida en que Kant propone

la inclusión del otro frente a sus acciones y justificaciones. Asimismo, lo que para Rawls implica un pluralismo donde los individuos pueden establecer una noción de autonomía que perfectamente se conecta con la de los otros sujetos. De igual forma, indica Forst, lo que es bueno para uno es bueno para todos.

La relación que existe entre la educación y la autonomía personal remite al hecho de que los estudiantes deben ser capaces de tomar decisiones que les permitan llevar proyectos de vida florecientes. Al mismo tiempo, es necesario que los sujetos aprendan a tener en cuenta los intereses de los demás y que, por lo tanto, asuman la responsabilidad de justificar sus decisiones y acciones ante los otros a partir de principios como la reciprocidad y la generalidad. De igual forma, con esta conceptualización de autonomía, se apunta a que los estudiantes también desarrollen una subjetividad para la democracia. Teniendo esto en mente, es posible que la escuela contribuya a la formación de ciudadanos autónomos, constructores de ambientes de convivencia en paz. Hasta aquí, se ha analizado de manera general el concepto de autonomía desde varias posturas, ligándolo con la formación ciudadana y el importante papel que tienen las instituciones educativas en esta tarea, por lo que en la sección siguiente se orientara la discusión hacia como las normas, que son un elemento esencial en la convivencia escolar, pueden o no desarrollar la autonomía en los estudiantes.



Tres modelos sobre lo que es una norma



El siguiente apartado pretende realizar una reflexión en dos sentidos: la primera, acerca del papel de estas normas en la formación de un individuo heterónomo; y la segunda, referida a cómo es posible formar una ciudadanía autónoma. Este capítulo tiene como propósito analizar el papel que pueden tener estas normas en la formación de un sujeto autónomo. Para tal fin, a lo largo del capítulo se exponen tres formas de concebir las normas que se incluyen en los manuales de convivencia y su relación con la formación de un sujeto autónomo. En este sentido, en el presente capítulo se exponen tres formas a partir de las cuales se puede concebir una norma plasmada en el manual de convivencia

(Austin, Berger y Luckman, Rawls y Habermas) y su relación frente a la construcción de autonomía.

Con base en el orden aquí expuesto (y en primer lugar), desde la teoría de John Austin, la norma se presenta como una orden acompañada de castigo, que entra en relación con nociones tales como mandato, deber y sanción. En segundo lugar, los autores Peter Berger y Thomas Luckman muestran la norma como una práctica social que adquiere legitimidad a través de procesos de socialización. En tercer lugar, desde las posturas de John Rawls y Jürgen Habermas, la norma se concibe como el resultado de un proceso deliberativo en el que se ponen en juego los argumentos morales que cada participante aporta a su proceso de construcción. Estas diferentes concepciones de la norma se relacionarán de forma directa con la tarea de la educación en cuanto a la formación de ciudadanos.

La norma como una orden acompañada de castigo

Desde la teoría del derecho de Austin, se concibe a la norma como una orden acompañada de castigo. En este autor encontramos una de las defensas más conocidas de la tesis que sostiene que lo que caracteriza a una norma positiva es que está acompañada de una sanción. De acuerdo con Austin, una norma es “una regla para guiar la conducta de un ser inteligente puesta por otro ser inteligente que tiene poder sobre él”. (Austin, 2002, pág. 33).

En este pasaje, se sugiere que una norma, es ante todo un mandato que emana de alguien, que es el Estado o el soberano u entre con la suficiente autoridad de proferirla, y que debe ser obedecida por el ciudadano. El soberano, la autoridad, tiene la potestad y el derecho de ejercer coacción sobre las personas sujeta-s a la norma a fin de que la cumplan.

El mandato, en Austin, señala tanto qué se debe hacer como qué no en un tipo de circunstancia; como también el daño o sanción que puede recibir el individuo si no la obedece. En este sentido, el mandato presenta dos elementos esenciales: en primera medida, expresa la voluntad de un soberano que está dirigida hacia uno o varios individuos, quienes se encuentran en condiciones de subordinación; en segunda medida, apela a la coacción para motivar a quien se dirige la ley a que la cumpla; un motivo que radica en el miedo a recibir un daño por el incumplimiento del mandato.



En Austin, se tiene que la idea de deber se encuentra directamente relacionada con la de mandato (ley); sobre todo porque “al estar sujeto a un daño si no me conformo al deseo que tu expreses, estoy sujeto u obligado por tu mandato, o me encuentro bajo el deber de obederte” (Austin, 2002, pág. 37). En esta concepción de la norma, la obligación de cumplirla se encuentra atada a la amenaza de estar expuesto a recibir un daño por parte del superior que la establece. Así pues, para Austin, deber y sanción son parte de un mismo concepto en lo que tiene que ver con las leyes positivas. Austin establece que las normas, leyes o mandatos son obligatorias en sí mismas, ya que se está “decidido o inclinado a cumplir el deseo de otro por temor a la imposición de un daño o castigo [...]. Desde esta perspectiva, la sanción se presenta como un medio para hacer que las leyes se cumplan; de tal forma que si hay una transgresión a la norma se aplica la sanción, o en palabras del autor, “la imposición coactiva de la obediencia” (pág. 37). De ahí que exista una relación directa entre los conceptos de deber y sanción, pues el cumplimiento del deber se encuentra coaccionado por la posible sanción que se pueda recibir, en caso de infringirlo.

La relación entre el mandato, el deber y la sanción, estará siempre acompañada, en la teoría de Austin, por una idea de dominio. Siempre habrá un superior que esté en condición de obligar a otros a cumplir un deber, en otras palabras, se puede decir que, en el caso de las normas jurídicas, unos están bajo el dominio de otro, es decir, subordinados. En dicha forma de concebir la ley se encuentra una concepción de ciudadano que es percibido como un súbdito cuya obligación es la de cumplir con la misma. En este orden de ideas, la formación ciudadana se orienta a un sujeto que sea respetuoso de la ley y de las autoridades

encargadas de su aplicación. Dicho modelo de formación del ciudadano, donde el cumplimiento de la norma está directamente relacionado con la sanción que se deriva de su inobservancia, se evidencia una ruptura en la relación que se establece en la norma como una posibilidad de construcción de autonomía. Lo anterior se debe a que en la base de las razones para actuar se encuentra el temor a la posible sanción por el incumplimiento; en vez de una búsqueda permanente del bienestar.

Este tipo de relación con la norma, para el caso particular de la escuela, se da mediado por la autoridad y el poder, donde los vínculos de los individuos están dados en términos de dominio e imposición; siendo que la figura del soberano, expuesta por Austin, estaría representada por un adulto con poder al interior de la institución, quien determina los mandatos a obedecer y, por ende, las sanciones a aplicar en caso de su incumplimiento por parte de los súbditos, obligados a cumplir un deber, constituyendo una serie de formas de violencias simbólicas que poco o nada contribuyen a los ideales de democracia participativa. Ya Michael Foucault (1975), en su obra *Vigilar y castigar* (Foucault, 2014) describía esta forma de poder, en la que la disciplina era un elemento fundamental. Para Foucault, la escuela establece un régimen de órdenes que le otorga el derecho de vigilar, enjuiciar, castigar y recompensar a los educandos, de acuerdo con su forma de comportamiento.

La norma como una práctica social

Dentro de las diversas formas de concebir la construcción de la norma, encontramos aquellas que la entienden como el resultado de un proceso de socialización, mediante el cual la sociedad alecciona en los sujetos una serie de valoraciones que son adoptadas en sus formas de comportamiento y que tienen como resultado su legitimación. En el presente apartado, se busca establecer de qué forma la norma puede ser dada a través de una práctica social institucionalizada, donde aparece como algo externo al individuo que se va internalizando a lo largo del proceso de socialización. Para ello, se abordará la teoría de Peter Berger y Thomas Luckmann, desarrollada en su obra *La construcción social de la realidad*. De acuerdo con estos autores, los procesos de socialización hacen referencia a una serie de mecanismos que influyen de forma directa en la formación del carácter de las personas. Esta apropiación de los elementos descritos se da necesariamente cuando los agentes se encuentran inmersos en contextos determinados (familia, escuela, sociedad, etc).



Entender la norma como el resultado de un proceso de construcción social implica concebir a los individuos inmersos en un grupo social como pertenecientes a una comunidad. Para Berger y Luckmann, se llega a la condición de ser humano a través de la interrelación con otros en un medio común. De allí que ambos también afirmen que “desde su nacimiento el desarrollo de este, y en realidad gran parte de su ser en cuanto tal, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada” (Berger & Luckmann, 2001, pág. 68). La construcción de la realidad del individuo, esto es, de su identidad, se da a través de un proceso de socialización que Berger y Luckmann señalan como dialéctico. Dicho proceso se encuentra constituido por tres momentos: “externalización, objetivación e internalización” (Berger & Luckmann, 2001, pág. 164).

Para lograr una mayor comprensión de la relación que el sujeto establece con la norma en una teoría sociológica como la de Berger y Luckmann, es necesario ver a los sujetos inmersos en una colectividad donde se requiere un proceso de socialización, el cual permite que el individuo asuma como suyas las normas que operan en la comunidad a la que pertenece. Estas normas, al ser externas a los sujetos, son impuestas bajo una fuerza ajena a su conciencia. A lo anterior, los autores lo denominan el proceso de externalización. En este sentido, el proceso de socialización se compone de cuatro elementos; a saber, el de socialización, externalización, objetivación e internalización. El primero de los mencionados ocurre cuando un

individuo asume como suyas las normas que operan en una sociedad o comunidad y que les da su unidad. El segundo, se surte cuando las normas aparecen al sujeto como algo externo, como algo impuesto. El tercero ocurre cuando la norma, objeto que el sujeto considera como algo que pertenece a un mundo que es ajeno a él y que debe tener en cuenta en su acción, es comprendida como un obstáculo o como una oportunidad. El último de estos elementos es llevado a cabo al momento de asumirse la norma como propia. Aquí entran procesos discursivos que legitiman la norma. La realidad llega al individuo a partir de un proceso de socialización que tiene su origen otro proceso; a saber, el de internalización, que ha objetivado el mundo y la realidad a través de la externalización por medio del lenguaje. Para Berger y Luckmann, los individuos no nacen siendo sociales; de hecho, es gracias a su evolución y a la predisposición que se tiene para vivir en sociedad que se hace parte de un grupo social. Al respecto, los autores afirman:

El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa su significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro; [...] Más exactamente, la internalización, en el sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los otros semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social (Berger & Luckmann, 2001, págs. 164-165).

Estos autores consideran que para estudiar la noción de sociedad se requiere entenderla en dos sentidos: como una realidad objetiva y subjetiva. Objetiva en cuanto ya se encuentran establecidas una serie de normas, inclusive antes de la existencia de los individuos; y subjetiva con respecto a que la realidad de un individuo está siendo afectada constantemente por la de los otros miembros de la sociedad. La construcción de la realidad objetiva está dada, además, por medio de elementos como la *institucionalización* y la *legitimación*. En relación con la *institucionalización*, esta tiene su origen en la repetición de una serie de actos de forma frecuente, hasta llegar a lo que los autores llaman *habitación*, que consiste básicamente en que se asume por los individuos como algo natural el actuar de cierta manera. En otras palabras, a través de la *individuación*, los individuos construyen una serie de hábitos que permiten una especie de estabilidad en el comportamiento

De alguna forma, este proceso de institucionalización implica una adecuación del comportamiento humano hacia una conducta preestablecida, lo que requiere de un mecanismo de control. En este sentido, Berger y Luckmann afirman que “Las instituciones, por el mismo hecho de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada” (Berger & Luckmann, 2001, pág. 76). De acuerdo con este pasaje, la institución hace que ciertos comportamientos de los individuos estén sometidos a un control. De esta forma, el proceso de *institucionalización* convierte las acciones que han sido habitadas en una realidad objetiva para los sujetos. Ejemplo de ello puede ser la adopción de cierta norma de comportamiento, que en un primer momento aparece como algo externo, y que es posteriormente interiorizada por el individuo hasta que se tiene como un modo de “conducta tipificado” (Berger & Luckmann, 2001). Este proceso de institucionalización consiste, en palabras de los autores, en una dinámica motivadora en la que se definen “áreas institucionalizadas del comportamiento y designa todas las situaciones que en ellas caben” (Berger & Luckmann, 2001).

Estos procesos de socialización, los cuales transcurren a lo largo de la vida del individuo, son definidos por Berger y Luckmann como un proceso histórico constituido por dos momentos: una etapa inicial, denominada “socialización primaria”; además de una posterior designada bajo el rótulo de “socialización secundaria”. Para estos autores, el primer tipo de socialización se refiere a lo que un:

“Individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. [...] Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria” (Berger y Luckmann, 1968:168).

En este apartado, se sugiere que la socialización primaria es el primer contacto del niño con el mundo social. En este punto, el niño se encuentra en una situación de subordinación al tener que aceptar las reglas de los otros que, a medida que crece, son asimiladas a la manera de roles y actitudes propias. Es aquí, en la *socialización primaria*, donde la norma social es internalizada y se convierte en una institución constituida por prácticas reguladas que se aprenden a partir del proceso de socialización.

El mencionado proceso es parte de la construcción de identidad del individuo. De acuerdo con Berger y Luckman, a la formación de la identidad le sigue una segunda fase denominada *socialización secundaria*, que se configura a partir de lo que ambos autores, siguiendo a Herbert Mead, denominan “el otro generalizado”³. En palabras de los autores, la *socialización secundaria* consiste en:

Es la adquisición del conocimiento específico de roles, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. [...] La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren comprensiones tacitas, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Sin embargo también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos (Berger & Luckmann, 2001, pág. 175).

La *socialización secundaria* se encuentra supeditada a la primaria, al requerir un yo formado y la internalización de un mundo objetivo. Empero, a diferencia con la primaria (donde existe un “otro signifiicante”), en la secundaria los roles pueden ser asumidos por cualquiera. Esto quiere decir que la formación puede provenir de una variedad de fuentes, por lo que se requiere de mayores técnicas pedagógicas si lo que se busca es que la norma tenga una justificación que se convierta en un discurso generalizado.

Hasta este momento, se han expuesto dos formas en las que los individuos tienen contacto tanto con la creación de la norma como con su aplicación. Inicialmente, en la concepción de la norma acompañada de sanción en Austin, se evidencia una relación de obediencia, donde el cumplimiento de la misma se determina por el temor a una posible sanción. Frente a la norma como construcción social propuesta por

3 Para Berger y Luckmann (Berger & Luckmann, 2001) el niño que está inmerso en un proceso de socialización primaria se enfrenta a una enorme carga emocional, donde acepta los roles de los otros, es decir, los ha internalizado. En este sentido, se habla de que el “yo” es un reflejo del otro, a esta identificación con los roles de otros se denomina “el otro generalizado”.

Berger y Luckmann, se tiene que, aunque hay aceptación de la norma por parte del sujeto, a través de un proceso de socialización, esta admisión es vista tan sólo desde un punto de vista descriptivo, donde no se evidencia un proceso de evaluación (por parte del individuo) sobre la legitimidad moral que la norma pueda llegar a tener.

Se podría afirmar que el individuo se relaciona con la norma a partir de un proceso de socialización, que responde a una identificación inicial a partir de la imitación del otro, que es exterior. Asimismo, este otro se encuentra presente una relación de subordinación, en la medida en que se termina aplicando la norma debido a un adoctrinamiento en el que ya no es el miedo a la sanción su motivación, sino la simple adaptación que lo induce al acatamiento. Adicionalmente, si esto se ha dado en sus primeros años de vida, es muy posible que este adoctrinamiento llegue a causar un efecto de pérdida de autonomía en su adultez, donde ya estaría institucionalizado el cumplimiento (sin que haya existido un proceso de deliberación), simplemente porque el agente puede que no lo vea como necesario. Esta forma de relación con la norma, es posible evidenciarla en la escuela cuando el niño de los grados iniciales entiende que debe obedecer porque su maestra o maestro así se lo ha enseñado. Por ende, cuando llegue a una edad mayor la posibilidad de asumir una postura crítica frente a una determinada situación que se interprete como injusta, puede que no sea vista como un problema.

La norma como resultado de un proceso deliberativo

Entender la construcción de la norma como un proceso de socialización significa, en la mayoría de los casos, limitarla a un proceso de aceptación o adaptación, donde si bien es cierto que los individuos pueden llegar a incorporarlas (inclusive de forma natural a su comportamiento), esto no significa que vean la necesidad de cuestionarlas, modificarlas e inclusive tomar parte en su construcción. Este proceso incluso podría ser visto como una adaptación heterónoma, que puede en ciertos momentos ser confundida con la autonomía, en la medida en que, como ya se ha mencionado, se muestre de forma natural en el comportamiento de los individuos.

Ahora bien, si nos distanciamos un poco de las concepciones de la norma que la conciben como estrechamente ligada con el castigo y la



adaptación social, y la analizamos desde una postura deliberativa donde sea posible que el individuo haga parte de su construcción a partir de argumentos morales, veremos una propuesta conceptual en la que tanto John Rawls como Jürgen Habermas, presentan aportes significativos con respecto a la forma como se puede concebir la norma como el resultado de un proceso deliberativo, en el que se ponen en juego argumentos morales⁴. Sobre John Rawls, en el curso de las siguientes páginas, se expondrán algunos elementos de su visión del liberalismo político; a saber: *el sistema justo de cooperación, el consenso traslapado y la razón pública*. Con respecto a Jürgen Habermas, se analizarán algunos elementos de la ética discursiva y los principios básicos de la democracia participativa.

La propuesta rawlsiana

En la teoría de la justicia de John Rawls, lo que se busca es generar un sistema en el que se garantice la libertad y la igualdad de oportunidades para todos los individuos en el marco de una sociedad pluralista. Para

4 En el marco del problema de la cooperación social, esto es la vida en conjunto al interior de la diferencia, hace falta ponerse de acuerdo sobre los principios y normas que regularan nuestra conducta y que allí se espera, para dar cuenta del pluralismo, que estas normativas sean justas, con lo cual el problema de la deliberación toma los tintes de la moral (no de la ética).

Rawls, la preocupación de la sociedad con respecto a la formación de los niños y jóvenes se encuentra centrada en el papel que estos cumplirán como futuros ciudadanos, por lo que se exige una gran responsabilidad en la educación para el ejercicio de esa ciudadanía, donde aspectos como la formación en virtudes de la cooperación política (Rawls, 1995, pág. 157) la tolerancia, el respeto mutuo, la equidad, la justicia y el juego limpio (Rawls, 1995, pág. 157), deben ser elementos centrales en la educación de los estudiantes; sobre todo si lo que se busca es que sean miembros activos e independientes tanto económica, como política y socialmente.

En su texto el *liberalismo político*, Rawls pretende mostrar que una sociedad (que como tal es un sistema de cooperación) debe fundamentarse en un consenso traslapado y una razón pública que haga posible la convivencia entre distintos grupos que, de manera razonable, tienen concepciones diversas sobre la vida buena. En otras palabras, en una sociedad pluralista hay que tener en cuenta tres elementos: la manera como se concibe la cooperación, los principios y valores sobre los que hay un acuerdo (consenso traslapado)⁵ y la manera cómo se dan las deliberaciones en relación a cuestiones públicas (la idea de razón pública).

Con respecto al primer elemento, sobre cómo establecer un sistema de cooperación, Rawls afirma que “no existe ningún acuerdo sobre la forma en que las instituciones básicas de una democracia constitucional deban ordenarse si han de satisfacer los términos justos de cooperación entre ciudadanos considerados libres e iguales” (Rawls, 1995, pág. 30). De esta forma, la cooperación debe ser entendida en la medida en que, si tenemos un grupo de ciudadanos que son considerados libres e iguales, estos deberán establecer acuerdos que les garanticen estas dos últimas condiciones de forma mancomunada. Para Rawls, los criterios de cooperación que se deben cumplir para que se garanticen la libertad y la igualdad son los siguientes:

- a. [...] La cooperación se guía por reglas públicamente reconocidas y por procedimientos que aceptan los cooperadores y que consideran como normas apropiadas para regular su conducta.

5 Es importante que también recuerde la importancia de los disensos no violentos como síntoma de una democracia sana.

b.La cooperación implica la idea de condiciones justas de cooperación: estas son términos que cada participante puede aceptar razonablemente, siempre y cuando todos los demás también los acepten [...].

c.La idea de cooperación social necesita que intervenga la idea de la ventaja o bien racional de cada participante. Esta idea del bien específica lo que están tratando de lograr quienes participan en la cooperación, ya sea individuos familias, asociaciones, o incluso gobiernos de los pueblos, cuando este esquema o proyecto se ve desde su propia perspectiva. (Rawls, 1995, pág. 40)

De acuerdo con estos tres criterios, para que una sociedad funcione como un sistema de cooperación social se hace necesario que, por una parte, las personas sean consideradas como razonables, en la medida en que toman en serio los intereses, necesidades y derechos de los otros y que, adicionalmente, tengan la capacidad de asumir la carga del juicio y las consecuencias que se deriven de sus actos (Rawls, 1995, págs. 86-91). También se requiere, según Rawls, que no se tengan como premisa unos fines específicos o particulares:

“[esto] significa que los ciudadanos no piensan que hay fines sociales precedentes que justifican el que consideren que algunas personas valen para la sociedad más o menos que otras y que se les señale diferentes derechos y privilegios, según esta valoración. (Rawls, 1995, pág. 61).”

De esta forma, se hace necesario que los grupos sociales tengan una capacidad de construcción colectiva; esto es, que todos los miembros de la comunidad política sean partícipes de la construcción de los acuerdos en condiciones de igualdad. Pero esta condición de igualdad parte de una idea de pluralidad. Para mostrar los alcances que tiene la pluralidad, Rawls introduce la idea de una diversidad de “doctrinas comprensivas”, que se refiere a una multiplicidad de formas de ver el mundo y las particularidades provenientes de seres humanos cuyos móviles y fines se encuentran enraizados en posturas religiosas, políticas, culturales o cualquier otro punto de debate.

Ahora bien, dado que la vida en sociedad requiere de un esfuerzo mancomunado, es preciso que los diversos grupos que hacen parte de ella lleguen a un acuerdo sobre cómo van a vivir juntos. A esto, Rawls lo denomina el *consenso traslapado*. Este consenso se refiere a los principios mínimos que los grupos en su diversidad están dispuestos a

aceptar para configurar una sociedad. Estos mínimos son el referente desde el cual se resuelven los conflictos que se pueden dar en la sociedad.

En relación con el segundo elemento, es decir la manera como se logra este consenso traslapado, Rawls plantea la cuestión sobre cómo mantener la estabilidad y la unidad política en una sociedad en la que existe una pluralidad cultural, religiosa, sexual (Rawls, 1995, pág. 137). De alguna forma el desafío que presenta el consenso traslapado refiere a la posibilidad de entenderlo no sólo como un simple consenso en el que las partes aceptan la autoridad de otro, o se acomoda a los resultados de este consenso de acuerdo a sus intereses particulares (Rawls, 1995). Lo que se busca es que este consenso adquiera, en palabras de Rawls, un objeto y un fundamento moral en medio de una serie de posiciones divergentes; estos dos últimos elementos son fundamento de una estabilidad política sustentada en un pluralismo razonable. En este sentido, no se trata de que cada una de las doctrinas comprensivas deban renunciar a sus puntos de vista, o que se haga una especie de distribución de bienes primordiales a cada doctrina, la idea consiste, más bien, en asumir una concepción de justicia como imparcialidad que sea la base de la cooperación. En palabras de Rawls:

La justicia como imparcialidad elabora una concepción política que es un punto de vista independiente establecido a partir de la idea fundamental de la sociedad considerada como un sistema justo de cooperación, y a partir de sus ideas afines. La esperanza radica en que esta idea, con su índice de bienes primarios emanado desde el interior, pueda ser el foco de un consenso traslapado. Dejamos a un lado las doctrinas comprensivas que ahora existen, o que han existido, o que podrán existir. El criterio no consiste en que los bienes primordiales sean justos en función de las concepciones comprensivas del bien relacionadas con tales doctrinas, mediante el logro de un equilibrio entre ellas, sino que sean justos para los ciudadanos libres e iguales, como personas que tienen esas concepciones del bien. (Rawls, 1995, pág. 60)

En este pasaje, Rawls sostiene que el consenso traslapado tiene que ver con la aceptación moral de las diversas doctrinas razonables, *cada una desde su propio punto de vista* (Rawls, 1995, pág. 137); de tal manera que lo que configura dicho consenso es el conjunto de valores⁶ sociales que permite la cooperación entre personas libres e iguales. El último elemento, aquel que versa sobre la idea de razón pública), se refiere a cómo la diversidad de doctrinas comprensivas presenta a

la esfera pública sus puntos de vista. Para Rawls, la razón pública es “característica de un pueblo democrático: es la razón de sus ciudadanos, de aquellos que comparten la calidad de ciudadanía en pie de igualdad” (Rawls, 1995, pág. 204). Esto significa que es una razón que es válida para todos independientemente de su posición económica, religiosa, cultural o sexual; además de ser ejercida de forma libre.

Para Rawls, la razón pública en una sociedad democrática está constituida por tres elementos: en primer lugar, es una razón de las personas en tanto que se conciben a sí mismas como ciudadanas; en segundo lugar, el objeto de dicha razón es lo público, lo que concierne a todos y; en tercer lugar, se ocupa de lo que Rawls denomina *justicia fundamental* (Cfr. Rawls, 1995, pág. 204). De estos tres elementos puede inferirse que la razón pública requiere de la deliberación y participación de todos los ciudadanos, que tienen el derecho a expresarse de manera libre y en condiciones de igualdad.

De allí que los temas en los cuales debe tener una mayor influencia la razón pública son aquellos en los que se pone en escena los derechos fundamentales; a saber: en la participación política y electoral, deliberación realizada por parte de quienes son legisladores o miembros del ejecutivo y del tribunal constitucional, cuando ejercen control sobre las acciones los miembros de los poderes legislativo y ejecutivo (Cfr. Rawls, 1995, pág. 207). En este orden de ideas, la razón pública exige a los ciudadanos, que debaten en la esfera de lo público, respuestas a las necesidades constitucionales (este es el objeto de dicha razón). De allí que las deliberaciones de los ciudadanos deban guiarse a partir de los principios de justicia, establecidos en la constitución que impera en el grupo social; además de la concepción que se tenga de la política pública y la justicia. En conclusión, los ciudadanos deben llevar a cabo las discusiones, basadas en las concepciones de política y justicia, en términos razonables; es decir aceptables para los otros. Lo expuesto debe tener en cuenta la posibilidad de que, como parte de la deliberación, haya lugar a la oposición defensa de cada una de las concepciones.

6 Rawls parte del consenso traslapado y su argumento está dirigido hacia aquellas sociedades que se conciben como sociedades democráticas, respetuosas de los derechos humanos. Dentro de esta sociedad, se concibe a los ciudadanos como libres e iguales.

Habermas: Ética discursiva y democracia participativa

Hasta este punto se ha evidenciado cómo en una sociedad democrática se necesita de la deliberación y la participación de quienes la integran; sobre todo con respecto a la construcción de las normas que sobre ellos van a regir (que, además de garantizarles esta participación, les esté dada en condiciones de libertad e igualdad para todos).

De manera complementaria (con ciertos matices) a la postura rawlsiana, se encuentra la visión de Habermas, quien considera que la forma de legitimar el poder de la norma es a través de la participación directa de los miembros de la sociedad en los asuntos que se denominen como públicos. Teniendo esto en mente, en el resto de este apartado se mostrará cómo es posible dar legitimidad a la norma a partir del diálogo, donde elementos como la ética discursiva y la democracia participativa son fundamentales para la formación ciudadana.

La ética discursiva

Cuando Habermas se refiere a una ética discursiva⁷, habla de un procedimiento serio de construcción de normas, cuyo objeto es obtener un argumento válido para todos los participantes de la acción comunicativa. En este sentido, la acción comunicativa se convierte en una ruta de entendimiento en la interacción humana. Dicha acción requiere establecer una red de diálogo entre las diversas opiniones, donde cada uno tiene la oportunidad de ser escuchado en igualdad de condiciones. Para Habermas, en la acción comunicativa:

Los participantes persiguen de común acuerdo sus respectivos planes de acción sobre la base de una definición común de sobre la base de una definición común de la situación [...]. A la acción orientada al entendimiento le es constitutiva la condición de que los participantes realicen sus respectivos planes de común acuerdo en una situación de acción definida en común. Tratan de evitar dos riesgos: el riesgo de que el entendimiento fracase, es decir, el riesgo de disentimiento o de malentendido, y el riesgo de que el plan de acción se malogre, es decir, el riesgo de fracaso en la acción. (Habermas J., 2008, págs. 180-181)

7 Es de anotar que la ética discursiva no es un concepto único de Habermas, ya que antes de sus postulaciones también fue planteada antes por Karl-Otto Apel

En este orden de ideas, la acción comunicativa es entendida como un proceso libre en el que participan todos aquellos que se consideran afectados por las decisiones que se puedan tomar; sólo así es posible resguardar sus intereses bajo el consenso y la legitimación. Adicionalmente, este proceso de consenso debe encontrarse libre de cualquier tipo de coacción o amenaza; además de ser formulado en términos en los que todo hablante pueda considerar que hay condiciones de simetría e igualdad. (Cfr. HABERMAS J, 2008, pág. 46)

Para que este procedimiento sea llevado a cabo en buena medida, se requiere: un ejercicio de *autonomía* en que los participantes puedan argumentar sus intereses libremente; asimismo, es necesario que exista *simetría*, teniendo en cuenta que los argumentos presentados por los intervinientes serán respetados sin que medie coacción alguna.; por último, debe haber *fiabilidad* de los resultados de las argumentaciones, es decir del consenso, en la que sean posibles posteriores razonamientos que aporten en la construcción del argumento considerado como el más válido. Sobre lo dicho, encontramos que para Habermas:

“La vía del proceso social de formación no está marcada por nuevas tecnologías, sino por fases de reflexión que desmontan la condición dogmática de ideologías y de formas superadoras de dominación, que subliman la presión del marco institucional y que liberan la acción comunicativa en cuanto acción comunicativa. De esta manera, se anticipa el fin de este movimiento: la organización de la sociedad sobre el fundamento exclusivo de la discusión libre de toda dominación” (HABERMAS J. , 1990, pág. 66)

Lo que ratifica que la ética del discurso establece una serie de pasos o reglas formales a seguir, que a partir del diálogo y la argumentación buscan construir consensos válidos y universales que reflejen un interés común libre de cualquier forma de dominación. La ética discursiva remite a un procedimiento formal por medio del cual se construyen normas a partir de la acción comunicativa. Este procedimiento propende por la construcción de un argumento capaz de recoger los intereses de todos aquellos participantes que se consideren afectados por el procedimiento.

Lo anteriormente descrito, para Habermas, es la forma más adecuada de dar validez a las normas, presentado para este procedimiento en su obra *Conciencia moral y acción comunicativa* dos principios fundamentales para la ética discursiva. Por una parte el *principio de universalidad*

(U), que refiere a: “la introducción del postulado de la universalidad supone el primer paso para la fundamentación de una ética discursiva” (Habermas J. , 2008, pág. 86). Este principio de universalidad (U), implica que existe un ejercicio racional en lo que refiere la evolución del juicio moral, obviamente dirigido hacia la aplicación de esta racionalidad al mundo de la vida. En palabras del autor:

Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que para la satisfacción de los intereses de cada cual se derivarán, previsiblemente, de su aceptación general, puedan ser aceptados libremente por cada afectado (Habermas J, 2008, pág. 125).

El aspecto fundamental de dicho principio consiste en la validación que hagan todos los afectados por una norma, garantizando la imparcialidad tanto en su definición como en su aplicación. De allí que, para Habermas, un juicio moral:

«Únicamente es imparcial la situación desde la cual son susceptibles de universalización precisamente aquellas normas que, al incorporar de modo manifiesto un interés común a todas las personas afectadas, pueden contar con una aprobación general, así como conseguir un reconocimiento intersubjetivo. La formación imparcial del juicio se expresa en un principio que obliga a cada cual en el círculo de los afectados a acomodarse a la perspectiva de todos los demás a la hora de sopesar los intereses. (Habermas J. , 2008, pág. 76)

Esta formulación del *principio de universalidad (U)* refiere a la necesidad de argumentar por parte de los afectados que sus exigencias incluyen de igual forma las de los otros. Un ejemplo de ello puede ser la necesidad de respetar las diversas manifestaciones culturales de los jóvenes en una institución educativa, pues la intención no puede ser que se imponga una cultura o forma de expresión sobre las otras; por el contrario, debe propenderse porque se construya un plan de acción en común, en el que convivan las diversas formas de expresión (incluso aquellas formas de pensar que no estén de acuerdo con ninguna de ellas).

Por otra parte, Habermas argumenta cómo el principio (U) se encuentra fundamentado dentro de un postulado ético discursivo (D), en el que los participantes de un discurso deberán de forma práctica argumentar la validez de sus postulados en los que una determinada norma es válida (Cfr. Habermas, 2008, pág. 77). De esta forma todas aquellas normas que no logren la aceptación de los afectados quedarán excluidas.

Democracia deliberativa

Para Habermas, el objetivo de la capacidad dialógica se encuentra estrechamente ligado a la pretensión de validez de la norma. En palabras del autor: “válidas son todas las normas (y solo aquellas normas) a las que todos los que puedan verse afectados por ellas pudiesen prestar su asentimiento como participantes en discursos racionales” (Habermas J. , 1998, pág. 172). De esta manera, establece que la forma en que se presentan las argumentaciones debe tener en cuenta procedimientos democráticos para establecer las normas y reglas presentadas en forma de derecho, ya que, si los participantes y destinatarios de estas normas o reglas se consideran coautores de estas, su validez será mayor.

Dicho de otra forma, para Habermas este principio discursivo deberá tener una aplicabilidad práctica en un sistema democrático; aparte de ofrecer procedimientos por los cuales los ciudadanos definen sus normas o reglas. Para el filósofo alemán, la ventaja que ofrece la democracia deliberativa no es tan sólo que los ciudadanos participen de forma activa sino en que cuentan con una serie de procedimientos y medios que les permiten una comunicación pública. (Habermas J., 1998). En este orden de ideas, esta forma de participación discursiva se convierte en una pieza clave de la democracia deliberativa, al permitir acoger diversos puntos de vista; a la vez que, mientras lo hace, tiene en cuenta los intereses de quienes participan dotando de validez a partir de un ejercicio reflexivo a las normas constituyéndolas en legales y legítimas. De esta forma, se puede afirmar que la participación y la deliberación, aplicadas a la construcción de normas prácticas, se presentan como un principio democrático que el mismo Habermas ratifica cuando expresa:

“El principio de discurso ha de empezar adoptando, por vía de la institucionalización jurídica, la forma de un principio democrático, que proporcione a su vez al proceso de producción del derecho, fuerza generadora de legitimidad. La idea decisiva es que el principio democrático se debe al entrelazamiento del principio del discurso con la forma jurídica” (Habermas J. , 1998, pág. 187).

Este principio democrático dota de legitimidad y validez sólo a las normas que cuentan con la aceptación de los miembros de una comunidad que participa deliberativamente en la construcción de su aparato jurídico. En conclusión, la democracia participativa, al estar

vinculada con un principio discursivo, permite establecer el importante papel de la opinión de todos en la construcción de las normas. Los consensos, como producto de la deliberación, serán entonces una posibilidad de materializar la opinión y la voluntad colectiva, evitando así la imposición de reglas que, más allá de ser aceptadas como legítimas, se tornan como una mera obligación.

Manuales de convivencia escolar y formación de la autonomía moral

En los capítulos precedentes, se han discutido algunos elementos conceptuales acerca de la necesidad de la autonomía moral en la formación de los agentes escolares; de igual forma se ha mostrado la importancia de la participación activa de los estudiantes en la construcción de la norma, a partir de aspectos como la deliberación y la búsqueda del consenso, todo enmarcado en un ejercicio de reconocimiento del otro en condiciones de dignidad e igualdad. En esta última parte del texto, reflexionaré sobre la función que cumplen los manuales de convivencia en la tarea de formar ciudadanos autónomos, lo que nos permite retomar la pregunta que orienta este escrito, a saber: ¿Cómo la construcción y los alcances de la norma configurados en el manual de convivencia escolar (basados en un modelo pedagógico definido por el Ministerio de Educación Nacional), garantizan los principios constitucionales y a la vez responden a la necesidad de formar ciudadanos autónomos? A partir de esta pregunta se pretende articular los elementos base de esta reflexión: la formación en autonomía, la justicia y la capacidad de deliberar para llegar a consensos en la creación de la norma en las instituciones educativas, como un medio para la configuración de un modelo de formación de una ciudadanía activa.

Este análisis se hará teniendo en cuenta el contexto colombiano, para lo cual se partirá del modelo colombiano de formación en ciudadanía. Este modelo parte de los principios constitucionales normativos establecidos y se concretiza en los lineamientos pedagógicos que propone el Ministerio de Educación Nacional en relación con la formación ciudadana. El análisis que se hará de los manuales de convivencia se centrará en discutir cómo estos pueden servir de estrategia de una formación ciudadana orientada hacia los principios centrales de la constitución del 91, como la autonomía, la equidad y la solidaridad.

En este examen, se harán consideraciones, a partir de algunos estudios, sobre cómo estos han sido aplicados en las escuelas colombianas⁸.

En la última parte del capítulo se retomará el modelo de la comunidad justa, propuesto por Lawrence Kohlberg, quien aporta elementos fundamentales para entender de qué modo los manuales de convivencia en la escuela pueden contribuir a la formación del juicio moral autónomo. En este sentido, trataremos de mostrar a partir de la postura de Kohlberg cómo la aplicación de estos manuales puede ser vista como laboratorios para la formación de ciudadanía, pues a través de ellos se regulan las relaciones entre los agentes escolares que interactúan en esa pequeña sociedad, que es la escuela.

A partir del análisis de estos aspectos, se busca mostrar las consecuencias que implica concebir y aplicar de manera unilateral y autoritaria los manuales de convivencia. Además de lo anterior, se estudiará brevemente el caso, que es frecuente encontrar en las escuelas colombianas, en el que las normas de convivencia son impuestas por quienes legalmente son la autoridad y consideran que la única función de estos manuales es la de regular y controlar las relaciones de los educandos, viéndolos a estos como ciudadanos pasivos, que ante todo deben ser seres disciplinados.

El modelo colombiano de formación en Ciudadanía y manuales de convivencia

En Colombia, la escuela tiene una tarea fundamental en la formación ciudadana. Dicha tarea se expresa en el mismo marco normativo colombiano y que encuentra uno de sus fundamentos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el preámbulo de esta declaración se establece que: "...la libertad, la justicia y la paz en el

8 Para llevar a cabo este análisis se retomaron los estudios adelantados sobre los manuales de convivencia y también sobre la formación ciudadana, en los que encontramos a teóricos como Alexander Ruiz con su última publicación "La tinta Indeleble" entre otras, Elizabeth Castillo con el documento "Democracia y Ciudadanía en la escuela Colombiana", Beatriz Peralta con su investigación "LA formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: una mirada reactiva o transformadora?", Gloria Elizabeth Arcila y Amparo Pereira Cabrera con la investigación "LOS MANUALES DE CONVIVENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE JUSTICIA", entre otros.



mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. Esta tarea es adjudicada a la educación, cuando se expresa en la misma declaración que el enunciado de estos principios debe ser “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios” (Naciones Unidas , 2016).

La Constitución del 91, consecuente con estos principios de la declaración, establece que es la misión central de la educación, el fomento de los principios y valores del Estado Social de Derecho⁹, concibiéndose a los estudiantes como agentes activos en los procesos de participación política. Sin lugar a duda, se debe reconocer que la Constitución del 91 le exige a nuestros gobernantes y ciudadanos generar un ambiente propicio para la participación ciudadana dentro de principios democráticos, siendo la escuela un pilar importante en esta tarea, tal como ha quedado establecido en el marco jurídico definido para este fin.

Dentro de este marco normativo, se promulgaron la ley 115 de 1994, el decreto reglamentario 1860 de 1994 y otras disposiciones sobre convivencia escolar¹⁰ que establecieron una serie de parámetros para la orientación de los procesos de formación ciudadana en el país; el propósito de esta normatividad es garantizar que los principios

constitucionales sean llevados a la práctica escolar como un medio de preparación para la vida social y política.

Lo que se establece a nivel normativo, puede encontrar su fundamento teórico en las tesis de Henry Gi-roux (Giroux, 1993) quien sostiene que:

Las escuelas figuran entre los pocos espacios de la vida política en las que los/as estudiantes pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática, que implica la apertura al diálogo, la reflexión crítica y la profundización colectiva de los valores democráticos y en los procesos de igualdad. (Giroux, 1993, pág. 14)

Planteada así, la escuela puede concebirse como un laboratorio para la formación ciudadana que, además, hace parte de un grupo social, lo que conlleva a que en su interior se desarrolle una cultura política a través de la definición de acuerdos y normas de convivencia que facultan a los estudiantes para que participen de forma constructiva en los grupos sociales de los que hagan parte. De hecho, es en este proceso de construcción de sociedad donde los manuales de convivencia se erigen como una pieza fundamental del engranaje democrático; a través de su pretensión de contribuir con la formación de ciudadanos autónomos que estén en la capacidad de ejercer una ciudadanía activa.

Es así como el ordenamiento jurídico colombiano establece que los manuales de convivencia tienen como propósito garantizar los derechos de los estudiantes y establecer las obligaciones que estos deben cumplir

9 En la Constitución Política de 1991, se plantea la idea de una nación que reconoce la pluralidad en términos de justicia e igualdad, lo que se puede observar en la enunciación de su preámbulo, cuando expresa: “Con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana”. (C.P.) Adicionalmente, en su artículo 41 establece que: “en efecto en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (C.P., art. 41). En estos dos enunciados constitucionales se enfatiza que la formación ciudadana debe apuntar a formar a los estudiantes en ambientes democráticos y en valores ciudadanos que redunden en una convivencia pacífica, lo que presupone, para el caso de los manuales de convivencia, la materialización de los principios democráticos de Estado social de derecho (como por ejemplo la dignidad humana y el debido proceso).

en aras de mantener la armonía dentro de la institución educativa. En efecto en la ley 115 de 1994, en su artículo 87, se señala que:

Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos estarán aceptando el mismo.

Las instituciones educativas con el ánimo de cumplir lo ordenado constitucional y legalmente, ajustan sus manuales de convivencia de forma que sean un documento en el que se consignan los deberes y derechos de quienes allí conviven, al igual que se enuncian las posibles sanciones, y en algunos casos los estímulos, que se deben seguir de acuerdo con el comportamiento de los educandos, padres y en general de toda la comunidad educativa.

Sin embargo, es frecuente encontrar que este ajuste se convierta en una de las mayores problemáticas en la formulación de estos documentos, ya que son presentados como reglamentos, donde se describe autoritariamente las obligaciones casi de forma unilateral, centrando el interés

10 La Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, establece todo un andamiaje normativo en cuanto a la formación ciudadana y la convivencia escolar, que debe ser la base para la formación ciudadana en las escuelas del país. Dentro de sus fines encontramos: Artículo 4 “[...] proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos, La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Artículo 14: “El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política”; y el artículo 21: “La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista”. Según el decreto 1860, en su artículo número 14 “todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”. La norma más reciente en el tema de convivencia es la Ley 1620 del año 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta norma busca contribuir en la formación de educandos activos que sean parte fundamental en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural.

en ajustarlos a las exigencias legales, dejando de lado la importancia de adaptarlo a las realidades y necesidades de cada comunidad educativa. Por lo tanto, su objetivo central pareciera responder, por una parte, a la implementación de normativas externas a la escuela, que si bien no deben ser desconocidas, tampoco deben ser su principal motivación, y por otra, la moderación de la conducta y la reglamentación de lo permitido o no permitido en la institución, a través de acciones correctivas que pocas veces tienen realmente un carácter pedagógico, desdibujando de esta forma su verdadero objetivo formativo.

A pesar de esto, los manuales de convivencia pueden ser una oportunidad en la tarea de la formación ciudadana, ya que a través de ellos es posible la construcción de una cultura política y la realización de los principios democráticos que promulga, tanto la Declaración Universal de Derechos humanos, como la Constitución Política. Sin embargo, este ideal de formación puede verse afectado si en su construcción se restringe la participación de algún estamento de la comunidad educativa, en particular, de los estudiantes.

En este sentido, es importante tener presente que, con la Constitución del 91, Colombia construye un modelo de ciudadanía que toma como referente el modelo cívico, donde según Alexander Ruiz y Enrique Chaux: se “proveen las orientaciones, mecanismos y procedimientos requeridos para la construcción no solo de un sistema democrático, sino lo que es más importante, de una cultura de la democracia”. (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, pág. 5)

En dicho modelo, las escuelas se ven investidas de una mayor responsabilidad al momento de asumir la formación ética y moral de sus educandos; enfrentándose a grandes retos, como, por ejemplo, educar para ejercer una ciudadanía pacífica en medio de un país que sufre un conflicto interno desde hace más de cinco décadas.

De todas formas, y pese a la realidad conflictiva de nuestro país, el Estado colombiano ha buscado generar las estrategias que garanticen el conocimiento de los derechos y mecanismos de protección que tienen los ciudadanos (tal vez su intención es la de asegurar al ciudadano el acceso a estos mecanismos; como ejemplo de lo anterior, se puede resaltar el hecho que en la misma Constitución se demanda su estudio, tal como establece el artículo 41 de la misma).

Para autores como Alexander Ruiz y Enrique Chaux, “el estudio de la Constitución Política como estrategia de formación ciudadana, [...] el conocimiento de los mecanismos y procedimientos de participación, reclamación y respeto y defensa de los derechos ciudadanos potencia el real ejercicio de la ciudadanía” (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, pág. 6), lo que convierte a la escuela en el lugar privilegiado para su entendimiento.

Sin embargo, estos mismos autores enfatizan en que tal conocimiento no es suficiente, puede que de lo que se trata la formación ciudadana no es solo que los ciudadanos conozcan sus derechos y obligaciones, sino que hagan valer sus derechos y asuman sus responsabilidades ciudadanas en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

El Ministerio de Educación adopta el modelo de formación en competencias ciudadanas como un medio para que, desde la escuela, se ejerzan roles de ciudadanía, ya que esta, al ser un lugar donde lo público es construido, permite que en su interior se adelanten procesos de reflexión y vivencia de diversas formas de convivir. La formación en este tipo de competencias surge como una iniciativa que busca generar ambientes de convivencia y resolución de conflicto, en entornos pacíficos y democráticos. El Ministerio de Educación Nacional viene trabajando desde el año 2002 en el fortalecimiento de la participación, la convivencia, el reconocimiento de la diferencia, a fin de enfrentar los múltiples problemas que se presentan en nuestro país.

Lo que el Ministerio se propone a través del modelo de competencias es que los valores ciudadanos como la solidaridad, la autonomía, el pluralismo y la equidad se irrigen por todo el currículo, pero sobre todo en el gobierno estudiantil. Con esta adaptación del modelo, lo que se busca, como se dijo antes, es generar ambientes apropiados para que los estudiantes interioricen los principios democráticos, convirtiéndose así en ciudadanos activos que conocen los preceptos constitucionales.

Como respuesta a esta necesidad, el ministerio, con su modelo, en principio busca la creación de ambientes democráticos y la formación de ciudadanos con capacidades participativas, conocedores de sus derechos y obligaciones políticas, capaces de contribuir a la formación de un mejor país. La materialización de esta propuesta se da a través de la implementación en las instituciones educativas los estándares básicos

de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, www.mineducacion.gov.co, 2003). El documento de los estándares presenta los elementos a tener en cuenta y la forma adecuada de hacerlo en cada uno de los niveles de formación. En este mismo documento, se asume que el ciudadano en formación es un sujeto activo y que la educación ciudadana es un proceso social; en este sentido se afirma que “el ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadano es un proceso social” (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

En un contexto como el colombiano, según Chaux y Ruiz, la importancia de la formación en ciudadanía en la construcción radica en que esta es una condición necesaria para que los ciudadanos asuman su propio destino. A este respecto ellos señalan:

“como la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos o como parte de los grupos sociales específicos con los que podemos o no identificarnos” (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005).

De acuerdo con estos autores, para que los ciudadanos tengan formas de convivencia que sean respetuosas y democráticas, se requiere que ellos desarrollen ciertas habilidades y destrezas cognitivas y emocionales. A partir de allí, ellos proponen las llamadas “competencias ciudadanas”, que básicamente consisten en “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, pág. 21). Lo anterior es afín a los lineamientos de la enseñanza de la C.P del 91¹¹.

11 Cuyo objetivo central es “que el aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar. Dicho de otra manera, la democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola. Otro aspecto que subraya el documento es la necesidad de que otras áreas de conocimiento se integren en el pro-pósito de la formación ciudadana” (Ministerio de Educación Nacional, 1998)

Estos lineamientos, en un primer momento, entienden la educación cívica en Colombia como una forma de hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad, retomando las nociones centrales de la formación en ciudadanía, como son: el desarrollo de una subjetividad para la democracia, la construcción de una cultura política democrática y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 5).

El modelo de competencias ciudadanas se encuentra fundamentado en el reconocimiento del otro, como sujeto pleno de derechos, por lo que el reconocimiento de la ciudadanía de los demás es una forma de admiración de su humanidad; siendo necesario conocimientos claros para su desarrollo y ejercicio pleno. Sin embargo, como se discutirá posteriormente, estos conocimientos y competencias, aunque necesarios no son suficientes. En virtud de lo anterior, es necesario que la práctica sea un factor determinante en esta formación, pues la educación debe ir más allá de la instrucción de una serie de materias, y procurar la formación de ciudadanos. En este sentido, resulta pertinente mencionar la teoría de las escuelas como comunidades justas de Kohlberg, donde se da lugar al desarrollo de estructuras morales de los jóvenes partiendo de la interacción entre los sujetos y su contexto.

Como se ha mencionado anteriormente, las competencias ciudadanas reúnen un conjunto de competencias que van desde: las cognitivas y comunicativas hasta emocionales e integradoras. Estas competencias han sido incorporadas en los estándares básicos de Competencias Ciudadanas. A continuación, dada la importancia que tienen estas competencias para entender el alcance que tiene lo que establece el Ministerio sobre los manuales de convivencia, explicaremos brevemente cada una de estas competencias.

En primer lugar, las competencias cognitivas se refieren a aquellas las capacidades en las que se desarrollan procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía Cfr. (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005). Un ejemplo de estas competencias, que es fundamental para entender el alcance de los manuales, es “la habilidad para tomar diversas perspectivas o, en otras palabras, para ponerse mentalmente en la posición del otro” (2005, pág. 22). Este tipo de competencia incluye una serie de habilidades que son claves en relación con los manuales de convivencia como medios efectivos de resolución de conflictos, que

permiten asumir una posición crítica de la realidad donde sea posible generar alternativas de solución ante los problemas que surjan y, por ende generar, un beneficio mutuo para las personas.

En segundo lugar, se tienen las competencias comunicativas, las cuales son consideradas como “las habilidades que nos permiten como ciudadanos entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellas que los demás ciudadanos desean comunicar” (Ruiz Silva & Chauz Torres, 2005, pág. 25). El desarrollo de este tipo de competencias es lo que hace posible la comunicación y el diálogo; que requiere de cada persona el respeto y el reconocimiento de la opinión del otro. En otras palabras, lo que se busca con las competencias comunicativas es que los ciudadanos aprendan a dialogar de una forma tal que se valore a cada uno de los interlocutores como un fin en sí mismo, asumiendo que por más diferencias que existan entre los interlocutores, se considera que no se debe acudir a la agresión y el daño. Estas competencias comunicativas incluyen, además, la capacidad de expresar de manera asertiva las propias opiniones, intereses, emociones y sentimientos a partir de diversos medios como pueden ser la palabra, la escritura o cualquier tipo de expresión artística.

Un tercer tipo de competencia son las denominadas competencias “emocionales”. Este tipo de competencias apunta a algo fundamental y es la de cómo debemos sentir y reaccionar frente a nuestra propia situación y a las acciones de los otros. Las interacciones interpersonales, sobre las cuales se construye la vida social están mediadas por los sentimientos que sienten quienes intervienen en ellas. En el caso, de la propuesta del Chauz y Ruíz, hay dos aspectos de este tipo de competencia que ellos resaltan. En primer lugar, está la necesidad de desarrollar en los niños y jóvenes la capacidad de las personas de identificar sus propias emociones y manejarlas; a este respecto, sostienen que en los procesos de formación se debe desarrollar:

“la capacidad de interpretar los signos corporales asociados con diversas emociones, nombrar la emoción o emociones que se están sintiendo, identificar sus distintos niveles de intensidad y aprender a distinguir el tipo de situaciones que usualmente generan reacciones emocionales particulares, facilita el manejo adecuado de las emociones” (2005, pág. 28).

La segunda competencia sobre la que ellos, enfatizan se refiere a la empatía¹², esto es a la capacidad del sujeto para sentir algo parecido o compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas” (2005, pág. 28), siendo esto necesario para un en un Estado Social de Derecho, como es el colombiano, que pretende garantizar la convivencia pacífica de sus ciudadanos.

Aunque el modelo de las competencias ciudadanas hasta aquí expuesto pareciera dotar de criterios suficientes a la escuela para que desarrolle en los estudiantes las condiciones necesarias para su ejercicio ciudadano, es evidente que aquella se enfrenta a otro hecho problemático: que la formación ciudadana, para que sea efectiva, no se puede quedar sólo en lo que pasa en el aula, en la relación docente estudiante. Dicha formación ocurre en otros espacios tanto al interior de la escuela como fuera de ella. En otras palabras, la formación de una ciudadanía democrática requiere también la participación de las familias y las comunidades en las que están ubicadas las escuelas.

Adicionalmente, y pese a la difícil realidad colombiana en lo que refiere a la convivencia pacífica, han surgido importantes iniciativas sobre la formación en ciudadanía, que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos. Entre ellas se pueden resaltar experiencias al interior de las escuelas, como la organización de movimientos estudiantiles¹³, grupos de arte y demás que buscan dar la cara a esta dura realidad ofreciendo una alternativa en la que los jóvenes son protagonistas.

Además de las experiencias pedagógicas, existen investigaciones y programas de gobierno que han buscado implementar la cultura

12 Empatía según Hoffman (1992) es “una respuesta afectiva más acorde con la situación del otro que con la de uno mismos”. La respuesta empática es una capacidad donde puedo comprender el lugar del otro y llegar a ponerme en su lugar, superando la simple experimentación de un sentimiento.

13 Un ejemplo de estas experiencias puede ser el que se está desarrollando en la Institución Educativa Distrital Gerardo Molina Ramírez denominada Movimiento Estudiantil Ciudadano MOESCI, con el cual ya hace más de tres años se han venido implementando las competencias ciudadana formando líderes estudiantiles que no simplemente asumen un papel protagónico en la vida escolar durante las semanas de elecciones, sino que se establecen toda una ruta de trabajo a lo largo del año escolar que impacta tanto las relaciones internas como externas de los educandos.

ciudadana en las agendas escolares. En Bogotá, por ejemplo, en los planes de Desarrollo desde el año 1995 se han venido introduciendo iniciativas que buscan introducir la formación ciudadana, no sólo en las escuelas sino también en la cotidianidad de la ciudad¹⁴, lo que evidencia una apuesta importante por la implementación de dichas competencias por parte de diferentes actores de la sociedad. Empero, parece que aún existe una gran distancia entre lo que proponen los modelos de formación ciudadana y la realidad que existe en las instituciones escolares.

En este sentido, pese a los esfuerzos que se han venido desarrollando para implementar el modelo de competencias, no se puede desconocer la tensión que existe entre la teoría que plantea el modelo y las prácticas discriminatorias presentes, no solo en la escuela, sino también en la sociedad en general. De acuerdo con Enrique Chauv, es frecuente encontrar en las escuelas colombianas, el uso de un enfoque tradicional de formación ciudadana, que se opone al modelo de competencias ciudadanas y que se concentra:

“En tres grandes temas: conocimientos, símbolos patrios y valores. El énfasis en conocimientos, o más precisamente en transmisión de la información, supone que quienes más conocen de ciudadanía (por ejemplo, sobre derechos o sobre la estructura del Estado) van a usar esa información para ser mejores ciudadanos” (Chauv , 2012, p. 63).

Con relación a estos símbolos, lo que es frecuente encontrar en la escuela, son prácticas pedagógicas que se centran en repetir la Constitución, haciendo que los estudiantes memoricen las estrofas del himno nacional y las repliquen en una izada de bandera, sin ir más allá del mero sentido disciplinario en dicho ejercicio. En líneas generales se podría afirmar, teniendo en cuenta los estudios de Chauv y Ruiz, que en la educación colombiana se han mantenido prácticas tradicionales, en las que se asocia el aprendizaje con el simple acto de transmitir y repetir conocimientos. Es así, como en el escenario educativo colombiano, a pesar de que las escuelas cuentan con un modelo democrático para la enseñanza del ejercicio de la ciudadanía establecido por el MEN,

14 Para un estudio más detallado del impacto que han tenido las iniciativas en materia de formación ciudadana en Bogotá se puede ver: Rojas, Gómez y Sánchez (2009), “Aproximación a un sistema de pedagogía ciudadana para niños y niñas escolares de Bogotá: Educación y ciudad”. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, No 16.

continúan, en muchos casos, utilizando los medios pedagógicos tradicionales.

Si bien, el modelo de educación ciudadana propuesto por el Ministerio de Educación presenta una visión de la sociedad donde se presupone un ambiente de equidad, en el que se puede garantizar la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la dignidad, como lo señala Francisco Cajiao, la realidad de las instituciones educativas “parece estar reproduciendo los esquemas de violación de los derechos humanos, de formas violentas de solución de conflictos, de discriminación, etc.” (Cajiao, 1994, pág. 165). En este sentido, en las escuelas en Colombia se vive una especie de dualidad, pues, por una parte, el modelo que le exige el ministerio y que apunta hacia una idea de ciudadano democrático que no corresponde con el ciudadano real; y por otra parte, en los mismos profesores, directivos y padres de familia prevalece una tradición autoritaria y en ocasiones violenta¹⁵. Siguiendo a Cajiao, frente a esta dualidad, el reto del modelo es cómo transformar no solo a los estudiantes, sino a esos otros agentes que intervienen en la formación ciudadana.

Las competencias ciudadanas

Tipos de Competencias \ Grupos	Convivencia y paz	Participación y responsabilidad democrática	Pluralidad, identidad y respeto a la diferencia
Cognitivas	Derechos Humanos		
Emocionales			
Comunicativas			
Conocimientos			
Integradoras			

15 La Secretaría de Educación del Distrito en el año 2014 publicó los resultados de la encuesta de Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013, en la que revela, entre otros aspectos, los niveles de violencia en los que tienen que convivir los estudiantes capitalinos. Cabe resaltar que dentro de los resultados obtenidos se devela un alto nivel de maltrato y discriminación hacia las personas, relacionado con su condición de género e identidad sexual (Ávila Martínez, Bromberg Zilberstein, Pérez Salazar, & Villamil Peñaranda, 2014).

Considero que parte de esta transformación debe partir de las posibilidades que permiten los manuales de convivencia. En el año 2015 la Corte Constitucional, se pronunció frente a un hecho que conmocionó al país, me refiero a la sentencia T-478 de 2015, en la cual se respondió a la acción de tutela instaurada por la señora Alba Lucia Reyes, madre del joven Sergio Urrego¹⁶. En dicha sentencia, además de reconocer los derechos fundamentales al buen nombre, la dignidad humana y el libre desarrollo de la personalidad del menor, la Corte argumentó a favor de la necesidad de intervenir los manuales de convivencia escolar, con miras a que, a través de los mismos, no sólo se promueva sino también se protejan una serie de derechos relacionados con la dignidad humana de los jóvenes y el desarrollo de las competencias ciudadanas que exige el gobierno nacional.

Resulta triste que haya quedado patente la falencia en la aplicación del modelo de competencias ciudadanas en virtud de la ocurrencia de un evento trágico, como fue la muerte del joven Sergio, poniendo nueva-mente en discusión la necesidad de integrar la realidad de los estudiantes, sus familias y la sociedad en general con los modelos de formación ciudadana. Esta es una oportunidad que tienen las instituciones edu-cativas frente al modelo de formación ciudadana, que si bien, evidencia como lo hemos visto algunas dificultades en su aplicación, esto no quiere decir que no constituya un avance importante en el tema. Lo que sí es claro es que la formación ciudadana demanda en la actualidad un alto nivel de compromiso de la escuela, que la sociedad no puede seguir ignorando; por el contrario, deberán implementarse los mecanismos necesarios para apoyar esta importante tarea. De allí que sea necesario que la sociedad en general trabaje con el fin de generar espacios a los ciudadanos para desarrollar sus capacidades de reconocimiento del otro en una atmósfera de justicia y equidad.

Los manuales de convivencia no pueden seguir siendo el resultado de una imposición, por parte de quienes ostentan algún nivel de autoridad. Por el contrario, aquellos se erigen como la oportunidad de formar en ciudadanía a través de la norma, que sea pensada desde la realidad misma de los estudiantes; esto es, que tome como punto de partida sus realidades, sus necesidades y por supuesto su diversidad.

16 Para contextualizar el caso, el joven Sergio Urrego fue víctima de acoso escolar por parte de las directivas del colegio en el que estudiaba debido a su orientación sexual. Producto de lo anterior, el jo-ven se suicidó en agosto del año 2014.

Por su parte, la escuela puede seguir creando este ambiente democrático deseable, aplicando estrategias como la llamada comunidad justa propuesta por Kohlberg, que como veremos se concibe como una estrategia pedagógica que bien puede ser aprovechada para la formación ciudadana, tomando como eje central los manuales de convivencia y los medios que fomentan la participación estudiantil.

Dicho ambiente es un elemento primordial en lo que se refiere al establecimiento de un proyecto democrático en nuestro país, siendo la participación estudiantil un medio que dinamiza las relaciones en la escuela y genera vínculos en cuanto al reconocimiento del otro y del individuo como parte de una colectividad. Esta democratización de las relaciones en la escuela se torna relevante, ya que con ella se constituye un mecanismo de preparación para el ejercicio de la ciudadanía.

Debate académico en torno a los manuales de convivencia en Colombia

Hasta este punto, se ha mostrado el marco normativo que define la formación ciudadana en la escuela colombiana; así mismo, he mostrado cómo se da a la institución escolar una función predominante en lo que concierne a esta formación a partir de la Constitución de 1991 y la ley General de Educación; de igual forma se analizó cómo este carácter jurídico ha sido complementado por un modelo pedagógico, en el que se recogen los ideales sobre el tipo de ciudadano y sociedad que el Estado colombiano busca construir.

Al principio de este capítulo, se mencionó la importancia de los manuales de convivencia como un instrumento de formación en ciudadanía, tal como lo propone la normatividad vigente. Tanto lo establecido por el Ministerio sobre los manuales de convivencia, cómo la manera en que estos son aplicados en las instituciones educativas en Colombia han sido objeto de amplio debate. En esta sección, me centraré en hacer un análisis sobre lo que han dicho algunos estudiosos de la formación ciudadana en torno a los manuales de convivencia. Para este efecto, analizaré primero las críticas y posteriormente los argumentos a favor.

Las críticas que se han hecho de los manuales de convivencia se sustentan tanto en trabajos empíricos como en análisis de la misma normatividad. Entre las más relevantes a analizar se encuentran las

siguientes: aquellas que sostienen que la forma en que se aplican los manuales de convivencia no se promueven valores como la compasión y la solidaridad, otras en las que apuntan a mostrar que los manuales no contribuyen a una solución satisfactoria de los conflictos, en la medida en que no son participativos y no consideran de manera apropiada los contextos y, por último, las críticas dirigidas a mostrar que los manuales no promueven la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes; en lo que sigue se discutirá cada una de estas críticas¹⁷.

Una primera crítica a los manuales se centra en mostrar, que la forma en que son aplicados no promueve la compasión y la solidaridad. En esta línea se encuentran las pedagogas Arcila y Pereira (Arcila & Pereira Cabrera, 2009), quienes centraron su investigación en el análisis documental de los manuales de convivencia de once instituciones educativas de la ciudad de Cali. Como resultado de su estudio, identificaron que una de las principales preocupaciones de la formulación de dichos manuales era ajustarse a la ley, dejando de lado la contribución que éstos pueden hacer a la formación moral de los estudiantes y la construcción de una noción de justicia en el espacio escolar. De otra parte, encuentran que los ideales de convivencia como la solidaridad y la resolución pacífica de conflictos están lejos de la cotidianidad y de la realidad, pues estos manuales se concentran en prescribir conductas de lo que está permitido y prohibido en dichas instituciones. Igualmente, ambas evidencian que en la construcción de estos manuales no está presente una lógica de participación, ya que en la mayoría de ellos la representación de los diferentes estamentos es poco significativa.

Esto nos lleva al segundo tipo de crítica, que se refiere a la manera como en la práctica los manuales no están resolviendo de manera apropiada los conflictos al interior de la escuela. En este sentido las autoras señalan que: “el manual es el instrumento que organiza la administración de justicia en la escuela, como “aparato de justicia” y no el fundamento de la vivencia de los actores escolares como sujetos de derechos.” De allí que para las dos autoras resulta evidente que los manuales sean un

17 Este análisis aborda los planteamientos que a partir del año 2003 se han publicado, con referencia a este objeto de estudio, buscándose así obtener un panorama de las discusiones hasta ahora obtenidas a partir de la fecha en mención, y de esta manera, articular la propuesta de este trabajo dentro del marco de este debate.

instrumento dirigido a regular conductas y al cumplimiento de una serie de normas, dejando poco espacio para la reflexión y construcción colectiva de acuerdos para una convivencia pacífica.

En esta misma línea en el año 2007, Beatriz del Carmen Peralta realiza una investigación, en la que a través de un análisis documental, se pregunta acerca de la forma en que se construye la formación ciudadana desde la organización política en Colombia. Para desarrollar su tesis acude al análisis de la normatividad vigente sobre convivencia escolar, la influencia de los modelos neoliberales en la construcción de esta normatividad, y los problemas que esto acarrea para la escuela en la construcción de ciudadanía. Esta autora, sostiene que la escuela debe asumir un papel socializador y para ello debe servirse de la formación ciudadana, sin embargo, asume una posición crítica al sostener que:

“Dentro de la cultura escolar normativa y reactiva, que no favorece la innovación autónoma y potencia fuertemente la dependencia de una estructura central, que le entrega las pautas de cómo funcionar y la poca capacidad de anticiparse a situaciones que resultan problemáticas.”
(Peralta Duque, 2007)

En este pasaje, Peralta señala que regulaciones como las del ministerio de educación, lo que han hecho es limitar a la escuela a la aplicación de leyes y normas preestablecidas evitando que se replanteen estrategias que se ajusten a su realidad, donde lo predeterminado no permite visualizar nuevas salidas, tal vez mucho más ajustadas a los contextos de cada institución escolar y que darían espacio a la participación.

El tercer tipo de críticas lo que tratan de mostrar es que los manuales de convivencia no contribuyen con la formación de la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido, el filósofo Alexander Ruiz (2016) plantea una crítica frente a los manuales, vistos como medios de represión y exclusión. Su análisis se orienta hacia la necesidad de “una intervención pedagógica profunda” de los mismos en la que el orden constitucional no puede ser obviado so pena de la vulneración de los derechos fundamentales. Por el contrario, propone que se generen espacios de debate donde sean dadas las condiciones pedagógicas que permitan el desarrollo de la dignidad humana de los jóvenes.

No obstante, a pesar de las críticas anteriores, también se encuentran miradas que reconocen en los manuales una posibilidad de construcción

de identidades y cultura democrática, en tanto son considerados como herramientas pedagógicas con un objetivo potencializador del ejercicio de la democracia. En esta línea de pensamiento, se encuentra la investigadora Elizabeth Castillo (2003), quien considera que la democracia se ve fortalecida a partir de la construcción de la norma por los diferentes actores de la sociedad, por cuanto se posibilita el hecho de degenerar acuerdos basados en la diversidad. En este sentido, afirma que:

“la normatividad escolar contacta dos dimensiones, la de los sujetos de derechos especiales, individuos inscritos en procesos de ciclo vital que afectan de manera diferenciada el desarrollo moral y la constitución de las identidades; y la del proyecto institucional, como propuesta de comunidad y de regulación de los individuos.” (Castillo Guzmán, 2003)

La autora, construye su argumento desde el análisis que hace de las relaciones que existe entre democracia, formación de ciudadanía y escuela, donde reconoce que la escuela es un escenario que además de contribuir al desarrollo humano, también es un escenario de conflicto en el que es posible la construcción de una cultura democrática. Para Castillo, las normas de convivencia logran poner en un mismo plano el desarrollo de las individualidades, y el de la colectividad; esto hace que los manuales de convivencia puedan ser usados como estrategias de crecimiento para la comunidad, en tanto son los mismos pares quienes intervienen en su reglamentación. Del mismo modo, Carlos Echavarría (Echavarría Grajales, 2003) propone pensar el manual como un deber ser, haciendo parte de su construcción al otro como sujeto de derechos, incorporando las diferentes dimensiones afectiva, ético-moral, creativa, política y comunicativa, con el objetivo de formar un ciudadano crítico y participativo en busca del bien común. Echavarría considera que el manual de convivencia debe ser un documento construido de manera participativa, en el que se incluyan a todos aquellos involucrados en la comunidad escolar.

Paralelamente, encontramos al psicólogo José Fernando Mejía Acosta (2004) quien considera los manuales de convivencia como una estrategia para el desarrollo del individuo con competencias ciudadanas. Encuentra que hay una serie de variables; contexto, construcción colectiva que deben ser reconocidas al interior de las instituciones educativa como medio de construcción de acuerdos de convivencia, que generen oportunidades de reconocimiento y apropiación de las normas individuales y colectivas dirigidas a la convivencia pacífica.

Por último, encontramos a la pedagoga Luz Marina Lara (2008), quien toma como referente la propuesta de la comunidad justa en la construcción de ambientes democráticos de convivencia escolar. Su análisis parte de un paralelo en la observación de experiencias pedagógicas significativas en la construcción de comunidades educativas justas, donde se concluye que el comportamiento mediado por reglas colectivas basadas en la confianza y la certeza como valores que legitiman su aplicación.

Ahora bien, es relevante que los aportes académicos no polaricen la discusión, sino que generen puntos de encuentro, tal como lo apreciamos en los teóricos mencionados anteriormente, que a pesar de encontrar falencias en la construcción de los manuales de convivencia, estas se convierten en un punto de partida para proponer estrategias y visualizar oportunidades de crecimiento a nivel individual y colectivo. Es así, como más allá de ofrecer fórmulas predeterminadas, se propone más cuestionamientos que respuestas con el fin de explorar las condiciones particulares de cada comunidad educativa, y así generar una mayor apro-piación de los acuerdos construidos en comunidad.

Del modelo de la comunidad justa al establecimiento de la norma

Para entender y evaluar los alcances del modelo de convivencia escolar del Ministerio de Educación, vale la pena contrastarlo con la propuesta de Kohlberg sobre la comunidad justa. Como es bien conocido, el reto de Kohlberg era que en la escuela se diera una formación orientada hacia unos ciudadanos justos y autónomos¹⁸, para lo cual consideraba que esta debía ser algo más “que enseñar sobre la ciudadanía, sino que ellas mismas fuesen sociedades democráticas” (Kohlberg L. P., 2002, pág. 15). Desde esta perspectiva, cabe preguntarse si el modelo propuesto por el ministerio sobre los manuales de convivencia, permiten lograr este cometido.

18 Kohlberg deriva su concepción de lo justo de los planteamientos de Rawls y de Kant. En este sentido, para él, lo justo refiere tanto al respeto de los derechos humanos, como también a la disposición de los ciudadanos a jugar limpio, esto es, a cumplir las exigencias de la cooperación, siempre y cuando la distribución de las cargas y beneficios sea equitativa y vaya en beneficio de los menos favorecidos.

Al considerar a las escuelas como “comunidades justas” se busca, entre otros aspectos, que la construcción de las normas se dé a partir de la interacción, el conflicto y los dilemas morales, comprendiendo que los valores no son aprendidos por parte de los estudiantes como un conocimiento más, sino que estos se apropian de ellos, a través de la vivencia de una serie de experiencias, que dan como resultado la producción de juicios morales.

Para Kohlberg, en el desarrollo moral hay una correspondencia entre la superación de las etapas del juicio moral y la interacción del individuo con su ambiente, lo cual explicaría una diferencia en el desarrollo moral particular que podría formarse en espacios democráticos. Teniendo en cuenta que la propuesta de Kohlberg fue fuertemente influenciada por Piaget, es conveniente explicar brevemente la postura de este último autor en relación con el desarrollo moral. Piaget, siguiendo a Kant, establece dos grandes etapas de la moralidad: la heterónoma y la autónoma.

Piaget parte de un primer cuestionamiento: ¿cómo llega la conciencia de un sujeto a respetar las reglas? En respuesta a esta pregunta establece que en la primera etapa los niños consideran que las reglas provienen de una autoridad superior y, si estas son incumplidas, dicho comportamiento acarreará una posible sanción. Un ejemplo de esto se da cuando el niño evita realizar un comportamiento, como puede ser tomar un objeto, hasta que su acción no sea aprobada por un adulto. En la segunda etapa, se considera que los sujetos son conscientes de la norma y las reglas son vistas como el resultado de acuerdos que pueden ser cuestionados y modificados.

Kohlberg, partiendo de esta tesis Piagetiana, propone la existencia de una serie de etapas del desarrollo moral¹⁹, las cuales están directamente

19 Kohlberg a partir de la utilización de una serie de dilemas morales hipotéticos determino las diferentes niveles del desarrollo moral, dentro de las características más significativas en la formulación de dichas etapas se encuentra que: cada una de ellas presenta una serie de comportamientos específicos, a su vez tienen una manera de ser expresada en el medio social, a saber: nivel preconvencional, etapa de egocentrismo nivel convencional, etapa adolescente e inclusive algunos adultos nivel post-convencional autonomía moral, dentro de las características mencionadas también encontramos que para Kohlberg una vez se ha superado una etapa no es posible volver a la anterior. Por último, encontramos que durante el desarrollo de los niveles se da también el desarrollo de seis estadios.

ligadas al desarrollo cognitivo de los menores de edad. Sin embargo, esta no será su única influencia, Kohlberg adicionalmente retoma las propuestas teóricas de Kant y Rawls²⁰, las que serán el marco filosófico sobre las que sustenta su propuesta. Bajo este orden de ideas, es necesario señalar que Kohlberg, siguiendo a Kant y a Rawls, concibe al juicio moral como como una guía para la acción, que tiene como base criterios que permiten decidir sobre el curso de acción a seguir o evaluar los comportamientos pasados para decidir un curso de acción o evaluar comportamientos pasados y que son justificables racionalmente²¹. El centro de la teoría de Kohlberg pretende dar cuenta de la manera cómo las personas van cambiando las justificaciones de sus juicios morales. Siguiendo a Rawls, Kohlberg considera que, en los procesos de deliberación, los sujetos se vuelven maduros moralmente cuando son capaces de justificar sus decisiones morales a partir de razones que son universalizables, es decir, que tienen la pretensión para cualquier agente racional. Como bien lo señala Habermas, esta postura de Kohlberg se encuentra explícita cuando este que expresa que “una solución justa a un dilema moral es una solución aceptable para todas las partes; cada parte es libre e igual y nadie puede suponer que sepa de ante-mano qué función adoptará en la situación” (Habermas, 2008, p.47).

Con relación al proceso de construcción de la norma en la escuela, lo que plantea Kohlberg es que la tarea primordial de las instituciones educativas es que, a través de la deliberación sobre las normas de convivencia, los estudiantes asuman como propios principios universales como la autonomía, la equidad, la solidaridad. Para este efecto, Kohlberg sostiene que, en estas deliberaciones, los distintos actores que hacen parte de la comunidad educativa deben tener un papel activo en la discusión, en el que ninguno represente una postura superior a la de los demás, esto es, donde se reconozca a todos los agentes que hacen parte de la comunidad escolar: estudiantes, docentes,

20 En capítulos anteriores ya se han venido presentando los elementos de las teorías de Kant y Rawls, en este apartado se resaltan algunos de sus conceptos a fin de establecer su relación con la teoría de la comunidad justa propuesta por Kohlberg.

21 Bajo el enfoque socio-cognitivo del desarrollo moral propuesto por Kohlberg, el juicio moral es la capacidad de orden cognitivo que tiene el individuo de reflexionar sobre sus propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica donde es capaz de asumir un rol. Adicionalmente desarrolla la capacidad de asumir el rol del otro, siendo este aspecto la raíz fundamental del juicio moral, permitiéndole ver las cosas desde la perspectiva del otro.

directivos, y padres de familia. La cuestión es que, en la esfera educativa, la discusión se centra precisamente en uno de los actores, que son los estudiantes y, en concreto, en la formación que ellos deben recibir. Desde la perspectiva habermasiana, es claro que los intereses centrales a tener cuenta son los de los estudiantes, y en buena parte el problema es quién debe representarlos.

La tesis de Kohlberg es que los estudiantes en la medida en que van desarrollando su autonomía, deben ser partícipes activos en la creación y aplicación de las normas que gobiernan a la institución educativa, pues es así como ellos pueden aprender a ser autónomos y justos. Aquí se presenta la paradoja, que es el reto central de una concepción democrática y liberal de la ciudadanía, y es el de cómo un sujeto que aún no es plenamente autónomo puede él mismo aprender a serlo. La concepción kohlberiana se puede ver como una visión de la formación ciudadana que trata de resolver este reto a través de la autonomía misma. Es decir que, para él, como veremos, se aprende a ser autónomo a través de situaciones que le exigen al estudiante a deliberar y decidir de manera autónoma.

Lo que nos dirige hacia otro de los elementos que aporta Kohlberg, que se refiere al papel que cumple el docente. Para Kohlberg, una tarea del educador es presentar una serie de dilemas morales que le permitan a los estudiantes tener crisis de orden cognitivo, que los lleven a interrogarse sobre sus juicios morales y los motivos que orientan sus acciones de forma racional; no siendo posible que el educador pretenda influir en sus razonamientos transmitiendo juicios de verdad o valor, ya que ello podría ser considerado como una forma de adoctrinamiento (Kohlberg L., 1975, págs. 46-54).

Sin embargo, para que esto se presente se requiere de otro elemento: la autonomía moral, la cual es concebida por este autor desde la postura teórica Kantiana. Como vimos en el primer capítulo, para Kant un individuo autónomo tiene la capacidad de actuar conforme a las normas que se ha dado a sí mismo, o que, en caso de que deba seguir las normas que vienen de otros, pueda hacerlo de una forma crítica (así el deber estará orientado por el respeto a la ley moral). Valga aclarar que para Kant la ley moral es un constructo que los agentes morales construyen a partir de la deliberación moral.

De acuerdo con Kohlberg, para lograr desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes, es necesario generar un ambiente o atmósfera moral propicio. Él entiende dicha atmósfera como aquellas condiciones que deben ser proporcionadas para el crecimiento moral (Kohlberg L. P., 2002, pág. 116). Dicha atmósfera requiere un ambiente democrático, que permita establecer una convivencia armónica y un medio para el desarrollo moral, en la medida en que “la inclusión de los adolescentes en la toma de decisiones democráticas respeta su autonomía como personas morales” (Kohlberg L. P., 2002, pág. 41). Esta atmósfera tiene que ver, por una parte, con las normas y reglas que se establecen en los distintos niveles de la institución educativa; y por otra, con la cultura que allí prevalece y que refiere al conjunto de creencias compartidas por los docentes, directivos e incluso estudiantes sobre cómo tratarse los unos a los otros. De acuerdo con esto, una parte central de un proceso de formación ciudadana orientada hacia la autonomía exige intervenir en la atmósfera moral, buscando que la institución educativa sea democrática tanto en la creación y aplicación de sus reglas, como en sus prácticas y formas de concebir la convivencia.

El modelo de Comunidad Justa es una propuesta que busca que se dé un reconocimiento autónomo de las normas a través de los procedimientos proporcionados por un modelo democrático, donde la argumentación y el consenso abren la posibilidad de construir una serie de principios morales válidos y ambientes de comprensión frente a la necesidad de actuar de forma justa, reconociendo al otro como un interlocutor válido. Según Kohlberg, la forma de alcanzar un ambiente escolar justo exige reconocer que “la primera virtud de una persona, escuela o sociedad es la justicia, interpretada de una forma democrática como equidad o igual respeto por toda la gente” (Kohlberg L., 1992, pág. 21). Es claro que este objetivo se basa en el principio de “justicia como imparcialidad” propuesto por Rawls, siendo este la base del estadio final del desarrollo moral²². Como complemento de este principio debemos recordar que, ya en apartes anteriores, se había expuesto la necesidad del consenso político, propuesto por Rawls, el cual se alcanza a partir de comunidades de diálogo entre quienes, por diversas circunstancias, tienen que vivir juntos y deben encontrar formas de interacción que les permitan convivir y cooperar.

22 Como se había mostrado en una sección anterior, para Rawls, una norma es justa si es imparcial, y trata a los agentes morales como seres libres e iguales.

Si en la escuela el diálogo se toma como una estrategia para la creación y aplicación de las normas de convivencia, tomando en cuenta los intereses de los distintos participantes, principalmente a los estudiantes, y se les permita opinar sobre asuntos que son importantes para ellos, como lo son las normas que orientan sus relaciones, se estaría creando una comunidad democrática que escucha, respeta y acoge opiniones y argumentos de diversos orígenes. Desde esta perspectiva, el manual de convivencia no sería visto por los miembros de la comunidad académica como una imposición externa, sino como expresión de acuerdos que tienen validez moral y, que, por ello mismo, motiva a docentes y estudiantes a que estos no se queden en letra muerta. Es clave entender que la democracia y la autonomía se aprenden en la práctica, y en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Una institución que en el discurso dice que su propósito es consolidar la democracia, pero en sus prácticas es autoritaria, muestra al educando una clara incongruencia, que puede llevarlo a creer que la democracia es un mero discurso que no tiene consecuencias para él. Teniendo en cuenta los elementos anteriores, Kohlberg concluye que en la formación de ciudadanía es necesario construir una comunidad escolar justa que para él es aquella en la que “las relaciones personales y colectivas se valoran en sí mismas y tienen tanta prioridad que los mismos miembros estén dispuestos a hacer sacrificios personales en pro de la vida en común” (Kohlberg L. P., 2002, pág. 24).

En este sentido, Kohlberg, Power y Higgins plantean que, al interior de una comunidad justa, existen una serie de condiciones que se requieren para que se dé el crecimiento moral de los niños y jóvenes (2002, pág. 120). Una primera condición es que en la escuela se debe dar una discusión abierta centrada en la justicia y la moral; una segunda condición es que los docentes promuevan el conflicto cognitivo en los estudiantes estimulado por el contacto con puntos de vista diferentes y razonamientos de etapas superiores; una tercera es que haya participación activa de los estudiantes en la creación de reglas y en el ejercicio del poder y la responsabilidad; una cuarta y última condición es que todos los miembros de la comunidad educativa estén comprometidos con llevar a la comunidad misma y a los estudiantes hacia etapas superiores de desarrollo moral. Propongo evidenciar lo que significan estas condiciones a través de un ejemplo sacado de lo que es común encontrar en nuestras escuelas.

El diálogo es un medio de generación de conflicto cognitivo. Si en un aula de clase se pierde un celular debido a un robo, lo más común es que el docente manifieste que no es su responsabilidad hacer que el celular aparezca, ya que puede acudir al argumento de que cada uno de los estudiantes es responsable de sus objetos personales y que su labor en la institución no es estar pendiente de este tipo de elementos; sino que es la de orientar el aprendizaje de los estudiantes. Pero esto no dejaría de mostrarse como una señal de injusticia, no sólo para aquel a quien se le ha perdido su celular, sino en general para los demás, quienes posiblemente pensarán que no importa la situación del otro, dejándose de lado el sentido de solidaridad, ya que cada uno se preocuparía por cuidar su propio celular y les tendría sin cuidado lo que le pase a sus compañeros. Si, por el contrario, el docente ve en esta situación una oportunidad para propiciar el crecimiento moral de sus estudiantes, es posible que le dirija a una discusión sobre lo que pasaría si a otros les ocurriera lo mismo, en este punto cada uno se vería en la obligación de razonar individualmente lo que sería para ellos que esto les ocurriera; de esta forma estaría induciendo a un diálogo en el que se crea la necesidad de resolver el conflicto, dando paso a la interacción con los otros.

En un segundo momento, al verse en el lugar del otro a través del diálogo, los estudiantes tienen la oportunidad de comparar sus propias opiniones e identificar puntos de encuentro y formas diferentes de ver y reflexionar sobre una misma situación. De esta forma, al permitir que aquellos dialoguen sobre la situación presentada, el docente estaría promoviendo el paso hacia un estadio moral superior, en el que seguramente los estudiantes verán como necesario establecer acuerdos para que este tipo de situaciones no vuelvan a ocurrir, buscando una solución para el compañero víctima de la pérdida, haciéndose protagonistas en la construcción tanto de los acuerdos como de las posibles soluciones y formas de prevenir estos hechos. Así, se estaría creando una atmósfera moral, que se podría decir, está dada dentro de los parámetros de una comunidad justa. Hasta este punto, el docente ha contribuido en principio a construir un ambiente democrático al interior del aula; sin embargo, esto no sería suficiente si lo que se busca es que la escuela en general posibilite la democracia. Adicionalmente, resultaría interesante que este tipo de experiencias, que ocurren al interior de las aulas, como es el caso de la pérdida de un objeto, sean discutidas por la comunidad en general como un asunto importante a tener en cuenta para el manual de convivencia, posibilitando que de manera conjunta se establezca una

forma de enfrentar esta y otras problemáticas, que seguramente afectan a más de un grupo en particular. De darse la posibilidad de llevar a la comunidad educativa la discusión de problemáticas cotidianas que se dan tanto al interior como fuera de las aulas, se estaría propiciando una atmósfera adecuada para el desarrollo moral de los estudiantes, ya que se están involucrando elementos cercanos a su convivencia.

Para el estudio de esta atmósfera moral Kohlberg, Power y Higgins (2002) consideran dos unidades de análisis: la valoración de la escuela como institución y la norma colectiva²³. De aquí en adelante, se analizará a rasgos generales estas dos variables. Con respecto a la primera, los autores la refieren como la forma en que los estudiantes valoran a la institución. Ellos pueden valorar la escuela de una manera instrumental (Kohlberg L. P., 2002, pág. 135), esto es, como un medio para llegar a un fin específico. Esto se podría ilustrar con el ejemplo ya presentado, cuando el docente al desestimar la situación presentada con el celular, bajo el argumento que su función es orientar el aprendizaje de los estudiantes, genera en sus alumnos que vean la escuela como un medio en el que solamente se les desarrollará el aprendizaje de algún tipo de conocimiento, bien sea para que se desenvuelvan académicamente, para el caso de los que pretendan ingresar a la universidad, o laboralmente, si lo que buscan es emplearse en algún trabajo al término de sus estudios, estableciendo una relación instrumental entre el estudiante y la escuela.

Pero los estudiantes y docentes también pueden percibir a la escuela como una comunidad. En este caso, Kohlberg y sus seguidores, identifican tres etapas por las que puede pasar la escuela que van desde la relación entre sus miembros, en un sentido de utilidad, sin ir más allá de la idea “que se recibe en la medida en que se da”, pasando a una en la que se establecen relaciones de protección y cuidado, hasta una última etapa en la que se da un acuerdo o contrato social para respetar los ideales y las normas del grupo.

Si se diera el segundo escenario, cuando el docente se decide a generar un diálogo sobre lo ocurrido, se ve a la escuela como una institución que inspira los estudiantes a ser agentes activos en la solución de las situaciones que los afectan. Para este efecto, Kohlberg sostiene que

23 Estas categorías de análisis son tomadas de los objetivos de la educación establecidos por Durkheim, de lo que los autores toman elementos como el sentido de pertenencia y el respeto por las normas.

es importante hacer que los estudiantes asuman una responsabilidad tanto individual como grupal. En palabras de este, es clave lograr un “equilibrio entre la responsabilidad individual y la colectiva” (Kohlberg L. P., 2002, p. 137) donde se crea una atmósfera de respeto, tanto por la norma como por los demás miembros de la comunidad.

Aquí, se evidencia más claramente el modelo cognitivo-evolutivo kohlbergiano, ya que el proceso de construcción de las normas está dado a partir de diferentes momentos, en los que los participantes se ven comprometidos a evolucionar en diferentes etapas de razonamiento moral, hasta llegar al punto de aportar y verse como responsables del establecimiento de las normas de la colectividad. Si retomamos el ejemplo, esta evolución se evidencia en aquel momento en que los estudiantes toman partido en la reflexión, cuando al analizar el conflicto generado por la pérdida del celular, asumen una posición y proponen soluciones frente al hecho.

Con relación a la segunda variable a tener en cuenta en el análisis de la atmósfera moral, el de la creación de las normas, es necesario revisar lo concerniente a su contenido. Para este fin Kohlberg, Power y Higgins (2002) identifican cuatro tipos de normas que operan en una institución educativa: normas de comunidad, normas de equidad sustantiva, normas de justicia en el procedimiento y normas de orden. Pero antes de analizar cada una de estas normas, es clave tener en cuenta que la manera como Kohlberg y sus seguidores las entienden, que no es como imposiciones acompañadas de castigo. Como se analizó en el primer capítulo, siguiendo a Rawls y Habermas, las normas que regulan la convivencia serán legítimas, en la medida en que los afectados por ellas, las aceptan voluntariamente a partir de procesos de deliberación racional. Ahora bien, en el caso de los cuatro tipos de normas, que discutiremos a continuación, el aspecto central que es necesario tener en cuenta es cómo son considerados los intereses de los más afectados; esto es, de los estudiantes y docentes.

Para explicar estos tipos de normas nos serviremos de otro ejemplo. Como es bien conocido, en nuestras escuelas y colegios, sobre todo los colegios públicos, existe la exigencia de que los estudiantes usen el uniforme; sin embargo, para una concepción liberal, que defiende el principio del libre desarrollo de la personalidad, la obligación de portar el uniforme pareciera ir en contravía de este principio. El análisis de

un caso como este, nos puede servir para entender el significado de los cuatro tipos de normas mencionados.

El primer tipo de normas se refiere a la comunidad y “tienen por objetivo la creación de la armonía dentro del grupo” (Kohlberg L. P., 2002, pág. 143). Sin lugar a duda la presentación personal puede ser un elemento de discordia, especialmente entre docentes y estudiantes. Desde el punto de vista de la comunidad escolar, es necesario establecer un ambiente de confianza y comunicación, donde cada uno de los implicados comparta sus opiniones sobre como convivir y así poder discutir la situación, sin que ello genere malestar, por lo que la discusión puede ser dirigida hacia qué tan conveniente es o no para la comunidad educativa el exigir que los estudiantes lleven el uniforme. De esta forma se está dando la posibilidad a los estudiantes que vayan aprendiendo a formar su propio juicio, a través de la deliberación de un hecho de su cotidianidad, argumentando cuales son las razones tanto a favor como en contra del uso del uniforme. Ahora bien, si como resultado de este proceso de deliberación y definición de acuerdos, se obtiene una norma que comparta el sentir de la mayoría, sin desconocer la divergencia, es posible que la decisión tomada al respecto sea aceptada y compartida, siendo probable que lo que resulte consignado en el manual con respecto del uniforme se convertirá en responsabilidad de todos.

En segundo lugar, se encuentran las normas de equidad sustantiva, que “implican un respeto por la igualdad de los derechos y libertades de los individuos” (Kohlberg L. P., 2002, pág. 144). Si vemos la situación mencionada anteriormente desde este punto, sería necesario entrar a evaluar la forma en que una determinada manera de llevar el uniforme afecta o no los derechos y la dignidad de los estudiantes. Aquí cada uno de los implicados se vería en la necesidad de ponerse en el lugar del otro, para poder desde allí analizar sus propios derechos. Lo interesante con respecto a la discusión del porte del uniforme, en este punto, sería el ejercicio de apuntar a un equilibrio frente a la posición que puedan asumir los diferentes miembros de la comunidad educativa, estudiantes, maestros e inclusive padres de familia, donde una de las condiciones que se deberían dar para hablar de equilibrio sería la posibilidad que todos fueran vistos entre sí como individuos con igualdad de derechos, capaces de asumir de forma autónoma el resultado de las deliberaciones a las que dé lugar el tema en discusión. De respetarse la equidad, cada uno de los actores de la comunidad educativa tendría el mismo derecho

para exponer y defender sus intereses y opiniones. Así, por ejemplo, los estudiantes a favor del uso del uniforme podrían aducir que para evitar discriminaciones por la manera como la persona se viste, lo más práctico es que todos usen un uniforme, mientras que los que estén en contra podrían igualmente argumentar su posición desde el libre desarrollo de la personalidad. En síntesis, cada persona asumiría un rol deliberativo en el que puede hacer referencia a sus derechos e intereses.

En tercera medida, encontramos las normas de justicia en el procedimiento. Estas tienen que ver con “los procesos por los cuales se hacen y se ponen en vigencia las reglas del grupo” (Kohlberg L. P., 2002). Es muy frecuente que en las instituciones educativas se establezcan procedimientos referidos a la aplicación de las normas, lo que es denominado como aplicación del debido proceso. Sin embargo, muchas veces, en la actualización de los manuales de convivencia, este aspecto se toma como una mera adaptación a la normatividad vigente, dejando de lado el valor pedagógico que estos procedimientos pueden llegar a tener; por ejemplo, la importancia que tendría durante el desarrollo del debido proceso el hecho de que el estudiante pueda llevar a cabo una verdadera reflexión sobre la norma.

Es muy común encontrar que, en las instituciones educativas, por ejemplo en Bogotá, se lleven a cabo procedimientos para aplicar las normas que rigen las comunidades educativas, en los que solo se tiene en cuenta los criterios de los directivos y docentes, dejándose de lado la posibilidad de participación de los estudiantes. En el caso de tenerlos en cuenta, generalmente se acude únicamente al personero, lo que pone en desventaja en número de representación a los educandos. Precisamente, sobre la forma en que se ponen en vigencia las normas al interior de las instituciones educativas, es necesario que se cuestione si estas realmente fueron el resultado de un proceso colectivo; o por el contrario se dieron como una imposición. También puede darse el caso que haya sido una norma aplicada a partir de una disposición de las secretarías de educación o los padres de familia. Sobre este punto, y volviendo al ejemplo en el cómo se construye la norma del porte del uniforme, si esta fue construida de forma colectiva, se genera en los estudiantes un sentido compartido de responsabilidad: empero, si su aplicación responde a cualquiera de las otras opciones, se podría entender el motivo por el cual los estudiantes tienden a transgredir dicha norma.

En cuarto y último lugar, están las normas de orden, que “protegen la supervivencia y el funcionamiento ordenado de la organización” (Kohlberg L. P., 2002). Lo que se pretendería aquí, sería establecer si algún comportamiento pone en riesgo el funcionamiento de la organización, ya que, de ser así, esta debe ser objeto de revisión a fin de garantizar el bienestar general de la comunidad educativa. Lo que da paso a la necesidad de analizar el impacto que tienen cada una de las normas consignadas en el manual de convivencia en cuanto al funcionamiento de la comunidad educativa, análisis en el que se deben conjugar elementos como la equidad y el respeto, buscando dar prioridad a la revisión de aquellas normas realmente significativas para la convivencia escolar. Por ejemplo, se podría examinar si las normas relacionadas con el porte del uniforme realmente pueden llegar a desestabilizar la institucionalidad de la escuela, o si por el contrario se estaría dando demasiada trascendencia a un hecho fácil de conciliar, bajo el riesgo de descuidar aspectos más relevantes.

Una vez analizado los cuatro tipos de normas que hay en una institución educativa, vale la pena discutir brevemente la tesis de Kohlberg según la cual, en las instituciones educativas, también hay niveles o etapas de desarrollo moral, que él denomina etapas colectivas, por tratarse de una comunidad que es comprendida como un todo. En este caso se hace referencia a “la capacidad para el razonamiento moral se desarrolla a través de una secuencia invariable de estructuras cada vez más diferenciadas e integradas” (Kohlberg L. P., 2002). De esta manera, el ejercicio del juicio moral, en lo que hace atañe a la construcción de las normas grupales, implica la forma en que se dan los razonamientos individuales en primera instancia.

En una comunidad escolar justa, aspectos como el porte del uniforme de una forma determinada, deberán ser el resultado de una serie de actividades donde se reconozcan las normas y acuerdos de forma autónoma; a través de, por ejemplo, reuniones de estudiantes donde puedan discutir abiertamente sus opiniones al respecto, encuentros con otros miembros de la comunidad (como los padres de familia), en los que exista un equilibrio en el reconocimiento de los derechos de cada uno de los participantes en la deliberación.

A lo largo de esta sección del capítulo se ha mostrado como la comunidad justa, es una opción viable en lo que refiere a la construcción

de la norma en la escuela, ya que busca, en primera medida que, a través del desarrollo moral de los estudiantes, se logre establecer una atmósfera moral óptima para la formación ciudadana. En segunda medida, con este modelo, se muestra de qué manera las normas pueden ser fruto de una crisis de orden cognitivo, que a partir del análisis de conflicto y de dilemas cotidianos de los estudiantes, dan como resultado la aparición de un juicio propio, el cual requiere ser elaborado y validado por un grupo, sin que ello signifique que se deba renunciar a sus propios conceptos o principios: antes bien, lo que se busca es que estos sean alimentados por los de la colectividad.

De esta forma, se puede ver la escuela como una comunidad democrática, donde todos los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad, asumen niveles de compromiso consigo mismos y con los demás. Esta atmósfera moral requiere que en su interior se establezcan espacios de diálogo abierto, fundamentados en los siguientes aspectos: el respeto por el otro y la justicia; el reconocimiento de que en la escuela hay conflictos que requieren reconocer los diversos puntos de vista a diferentes niveles; la promoción de la participación estudiantil en la creación de las normas; y por último, la generación de ambientes abiertos e incluyentes para llevar a la comunidad a alcanzar etapas superiores.

El modelo de la comunidad justa permite mostrar que los manuales de convivencia pueden ser claves para esta tarea, máxime cuando la normatividad colombiana, les asigna la responsabilidad de llevar a la práctica escolar el modelo de convivencia ciudadana asumido legalmente (en estos manuales de convivencia puede verse la misma Constitución Política llevada a las instituciones educativas). Como lo señalamos en la sección precedente, en ellos se expresan y aglutinan todo el conocimiento, procedimientos y mecanismos para consolidar la norma colectiva como el desarrollo moral óptimo, por lo que desde su origen son pensados para generar ambientes moralmente apropiados.

Sobre este punto Francisco Cajiao, ha mostrado que la pedagogía de los valores ciudadanos en el proceso de educación debe estar orientada en las instituciones educativas hacia una amplia praxis de la ciudadanía, en la que se exprese de una forma real, los valores y propuestas de convivencia ciudadana. (CAJIAO, 1992, pág. 63). De lo contrario, estaríamos frente a un escenario en el que los estudiantes, futuros

ciudadanos, sitúan sus comportamientos hacia la heteronomía, donde sus acciones con relación a las normas estarían orientadas bien sea por el temor a recibir un castigo, o en virtud de que el cumplimiento de las mismas hace parte de una construcción social que ha institucionalizado su cumplimiento.

Ahora bien, si esta regulación del comportamiento basada en el ordenamiento jurídico, se ve complementada por el ejercicio del poder y la autoridad (dado que la norma es el medio de control y coacción), estaríamos frente a un escenario donde existe un orden establecido, en el que como señala Alexander Ruiz “se puede convivir con otros en condiciones aparentemente pacíficas en ausencia de violencia física en escuelas en las que existe un sometimiento a una autoridad incuestionable e infranqueable” (Ruiz Silva, 2012).

Es innegable que los manuales de convivencia en las instituciones educativas tradicionalmente han mantenido una tensión entre el hecho de ver la norma como un medio de control y coacción y la propuesta de ver las escuelas como comunidades justas, donde dichos cuerpos normativos podrían apuntar hacia la formación de un ciudadano autónomo. Retomando lo dicho arriba, si nos ubicamos en el plano empírico, la escuela en Colombia, al igual que otras instituciones, han sido portadoras de una forma específica de formación ciudadana en que se pretende establecer un orden social en función de la uniformidad ciudadana directamente relacionada con la obediencia. Sistemáticamente en Colombia se han venido privilegiando principios de uniformidad, donde el comportamiento moral heterónimo, es promovido en los procesos de escolarización. La escuela ha venido encarnando la necesidad de formar ciudadanos obedientes a una voluntad externa, que determina qué valores y conocimientos se deben aprender y practicar, qué normas hay que obedecer y respetar, al igual que las funciones que deben cumplir los individuos con relación a la posición que ocupan en la institución.

Sin embargo, en los contextos educativos es necesario que se reevalúen estas prácticas, y si bien el establecimiento de normas y pautas de comportamiento son necesarios en el ejercicio de la ciudadanía, estas no deben ser el producto de una imposición autoritaria; ya que si lo que se busca es establecer un pacto social entre estudiantes, es necesario que se reconozca la tarea socializadora de la escuela, desde donde se podría

dar otra mirada a la aplicación de normas, e inclusive a la imposición de sanciones. Si lo que se busca realmente es formar ciudadanos autónomos con pensamiento crítico y solidario, la escuela deberá entonces, reconociendo su función socializadora, definir el modelo de convivencia que se debe aplicar para lograr este fin, pudiendo el modelo de comunidad justa resultar benéfico para el desarrollo de esta tarea.

Para terminar esta sección se puede decir, siguiendo lo que señaló Durkheim (1976) hace más de un siglo, que la escuela es un espacio donde, además de formar individuos para la sociedad, se busca formar agentes de transformación, creadores de nuevos escenarios culturales, en medio del reconocimiento del otro y la formación de acuerdos colectivos a partir de la diferencia. A pesar de que, como vimos, las directrices del ministerio sobre los manuales están fundamentadas en una estructura teórica sólida, se pone en riesgo los fines que se buscan con esto, al convertirse en una formalidad para la transmisión de estos conocimientos, dejando de lado la función de configurarse en un medio de formación ciudadana, ya que, infortunadamente en Colombia, esta ha respondido a esquemas de la escuela tradicional.

Para finalizar

En el análisis sobre el sentido de los manuales de convivencia se cruzan varios conceptos relacionados con la naturaleza de las normas como la autonomía de las personas, el sentido de la justicia, el castigo, el reconocimiento de los otros. Sin lugar a duda, la relación entre estos en la escuela apunta a construir una mejor convivencia y formar ciudadanos que tengan la capacidad de orientar y evaluar sus acciones desde una postura crítica, en medio de una sociedad cambiante, en la que muchas veces la violencia y la discriminación son aspectos constantes en el diario vivir escolar.

Durante el desarrollo del texto, he pretendido poner en conversación una serie de argumentos, que inicio a partir de la discusión sobre el concepto de autonomía desde autores como Kant, Rawls y Forst, quienes presentan elementos básicos en torno a la necesidad de formar la autonomía desde el respeto, la responsabilidad y la cooperación; esto, visto en el contexto educativo, implica que los estudiantes, al estar inmersos en contextos diversos, sean capaces de asumir la pluralidad como un ingrediente necesario en el desarrollo de su individualidad. Sin embargo, el desarrollo de esta individualidad no debe ser confundido con el individualismo, siendo necesario que se dé la posibilidad de reconocer al otro como un interlocutor válido y, sobre todo, aportante tanto de la construcción de su propia autonomía como la de los demás (incluyendo al otro en la formación de su proyecto de vida). De este modo, encontramos una relación directa entre educación y autonomía, ya que las dos deben permitir que la proyección personal de los agentes educativos esté permeada por una idea de comunidad donde todos los sujetos sean capaces de tener en cuenta no solo sus argumentos, sino también los de los otros, y de esta forma cada uno de los actores de este escenario de formación, asuman la responsabilidad de sus propias decisiones y actos ante los demás de forma recíproca.

Como se analizó en el primer capítulo, la autonomía se encuentra ligada de forma permanente a la libertad. La autonomía es posible cuando está dada en un medio en el que un sujeto se relaciona con el otro, quien, en una situación ideal, también es autónomo, y no solo es capaz sino que asume la responsabilidad de proporcionar argumentos razonables de sus actos, donde es posible que los otros los acepten o rechacen de forma constructiva. En la última parte del trabajo, he tratado de mostrar, a través del análisis de la tesis de Kohlberg de la comunidad justa, que la escuela se puede concebir como ese escenario que por excelencia puede permitir el desarrollo de la racionalidad en los individuos, donde se les permita participar dando su opinión. En otras palabras, lo que allí se trató de mostrar es que la escuela puede permitirse la formación de la autonomía en los estudiantes como una posibilidad de construir una subjetividad para la democracia en la que sea posible la construcción de ambientes de convivencia en paz, donde la participación en la creación y aplicaciones de las normas que configuran los manuales de convivencia, sean una estrategia de formación de la autonomía y en general de los valores ciudadanos.

Si la escuela perpetua la noción de la norma como una orden acompañada de castigo, donde la relación –sujeto-norma- esta mediada desde la autoridad y el ejercicio del poder de uno sobre otros, se está promoviendo una formación ciudadana orientada hacia la mera obediencia, hacia la heteronomía, en la que se cumple con las leyes por el mero temor a la sanción, y no por una convicción de que la norma es moralmente válida y nos permite vivir mejor. Si se analiza la relación sujeto-norma, desde la realidad de algunas instituciones educativas, encontramos que en ellas se representan las formas de pensar y actuar de las sociedades en las que están inmersas, de igual forma replican en su interior los principios y valores que priman en estos grupos sociales, lo que no tendría ningún inconveniente, si fueran constructores de justicia y respeto, sin embargo el riesgo que se corre, es cuando las sociedades promueven medios de sometimiento, uniformidad y heteronomía.

La educación, al repetir la necesidad de formar a los estudiantes desde una voluntad externa, donde no existe la posibilidad de construir, limitándose a transmitir una serie de valores y conocimiento ya definidos por un grupo reducido de personas, estaría limitando no solo la formación de la autonomía, sino también la materialización de la democracia. A su vez, si lo que se hace desde la escuela es concebir

la construcción de la norma como el resultado de un proceso de socialización, donde el individuo se relaciona con la norma desde una edad temprana, a partir de la imitación del otro de una forma heterónoma, se estaría posiblemente generando un comportamiento obediente, bien sea por mera costumbre o, como en el caso anterior, por el temor a ser castigado.

El asunto problemático de esta forma de relación con la construcción de la norma en los manuales de convivencia, es la instauración de una serie de creencias y temores que pueden, por una parte, generar adoctrinamiento, ya que si el temor o el simple cumplimiento, es inculcado desde edades tempranas, es muy posible que en la adolescencia o la adultez se encuentre tan naturalizada esta forma de relación del sujeto con la norma, que no se vea ninguna necesidad de debatirla o ser parte de su construcción. Esto, como vimos, conlleva a que los ciudadanos de manera heterónoma requieran de forma permanente de referentes externos que les proporcionen criterios acerca de lo correcto o incorrecto, no estando dada la posibilidad de reflexionar o evaluar de forma crítica su relación con la norma, permaneciendo de forma constante en una condición de minoría de edad.

Pero en una sociedad como la nuestra, en la que rige un Estado Social de Derecho en el que se asume como ideal de ciudadano a una persona autónoma, sujeto de derechos y respetuosa de los derechos de los demás, la formación ciudadana no puede orientarse hacia la obediencia ciega de las normas. En este sentido, la construcción de los ambientes educativos, que más que ser escenarios de imposición deben orientar hacia la constitución de comunidades de diálogo, donde siguiendo a Rawls y Habermas, las normas se crean y aplican a través de la deliberación. Desde esta perspectiva, los manuales de convivencia deben garantizar que la escuela sea un espacio de libre comunicación, donde todos aquellos afectados por las normas pueden aportar activamente en la forma en que estas se deben aplicar. Elementos como la argumentación y el consenso deben estar dados en ambientes de aprendizaje que posibiliten la igualdad, donde por ningún motivo puede estar presente la coacción, la manipulación o el engaño, si lo que se busca es dar legitimidad a los acuerdos establecidos.

Es de anotar que, dentro del proceso de argumentación, es necesaria la contra-argumentación, ya que todo lo que pueda ser discutido

y acordado debe ser susceptible de revisarse en caso de que no se demuestre que existe un verdadero interés general, siendo necesario que las discusiones que se hayan generado en torno a la construcción de normas y acuerdos de convivencia se encuentren basadas en términos de justicia y posiciones razonables para los otros.

Por último, pero no menos importante, quiero resaltar la posibilidad de construir comunidades justas escolares. Este enfoque, desarrollado por Lawrence Kohlberg, se puede constituir en el eje articulador de toda la discusión en torno a cómo crear y aplicar los manuales de convivencia. Su principal aporte está en el hecho que, a partir de este modelo, se ve a la escuela como un escenario, no de transmisión de valores o conocimientos, sino como un laboratorio de ciudadanía y democracia. Desde esta perspectiva, las experiencias concretas de los estudiantes y docentes en sus interacciones al interior de la escuela, deben ser el punto de partida para construir una comunidad en donde los primeros no vean las normas como algo externo a ellos; sino como una manera en la que, través de la vivencia, se lleve a cabo un proceso de apropiación y los segundos (los profesores), no conciban las normas como una mera autorización para imponer un orden, sino como una herramienta pedagógica para formar ciudadanos críticos.

En esta propuesta se conjugan aspectos como la autonomía, la deliberación, el consenso, la igualdad y la libertad, donde las comunidades escolares propician la participación y la democracia en medio del reconocimiento del otro, desarrollando el ejercicio de la ciudadanía y el respeto por la dignidad humana. Todos estos elementos, aunque parezcan una utopía, son susceptibles de implementarse como parte de las prácticas educativas. Sin embargo, su aplicación sólo es posible cuando se ve a los estudiantes como un interlocutor válido en el proceso de construcción de la norma, permitiéndoles una participación efectiva en la construcción de los manuales de convivencia, evitando que estos queden limitados a un simple compendio de normas sustantivas.

De forma particular, el manual de convivencia escolar debe ser visto como un medio que posibilite la formación de la autonomía de los estudiantes, donde se enfatice en procesos de mediación, consenso y deliberación, en el que el reconocimiento del otro y de sí mismo, la escucha y la argumentación racional, sean la carta de navegación en la

construcción de ciudadanos activos. La comunidad justa, como modelo que aporta a la construcción de los manuales de convivencia, aporta elementos en los que no se desdibuja la autoridad del maestro; por el contrario, fortalece la relación entre docentes y estudiantes, creando espacios de reconocimiento mutuo. Igualmente, la comunidad justa, al reconocer la importancia del otro en la construcción del proyecto de vida de cada persona, permite la construcción del consenso en medio de la diversidad.

Para terminar, debo decir que a lo largo de este trabajo, más allá de pretender construir una postura teórica desde la filosofía, mi intención ha sido retomar reflexivamente los manuales de convivencia con el ánimo de que estos puedan ser vistos, no como imposiciones, sino como elementos fundamentales del quehacer pedagógico de las instituciones educativas. No hay en este trabajo nada novedoso o extraordinario, que no sea ya conocido en las escuelas colombianas; sin embargo, lo que sí espero generar es un diálogo sobre la necesidad de formar en autonomía en un país en el que la democracia se encuentra contaminada por el desconocimiento de muchos, y por la manipulación de unos pocos a quienes les interesa mantener un mal llamado orden institucional.

Sólo espero que, quienes lean estas líneas, se cuestionen sobre la realidad del ejercicio ciudadano en nuestro país y, de alguna forma, se logre concientizar tanto a la comunidad educativa como a la sociedad en general acerca de la necesidad de generar espacios de participación, reflexión y revisión de la formación ciudadana; además de la oportunidad que se tiene en este aspecto al construir un manual de convivencia con base en los diferentes puntos de vista de quienes serán regulados por sus normas, afrontándolo como una estrategia de formación y no como un medio de represión, como una posibilidad de acuerdo, un pacto social que dé lugar a una convivencia pacífica.

Bibliografía

- Arcila, G. E., & Pereira Cabrera, G. A. (2009). *LOS MANUALES DE CONVIVENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE JUSTICIA*. CALI.
- Ávila Martínez, A. F., Bromberg Zilberstein, P., Pérez Salazar, B., & Villamil Peñaranda, M. E. (2014). *Clima Escolar y Victimización en Bogotá*, 2013. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D. d. (2012). <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Inspeccion/2012/abril/orientaciones%20sobre%20manuales%20de%20convivencia.pdf>. Recuperado el septiembre de 2015, de <http://www.educacionbogota.edu.co>
- Austin, J. (2002). *EL OBJETO DE LA JURISPRUDENCIA*. Madrid: EDIGRAFOS, S.A.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: Fundación FES.
- Castillo Guzmán, E. (2003). *Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana*. ACCIÓN PEDAGÓGICA, 32-39.
- Chaux, E., Vargas, E., & Ibarra, C. &. (2013). *Procedimiento básico para los establecimientos educativos*. Documento final de la consultoría para la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 de 2013. Bogotá: MEN Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux , E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Alaguara. Bogotá: Alaguara.
- Cullen, C. (1997). *Criticas de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación. . Buenos Aires: Paidós.
- Echavarría Grajales, C. V. (20003). *La escuela: un escenario de*

formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 1 N° 2 julio-diciembre.

Forst, R. (1998). *Sobre la libertad política*. Recuperado el 15 de Febrero de 2016, de revistas.pucp.edu.pe: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/viewFile/5342/5339>

Forst, R. (Enero de 2005). www.redalyc.org/. Recuperado el Febrero de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/164/16429054003.pdf>

Foucault, M. (2014). *Vigilar y Castigar*. México : siglo veintiuno editores.

Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

HABERMAS, J. (1990). *Interés y conocimiento*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2008). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. México: taurus.

HABERMAS, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa, I*. México: taurus.

Kant, I. (2000). *Crítica de la Razón Práctica 1788*. Madrid: Alianza.

kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza .

Kant, I. (2012). *La Metafísica de las Costumbres*. Madrid: TECNOS.

Kohlberg, L. (1975). *Moral education for a society in moral transition*. Educational Leadership.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L. P. (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg* . Barcelona: gedisa.

- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, No 44.
- Mejía, O. (1997). *Justicia y democracia consensual. La teoría neocontractualista de Jhon Rawls*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía Pedagógica. Manual de Convivencia*. Recuperado el 3 de AGOSTO de 2015, de <http://www.colombiaaprende.edu.co>: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-340940_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, M. (2003). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de junio de 1998). www.mineducacion.gov.co. Recuperado el enero de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). www.mineducacion.gov.co. Recuperado el marzo de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Mockus, A. (2002). *La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia con armonización de ley, moral y cultura. Perspectivas*.
- Naciones Unidas. (2016). Retrieved Agosto 2016, from <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: Fundación FES.
- Peralta Duque, B. d. (2007). *LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE COLOMBIA: ¿UNA MIRADA REACTIVA O TRANSFORMADORA?* Ponencia VII encuentro de Grupos y Centros de Investigación Jurídica y Socio jurídica. Medellín.
- Piaget. (1999). *The moral Judgment of the Child*. London: Routledge.
- Rawls, J. (1995). *LIBERALISMO POLÍTICO*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ruiz Silva, A. (2012). *Pedagogía crítica, Democracia y Formación*. Bogotá: Corporación Escuela Galán para el Desarrollo de la Democracia.
- Ruiz, A. (2007). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Civitas. Magisterio.
- Ruiz, A. (2016). *La tinta Indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Ruiz Silva, a., & Chaux Torres, E. (2005). *La Formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: ASCOFA-DE.
- Santos Guerra, M. (1995). *Democracia escolar o el problema de la nieve frita. volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Valencia González, G. C., Cañón Flórez, L., & Molina Rodríguez, C. A. (2008). *Educación Cívica y Ciudadanía: Una tensión más allá de los Términos*. . *Pedagogía y Saberes*, 81-90.



En el análisis sobre el sentido de los manuales de convivencia se cruzan varios conceptos relacionados con la naturaleza de las normas como la autonomía de las personas, el sentido de la justicia, el castigo, el reconocimiento de los otros. Sin lugar a duda, la relación entre estos en la escuela apunta a construir una mejor convivencia y formar ciudadanos que tengan la capacidad de orientar y evaluar sus acciones desde una postura crítica, en medio de una sociedad cambiante, en la que muchas veces la violencia y la discriminación son aspectos constantes en el diario vivir escolar.