

EDUCACIÓN EN ÉTICA Y VALORES



INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP

IDEP

Instituto
INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

cooperativa editorial
MAGISTERIO

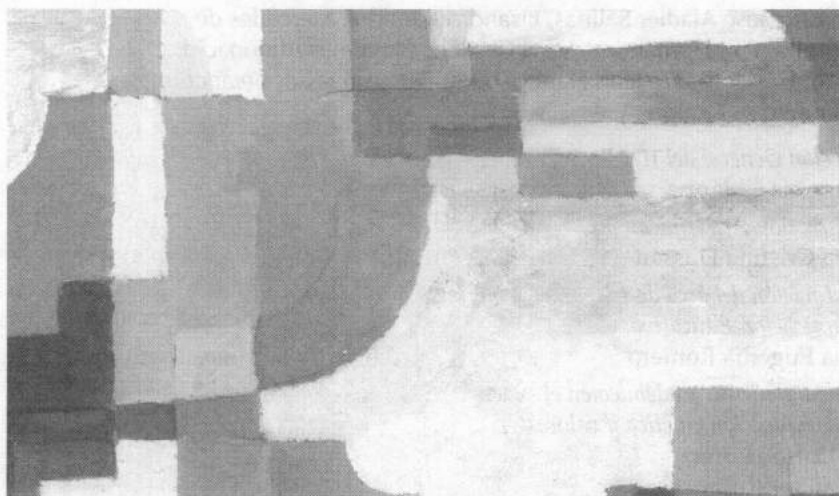
370.114
E244e3
ej.2

**INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP
EDUCACIÓN EN ÉTICA Y VALORES
ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES
E INNOVACIONES 1998-2000**



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



EDUCACIÓN EN ÉTICA Y VALORES ANÁLISIS Y SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES E INNOVACIONES 1998-2000





*Investigaciones e innovaciones del IDEP –
Educación en ética y valores*

© 2001 Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–
Alcaldía Mayor de Bogotá.

© 2001 Gabriel Restrepo, Daniel Avella, Elsa Beatriz Castro,
María del Carmen Gamboa, Nubia Vargas, Ruby Quiñones,
Ricardo Silva, Adira Amaya Urquijo, Martha Marín Caicedo,
Beatriz Helena Robledo, Guillermo Torres, Leonor Isaza, Beatriz
Charria, José Aladier Salinas, Lisandro Ramírez, Mercedes de
Moreno, Elsa Hernández, Mayl Castillo, Clara Inés Almonacid,
Clara Estella Riaño, Juan Francisco Aguilar, José Javier Betancourt,
Mauricio A. Otalora.

Dirección General del IDEP:

Clemencia Chiappe

Subdirección Académica:

María Cristina Dussán

Coordinación del área de

Comunicación Educativa:

María Eugenia Romero

Acompañamiento académico en el

área de educación en ética y valores:

José Darío Herrera

Alexander Ruiz

Diseño conceptual de la colección:

José Darío Herrera

Francisco Montaña

Acompañamiento editorial:

Francisco Montaña

Edición:

Martha Luz Tirado Fandiño

Corrección de estilo:

Dora Bueno de Parra

Diseño de carátula y páginas interiores:

Adriana Casis

Recuadro carátula:

(Detalle) *Formas de color I.* August Macke

ISBN de la colección: 8066-10-7

del volumen: 8066-14-X

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Impreso por Editorial Delfín Ltda





CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
INFORME DE CONTEXTUALIZACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS	11
Hacia un nuevo modelo de socialización democrática: Un estado del arte en las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el Distrito de Bogotá	
<i>Gabriel Restrepo</i>	13
MALOCA: INNOVACIÓN RETROSPECTIVA	63
La Maloca como espacio autónomo de los estudiantes para el desarrollo de la democracia y la convivencia – innovación	
<i>Daniel Avella, Elsa Beatriz Castro, María del Carmen Gamboa, Nubia Vargas, Ruby Quiñones, Ricardo Silva</i>	65
ESCUCHAR EL SILENCIO	71
Currículo Silenciado. Sentidos del conflicto y su transformación en las culturas juveniles y su relación con idéntica praxis en la cultura escolar – investigación	
<i>Adira Amaya Urquijo, Martha Marín Caicedo</i>	73
LITERATURA, EMOCIÓN Y FORMACIÓN ESTÉTICA	95
Incidencia de la literatura en la formación de valores éticos y estéticos en la educación básica primaria – investigación	
<i>Beatriz Helena Robledo</i>	97
LA EVALUACIÓN, ENTRE LA TRADICIÓN AUTORITARIA Y LA CULTURA DEMOCRÁTICA	113
Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en los adolescentes – investigación	
<i>Guillermo Torres, Leonor Isaza, Beatriz Charria</i>	115

PROYECTO DE FORMACIÓN HUMANA DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICACIONAL	143
Formación humana desde una perspectiva comunicacional – innovación	
<i>José Aladier Salinas</i>	145
RENOVACIÓN DE IDEAS, IDEALES, VALORES Y DIMENSIONES QUE DEN BASES SÓLIDAS EN LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL DE LA JUVENTUD	167
Renovación de ideas, ideales, valores y dimensiones que den bases sólidas en la formación personal y social de la juventud – innovación	
<i>Lisandro Ramírez, Mercedes de Moreno, Elsa Hernández, Mayl Castillo, Clara Inés Almonacid</i>	169
CARISMA PEDAGÓGICO	181
Demócratas antes de los 18 años – innovación	
<i>Clara Estella Riaño</i>	183
Transferencia de experiencias en educación para la convivencia democrática y prevención de la violencia en 4 instituciones educativas del Distrito: Colegio Santo Ángel, ced. Usaquén, ced. San Cristóbal Norte, ced. Soratama – innovación	
<i>Clara Estella Riaño</i>	209
CULTURA DEMOCRÁTICA	225
Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá – investigación	
<i>Juan Francisco Aguilar, José Javier Betancourt</i>	227
FORMACIÓN DE ACTITUDES EN NIÑOS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA	247
Formación de actitudes en niños de escolaridad primaria – innovación	
<i>Mauricio A. Otalora</i>	249

PRESENTACIÓN

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP es una entidad oficial de la ciudad de Bogotá que tiene como misión apoyar, realizar y difundir investigaciones educativas y producir proyectos innovadores de uso de los medios masivos en la educación.

Es dentro de este programa que el IDEP realiza cada año un cierto número de convocatorias para apoyar económicamente el desarrollo de proyectos de investigación y de innovación hechos por y para las escuelas de la ciudad. Apoyado en investigaciones previas y en las necesidades sentidas por la comunidad educativa, el Instituto también hace invitaciones a desarrollar proyectos de investigación y de innovación en áreas detectadas como críticas para el sector. Esta dinámica adquiere un mayor sentido cuando se entiende que gracias a la reflexión académica que le impone a los maestros el desarrollo de un proyecto de investigación o de innovación, puede adquirir una conciencia más profunda y crítica sobre su actividad en vista a mejorarla.

Las actividades del IDEP dentro del sector educativo de la ciudad y del país se convierten en fundamentales cuando a partir del conocimiento producido en su interacción directa con los maestros es posible definir prioridades, campos de problemas, acentos útiles que pueden orientar las políticas educativas de la ciudad.

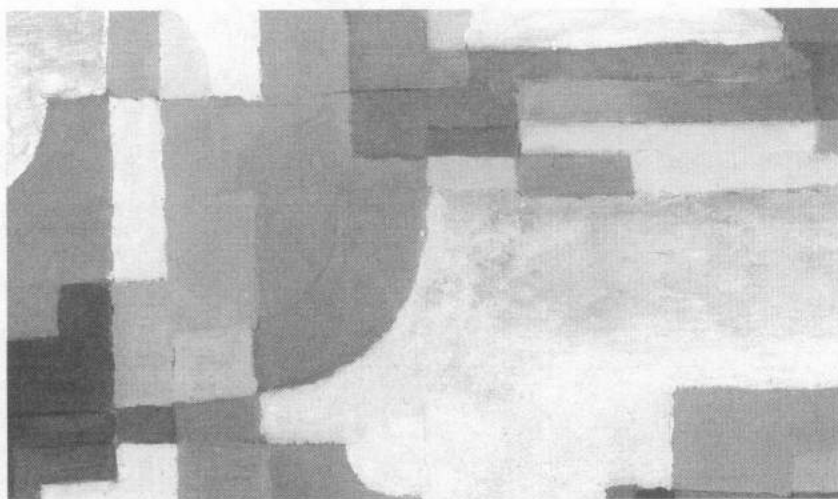
En este sentido la divulgación y puesta en común de los caminos, los resultados y los análisis realizados por expertos sobre un grupo de investigaciones y de innovaciones realizadas durante el trienio correspondiente a los años 1997-1999, se convierte en una tarea crucial que permite completar el círculo de la validación académica de la producción intelectual educativa.

Así es como en estos cinco volúmenes se presentan las síntesis de algunos de los proyectos de investigaciones e innovaciones apoyados como resultados de las convocatorias abiertas y focalizadas –realizadas durante 1997, 1998, y

1999– y agrupados a partir de un análisis de las tendencias propias de la investigación y la innovación educativa y en sincronía con las pruebas de competencias básicas impulsadas por la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Estas sinopsis, realizadas en su mayoría por los investigadores responsables, están precedidas por un análisis valorativo y una puesta en el contexto de la discusión mundial en las áreas donde los proyectos fueron catalogados. Debido a que la categorización que agrupó los proyectos y que dio lugar a los estudios especializados fue posterior a las convocatorias, algunas de las síntesis de estos proyectos aparecen en más de un tema. Esto a la vez que permite al lector encontrar coherencia editorial en cada volumen, evidencia la metodología con la cual fueron concebidos estos productos editoriales.

Este libro “Innovaciones e investigaciones del IDEPE – Educación en ética y valores” hace parte de la colección de cinco libros que ponemos en manos de los investigadores especializados, de los maestros en ejercicio y en formación, de los formadores de docentes y del público general con el fin de ofrecer un aporte significativo a la discusión académica que permita reconocer nuevos caminos hacia el mejoramiento de la educación.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**INFORME DE CONTEXTUALIZACIÓN Y
VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS EN
ÉTICA Y VALORES**

HACIA UN NUEVO MODELO DE SOCIALIZACIÓN DEMOCRÁTICA: UN ESTADO DEL ARTE EN LAS INNOVACIONES E INVESTIGACIONES EN FORMACIÓN DE VALORES EN EL DISTRITO DE BOGOTÁ¹

Gabriel Restrepo
profesor de la Universidad Nacional



MARCO TEÓRICO

En épocas corrientes, en situaciones en las cuales una estructura reviste el carácter de un modelo dominante, el estudio de las innovaciones no ofrecería mayor problema, puesto que se trataría de examinar el sentido de cambios funcionales que no apuntan tanto a la modificación de la estructura, como a variaciones en la adaptación, diferenciación, integración y consistencia de las partes. Una estructura se puede definir como un modo ordenado y persistente de organización de las relaciones internas que componen un sistema y de los nexos con otros sistemas interconectados. Una función es una relación recíproca no aleatoria de partes de un todo en relación con la estructura del mismo².

Empero, en situaciones de cambio agudo, que se suelen calificar con la palabra de crisis, no sólo están en juego variaciones funcionales, sino alteraciones estructurales que llevan a la sustitución de un modelo por otro. En dichas circunstancias, importa mucho combinar el análisis funcional y el análisis estructural de situaciones estables, con el examen de la génesis y de las tendencias del modelo como un todo, es decir, con el análisis histórico.

¹ Este ensayo es la condensación de un extenso informe final que se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

² Pese a su antigüedad, aún se sostienen los fundamentos epistemológicos y teóricos para distinguir análisis funcional, estructural y genético, expuestos en el ensayo de Gabriel Restrepo (1977, pp. 17-42).

En ese evento, el examen de las innovaciones adquiere otra dimensión, puesto que se trata de indagar si ellas tienen la potencia suficiente, no sólo para lograr un ajuste funcional o una ligera variación estructural, sino para acelerar un cambio en la estructura misma de un sistema y en la producción de otro modelo, que si pasa por lo local, lo ciudadano y lo nacional, en esta época se entrelaza con búsquedas globales.

Por ejemplo, en el caso que nos ocupa de las investigaciones e innovaciones educativas, ello debe servir para sopesar si éstas pueden apuntar en la dirección del cambio indicado en el proyecto de nación contenido en la Constitución de 1991; en la construcción de una conciudadanía en Bogotá; o en el propósito de transformación enunciado en la Ley General de Educación 115 de 1994, si pueden pasar del entusiasmo que es típico de los comienzos a la persistencia y a la institucionalidad; si pueden crear sinergias; si se pueden proyectar en entramados en términos de lo que existe como redes en Colombia y en Bogotá y, por ende, qué tipo de realimentaciones se puede producir; con qué velocidad se impulsan; cómo pasan de lo puramente puntual de un barrio a la localidad, o a la ciudad, o a la nación; qué resistencias deben vencer.

El principio que sustenta esta perspectiva consiste en indicar que en el mundo, tanto como en Colombia, el sistema de la educación experimenta el tránsito de un modelo conocido a otro aún incierto en su configuración. Sistema complejo por excelencia, tanto más en las sociedades modernas y posmodernas, comoquiera que en las primeras estuvo directamente relacionado con la consolidación del Estado Nacional y con la formación de la ciudadanía, y que en las segundas está enlazado de modo estrecho con la globalización y con las oportunidades y dilemas que ésta entraña, el cambio en el modelo de educación asume formas que trascienden los reacomodos funcionales o estructurales y que adquieren, muchas veces, el viso de ensayos y de errores³.

Ahora bien, la complejidad del tránsito de sistema en Colombia se deriva de que, por las peculiaridades históricas de la Nación, el país afronta una simultaneidad de situaciones tradicionales, modernas y posmodernas, en una especie de extraña sincronía de lo diacrónico y en una concurrencia de lo distinto y también de lo opuesto, que no sólo amalgama aleatoria o accidentalmente una disparidad de estadios o de temporalidades diferentes y contradictorios, sino una tensión entre actores y grupos sociales en torno a

³ En el informe final se traza una retrospectiva de la educación en el mundo y en Colombia, que no se pueden transcribir aquí por limitaciones de espacio, dicho informe lo encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

ideas, imaginarios y valores de pasado, de presente y de futuro. Así lo indica, por ejemplo, un estudio reciente:

Hoy los colombianos enfrentan un país en el que se mezcla la sociedad premoderna con la moderna y tiene ciertas características de posmoderna, especialmente entre los estratos de más altos ingresos y entre los jóvenes, configuración en extremo articulada y compleja que dificulta la elaboración de un proyecto común de país. Cada segmento poblacional, de acuerdo con sus propias características, tiene objetivos particulares que sólo se logran con base en políticas que contradicen las requeridas por otros segmentos. (Cuéllar. 2000, p. 920).

A ello se suma la multiplicidad de culturas regionales y étnicas que añade complicaciones sin cuenta, lo mismo que la brecha generacional y la distancia entre campo y ciudad en un país con una variedad ecosistémica extraordinaria (cerca de 39 ecosistemas diferentes). Ante ello, no es fácil descifrar esa simultaneidad que a veces toma la forma de un *bricolage*, de un mosaico barroco o de un rompecabezas de piezas infinitas y acaso incompletas. Algunos paradigmas muy creativos en los estudios culturales de América Latina han llamado la atención sobre estas amalgamas, y sobre las formas recreativas que asumen hibridaciones, ladinismos y ductilidades propias de anfibios, por las cuales los actores y grupos sociales son capaces de jugar al mejor modo de un malabarista con temporalidades y culturas distintas, incluyendo allí los valores (García Canclini. 1990). No obstante, se necesita ir más allá de la constatación de estas asimetrías y combinaciones de temporalidades que ocurren en el mercado económico o en el mercado del capital simbólico o cultural, si se quiere descifrar el sentido de tantas paradojas constitutivas de nuestro presente, como tendencias de larga duración y para adivinar, tras, ellas potencialidades de cambio.

Dos ejemplos de estas relaciones paradójicas propias de nuestra gran ambigüedad nacional: primero, la coincidencia de la alta valoración de la libertad personal y colectiva con la fuerte inclinación por la obediencia y la sumisión, la cual, con todo, en muchos casos sigue la pauta colonial del dicho: "Se obedece, pero no se cumple", es decir, se convierte más en fachada que en profundidad o en acto⁴. Segundo, la fuerte convicción de felicidad

⁴ Cuéllar (2000): sobre la obediencia, véase página 194 en adelante y 889: "el colombiano es *dependiente*: sus estructuras sociales son jerarquizadas y no valora la independencia". Sobre la libertad, véase página 162 en adelante: "En lo individual predomina la valoración del orden sobre la libertad, así por referencia al marco internacional en términos relativos sea mayor la valoración de la libertad. A nivel colectivo, la valoración de la libertad es mayor y se da dentro de un marco de sensación de libertad" (p. 175).



personal⁵ en una situación estimada aquí y allá como trágica, convicción de felicidad que se debe imaginar en el trasfondo de un rico mundo de la vida y de saberes locales y privados, adobado por la cocina, por el amor, por la fiesta y por las artes. Paradoja que ha sido descrita hace pocos días por un columnista agudo, Daniel Samper Pizano, con el nombre de "Colombia Jekyll y Colombia Hyde" (Samper. *El Tiempo*, 12 de diciembre de 2000).

Esa Colombia Jekyll llena de vida, amable, entrañable; y esa Colombia Hyde llena de muerte, horrorosa, perversa hasta la médula. Causa y efecto de esa gran contradicción moral son una cantidad de vice-esquizofrenias que reproducen en diversos grupos y personajes las características Jekyll y Hyde que torturan al país... Parte de nuestro galimatías nacional de Jekyll y Hyde es que casi todo resulta ambivalente y equívoco.

Por ello, aquí en Colombia, con tantas ironías, claroscuros y realismo mágico, son necesarias perspectivas de pensamiento complejo que anuden la reconstrucción histórica de procesos económicos, políticos y sociales con la deconstrucción de mentalidades y de imaginarios, y que sean sensibles a la trama de palimpsestos cifrada en la simultaneidad de lo sucesivo expresada en la textura del presente, lo mismo que a la diferencia entre lo manifiesto y lo latente en el discurso y en la acción⁶. Por lo mismo, también se requiere de una textura emocional que supere el fácil dilema entre el pesimismo y el optimismo a ultranza.

En el cambio de estructura, y por tanto de modelo de educación, la llamada educación o formación en valores apunta al cerebro mismo de las transformaciones, ya que por valores se puede comprender la dimensión más profunda de la cultura y por ende de la sociedad y, en general, de cualquier sistema o institución social. Por supuesto, la educación en su conjunto está en centro del *maelstrom*, comoquiera que sus misiones más generales tienen que ver con la trasmisión y con el cambio regulado de una tradición cultural y, por ende, con los valores que la encarnan y que se manifiestan en los individuos como hábitos, normas o disposiciones de acción. Frente a la paradoja social, la paradoja de la educación, pues ella es continuidad y ruptura, pero también energía y saber, bios y cultura y por

⁵ "Lo sorprendente es que los niveles de satisfacción y felicidad sean tan elevados en un país con tantas y tan diversas modalidades de violencia", p. 103.

⁶ Véase, por ejemplo: Zambrano (2000). "La disonancia es una característica de instituciones sociales, económicas y políticas que operan en forma simultánea con diversos códigos y economías que no solamente son contradictorias entre sí, sino que además se encuentran en función de sistemas de poder privados que estructuran un discurso del bien público, cuando en la realidad operan en función de intereses y valores particulares", p. 9.

tanto, factor que puede oponer al *pharmacon* de una violencia desmedida el *pharmacon* de una violencia regulada (Restrepo. 2001).

Conviene indicar que la mirada no se puede limitar entonces sólo a la formación de valores como una materia o un curso de enseñanza explícita en un currículum (así tampoco se contempla, por fortuna, en las innovaciones e investigaciones examinadas apoyadas por el IDEP), ni siquiera a una dimensión que atraviese distintas materias o clases (tal como se ha definido en Colombia), con todo lo importante que esta trama pueda ser en una escuela o en el colegio, sino también y por sobre todo, a los valores manifiestos y latentes que se hallan en el conjunto del currículum explícito y oculto en una institución educativa, y al modo como esos valores están concatenados con los contextos inmediatos y mediatos de la escuela (familias, barrios, localidades, ciudad, región, nación, globo); con la organización de la educación en su conjunto y en sus distintos repartimientos territoriales; y con la proyección efectiva de los valores de una cultura democrática en la pedagogía del aula.

Lo anterior es clave, dadas las disonancias y asimetrías que ocurren en lo que una investigación de las estudiadas ha llamado con acierto la complejidad del cambio de una estructura tradicional a otra democrática, subrayando la dificultad de crear una cultura democrática escolar que, dadas las rigideces que arrastra el modelo de educación del pasado, puede aparecer como una contradicción en los términos o como un *oxímoron* (Aguilar Soto. 2000, véase el cap. 1, p. 11 en adelante). En Colombia, las disociaciones o disonancias entre discurso y acción, entre enunciado y gestión real, entre pretexto y práctica son infinitas y no se limitan a las tensiones propias de la escuela, sino que trascienden a su relación con distintos entornos.

Hace cinco años, el autor de este trabajo había realizado junto a Marco Raúl Mejía un estado del arte sobre educación en democracia (Mejía y Restrepo), y al mismo tiempo había trabajado en los talleres que llevaron al diagnóstico nacional de la educación cívica, cuya versión final revisó (Ministerio de Educación Nacional. 1998) en el ámbito del Estudio Internacional de Educación Cívica que, con el patrocinio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), se ha completado en el final del 2000 en 28 países, entre ellos Colombia (Torney-Purta y otros. 1999). Ambos trabajos constituyen un referente fundamental, porque forman una línea de base para juzgar lo que desde entonces se ha hecho en estas materias, que no es poco.

Los resultados cuantitativos detallados del Estudio Internacional de Educación Cívica (con una encuesta aplicada a una muestra de 5 017

estudiantes de grado 8º de todo el territorio nacional y con otros instrumentos dirigidos a maestros/as y rectores/ras) se pueden consultar en un ensayo reciente del autor y de otros investigadores (Restrepo y otros. Página web del Ministerio de Educación Nacional). El análisis pormenorizado se podrá hacer en ese inmediato futuro, en el cual convendrá cotejar los resultados de la evaluación aplicada a los estudiantes de grado 8º de todo el país, con los resultados de la encuesta del World Values Survey, estudiada en el libro citado de María Mercedes Cuéllar y con la prueba de comprensión moral y de sensibilidad ciudadana aplicada por la Secretaría de Educación de Bogotá a estudiantes de grados 7º, 8º y 9º (El Espectador, año 2000, pp. 1C-2C) ya que de allí se derivarán –como se esperaba– diferencias de seguro apreciables en la configuración de los valores en los promedios nacionales y en los valores de la cohorte escolar juvenil, en las cuales se debería ver el resultado de una secuencia completa de educación en los nuevos principios de la Constitución y en la Ley General de Educación, pues estos estudiantes serían los primeros en haberse formado bajo los principios de los Proyectos Educativos Institucionales, el Manual de Convivencia, el Gobierno Escolar y otras nuevas modalidades de organización de la educación⁷.

Pese a las deficiencias que muestran los dos estudios en la formación de esta nueva generación, se podría afirmar, sin temor a equívocos, que si ciertos factores de orden macroeconómico y macropolítico no son demasiado adversos, la conclusión pesimista del estudio ya citado de Cuéllar se podría revertir, gracias al potencial democrático que enuncia la educación y, por extensión, la densidad cultural de una ciudad tan estratégica como es Bogotá. Siempre y cuando la educación acelere el ritmo de cambio.

Dicha conclusión del estudio de Cuéllar dice que: "... en materia de valores, la sociedad colombiana no sólo no está evolucionando rápidamente, sino que aparece como una sociedad bastante estancada. Su posición ambivalente frente a la libertad, y conservadora y jerarquizada en los más diversos ámbitos, así favorezca el que el proceso de cambio sea gradual, no permite avizorar un amplio espacio para que éste se produzca dentro del marco de la estructura institucional vigente, la cual, por lo demás, no encuentra soporte en la confianza que en ella tiene la sociedad"⁸.

⁷ En efecto, descontando el preescolar, en el momento de la encuesta (1999) ellos habrían iniciado sus estudios de primaria en 1991, fecha de expedición de la Constitución Nacional.

⁸ Cuéllar. 2000, p. 889. Hay referencias más graves aquí y allá, referidos en particular a la desconfianza en la democracia como tal y, también, a la inclinación por lo que los autores llaman el "derechismo" (p. 189), en donde Colombia ocupa el primer lugar entre todos los países.

Pero por otra parte, tal como se deriva del Estudio Internacional, las actitudes hacia la democracia (un componente de la prueba distinto a la comprobación de competencias en conocimientos) muestran por lo general que los jóvenes colombianos se sitúan en la media o por encima de ella en la preferencia por valores como participación, tolerancia, pluralismo, perspectiva de género y otros, los cuales son absolutamente cruciales en una formación democrática. Pese a que la confianza en el sistema político no sea alta, los/as jóvenes colombianos/as son mucho más proclives a la participación en favor de causas democráticas que la mayoría de países de sólida tradición democrática, o de reciente transición del socialismo al capitalismo.

Y aunque siempre habrá una diferencia entre actitudes y actos y, más en Colombia, en razón del efecto de disonancia ya mencionado, la consecuencia que se deriva de esta muy buena posición de Colombia en el orden internacional, es que en los jóvenes y en las escuelas y colegios hay un potencial para apuntar a la consolidación de un proyecto democrático de Nación y un quiebre con la tendencia conservadora y fatalista que parecería general de la sociedad colombiana, a tenor de lo indicado por Cuéllar.

No obstante, tampoco hay que ser ingenuamente optimista. Del mismo Estudio de Cívica Internacional se infiere que en materia de conocimientos relativos a la democracia, los/as estudiantes colombianos/as siguieron la pauta de la Tercera Encuesta Internacional de Ciencias y Matemáticas (conocida como TIMMS); en dicha prueba, ocuparon el penúltimo lugar entre 41 países. En la de Cívica, el último entre 28 (15 del antiguo bloque socialista; 11 del capitalismo convencional; otro de América Latina, Chile).

Aquí hay, pues, una primera disonancia: pobrísimo conocimientos, junto a una gama no despreciable de actitudes favorables a la democracia (aunque con ciertos claroscuros). A ella se añaden los resultados de la Prueba de Comprensión Moral y Sensibilidad Ciudadana aplicada en Bogotá, en apariencia sorprendente, porque al situar a los estudiantes ya no ante actitudes, sino ante actos posibles, muestra en el plano moral una limitación a los estadios de juicio derivados de los pares inmediatos (por oposición a un juicio universal) y en el plano de las representaciones sociales una desconfianza generalizada, unida a una ausencia de discriminación en torno al significado del lazo social y apegada a una perspectiva "yoica" no templada en la dimensión asociativa, es decir, muy autorreferida.

Lejos de entrañar una incongruencia de los registros de medición, la lectura de los resultados invitaría a la elaboración de un pensamiento refinado que

muestre la continuidad-discontinuidad y las suturas-fracturas entre pensamiento y sentimiento, entre actitud y acto, entre formulación ideal y vivencia. De allí emergen algunas preguntas cruciales, cuya elaboración llevará algún tiempo resolver: ¿a qué se debe que los jóvenes escolares de grado 8º exhiban actitudes por lo general favorables a la democracia? Y, la segunda: ¿cómo se podría interpretar la disonancia entre los pobres conocimientos sobre la democracia y las relativamente buenas actitudes hacia la democracia (con muchos claroscuros)? Y la tercera: ¿cómo se puede explicar el hiato entre conocimiento, actitud y acto?

La interpretación respecto a la primera pregunta apunta a que, pese a todas las deficiencias que se pueda hallar en la Constitución Nacional de 1991 y en la Ley General de Educación y en su aplicación en las escuelas y colegios, el espíritu o los valores democráticos han calado en la socialización de la primera generación de jóvenes formados en un ideal democrático, por lo menos en el enunciado.

La segunda y la tercera preguntas conducen a una hipótesis que sería más fácil de verificar, y a la cual, en efecto, la mayoría de las investigaciones e innovaciones aquí estudiadas apuntan, lo mismo que muchos otros datos que se pueden colegir de aquí y de allá: la disonancia entre actitudes favorables a la democracia y el bajísimo nivel de competencias cognoscitivas sobre la democracia, lo mismo que las fracturas entre actitud y acto, obedecería a una falla fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, y al hecho de que ellas no han podido salir de lo que el autor de este ensayo denomina en distintos escritos como el síndrome del remedo, del remiendo y del simulacro. Por remedo se entiende la enseñanza tradicional de una historia sin geografía y de una geografía sin historia, enmarcadas en la recitación y repetición memorística de fechas y de lugares, bajo una historia de bronce y de próceres y una geografía de papel mantequilla. La enseñanza de la historia, en esta tradición sigue la lógica de la golosa, según la cual se han de saltar en orden cronológico los cuadros previos a ese paraíso, cielo u horizonte que es el presente, al cual, empero, casi nunca se llega (como sucede con el infinito malo en la filosofía), porque la historia pasada prima sin que haya noción de lo que la historiadora y comunicadora Diana Uribe ha designado como una mirada retrospectiva, ni una interlocución entre contextos culturales locales y globales.

Por remiendo se concibe la pretensión de llenar este vacío con materias supletorias, concebidas como emergencias o campañas, mal integradas al resto de las ciencias sociales, como ha sido –en general y con notables excepciones– el caso de educación en democracia, formación en valores,

educación sexual, prevención de alcoholismo, conocimiento de sí mismo. En el caso de la educación sexual, la reciente encuesta de Profamilia ha demostrado el fracaso de una retórica y de unos recetarios sobre buena conducta sexual, pero también indica hasta qué punto podemos los/las maestros/as y los/las jóvenes decir una cosa y hacer otra (El Tiempo, octubre 22 de 2000).

Lo mismo parece ocurrir en la formación cívica: de las tradicionales materias de urbanidad y civismo, se ha pasado a una situación en la cual la formación en la democracia y la educación en valores presentan, por lo general, prescripciones ideales que, al estar desvertebradas de una enseñanza compleja de las ciencias sociales, e incluso, de sus vivencias, no favorecen una incorporación de redes conceptuales sobre conceptos de poder, democracia, gobierno.

Sin este saber teórico e histórico, el gobierno escolar, el manual de convivencia y la formación de una cultura democrática en la escuela corren el riesgo de caer en lo que el autor de este documento ha llamado la lógica del simulacro, es decir, de una retórica que sigue empero los vicios de la mal llamada "democracia de representación": el amiguismo, la ausencia de comunicación entre electores y elegidos, la ausencia de mecanismos de revocación del mandato, la ausencia de crítica a los defectos de la representación y, en lo personal, el cultivo de una fachada idealizada y expuesta como máscara social, junto a una práctica que la desmiente.

Por supuesto, hay que subrayar que estas prácticas no pueden ser generalizadas (como el pesimismo quisiera decir), porque, como lo demuestran las innovaciones e investigaciones aquí glosadas, existen excepciones y, lo que es más importante, la conciencia sobre esta disonancia ha crecido de un modo sorprendente en los cinco últimos años, ante todo en Bogotá, en buena medida por el efecto crítico de estas investigaciones e innovaciones.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Maloca: Innovación retroprospectiva

La Maloca como espacio autónomo de los estudiantes para el desarrollo de la democracia y la convivencia es un proyecto de innovación liderado por los profesores del área de ciencias sociales del Colegio Distrital San Francisco, colegio creado en 1989, en Ciudad Bolívar, en zona de pobreza y de violencia.

El colegio fue declarado PEI sobresaliente en el puesto 14 en Bogotá en 1997, y situado entre los 200 mejores del país: uno de sus énfasis es la humanización de la búsqueda de conocimiento y el despliegue del potencial estético-expresivo, frecuente en muchos colegios de Colombia y que se inscribe en ese ensayo de equilibrio que se formula cuando se pide una educación integral. Dicho énfasis corresponde a lo mejor de la tradición colombiana, que integra el impulso estético extraordinario de los españoles, de los indígenas y de los afrodescendientes.

El proyecto consistió en el diseño, levantamiento y habilitación de una Maloca, con participación y acompañamiento de la comunidad huitoto-murui, como espacio para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, como lugar para potenciar el diálogo intercultural y como centro de convivencia y de sanación con proyección a la comunidad.

Se puede justificar un argumento según el cual la tradición no es de suyo desdeñable. Por el contrario, siempre es preciso partir de su interpretación respetuosa y crítica, para cernir aquello que convenga al presente y desechar lo que se muestra como redundancia ociosa o perjudicial, en términos de esa sabiduría que significa conjugar distintos saberes en búsqueda del equilibrio social y ecológico, que en el presente entraña la necesidad de una reconciliación de los colombianos, a través del reconcimiento de sus diferencias.

Entonces, una innovación puede ser en muchos casos una vuelta al “pasado”. Y no es paradoja. Ello coincide con la visión del posmodernismo cuando duda del metarrelato del progreso absoluto. Posición que ya había sido tema de la filosofía y de las ciencias sociales, desde Rousseau a Nietzsche y a Weber, cuando indican que si bien se puede afirmar que haya un progreso en la técnica, derivar de allí un progreso en los valores o en la cultura es artificio, etnocentrismo o solipsismo.

Por lo demás, la tradición indígena no es un asunto del “pasado”, quieto, cosa de museo. Contra la idealización que suele ser corriente a veces –precisamente por la ausencia de diálogo intercultural–, las comunidades indígenas renuevan también su tradición, a tenor de las experiencias históricas. Diversos estudios, entre ellos uno del antropólogo Michel Taussig (Taussig, 1986), han demostrado que las comunidades indígenas que experimentaron el terror de la casa Arana, de donde proviene la etnia hitoto-murui, tomaron mucho tiempo en asimilar esta experiencia y en traducirla en ritos de sanación, de supervivencia y de convivencia, integrando en el saber shamánico tradiciones de larga duración con experiencias del presente muy meditadas.

Tal saber shamánico, apreciado a veces en forma superficial por afán de consumo o de exhibición (por ejemplo, en las tomas del yagé), se inscribe en una educación compleja del saber indígena, como la descrita en la segunda parte y estudiada en Colombia por antropólogos como Reichel Dolmatoff, Fernando Urbina y Luis Guillermo Vasco, entre muchos otros.

Desde los años setenta, las organizaciones indígenas lucharon por la etnoeducación. En los ochenta, instituciones universitarias públicas y privadas crearon programas de etnolingüística, para demostrar una capacidad de diálogo intercultural y potenciar el liderazgo indígena frente al argumento que había llevado a los gobiernos del Frente Nacional a delegar en el Instituto Lingüístico de Verano la "alfabetización" de las etnias colombianas, ya antes confiadas a las órdenes religiosas.

A tiempo que la Constitución Nacional proclamaba el carácter multicultural y multiétnico de la Nación, la Universidad Nacional abría un programa especial para estudiantes indígenas. Estas iniciativas, en las cuales se inscribe igualmente el proyecto de la Maloca del Colegio San Francisco, son las que pueden conducir a que los principios constitucionales no sean letra muerta o simple simulacro, porque crean instrumentos específicos de representación cultural, allí donde más se necesita.

Hace ya mucho tiempo que el maestro del Libertador, don Simón Rodríguez, desafiaba a la nueva aristocracia de Bolivia con una de sus sentencias carnalescas, es decir, paradójicas, irónicas, plenas de retruécanos y de inversiones, pero, por ello, sabias: "Más nos vale entender a un quechua que traducir a Ovidio". Ovidio es, por supuesto, un excelente poeta. Leerlo en las traducciones de Miguel Antonio Caro, quien no viajó más allá de la sabana, es además una doble ganancia. Pero quizá si Caro hubiera entendido a los indígenas, en lugar de declararlos menores de edad (y lo hacía con la buena intención de un neotomista preocupado por la manera como el liberalismo declaraba susceptible de compra y venta los resguardos indígenas), el país hubiera sido más dúctil para hallar las transacciones interculturales y políticas, cuya falta reiterada hizo síntoma en los distintos tipos de violencias.

Durante bastante tiempo, muchos se preocuparon por la educación de los indígenas, sea bajo el concepto de reducción y evangelización, sea por la delegación al Instituto Lingüístico de Verano, sea por el concepto más favorable de etnoeducación. Pero es tiempo de que el país también se deje educar por los indígenas, y de ello es un buen signo el paso que, con valentía, han dado los profesores del Colegio de San Francisco.

❖ Aceptar que las comunidades indígenas tienen mucho que enseñar en varias dimensiones –aunque esto no obligue a cancelar la discrepancia razonada, algo que muchas veces un cierto romanticismo o un falso y vergonzante respeto reprime–, es validar el diálogo intercultural, más allá de lo que en mal sentido se puede entender como “tolerancia”, en su acepción pasiva, la cual se traduce en aguantar al otro, pero en tanto se mantenga distante e inerte.

❖ El día en el cual en las universidades, se ofrezcan cursos de lenguas y de culturas indígenas, de tal forma que se acepten en el mismo pie con el que se aprecian cursos en lenguas extranjeras, y en ellos se inscriban voluntariamente no sólo estudiantes indígenas, ese día se podrá decir que el multiculturalismo es más que una fórmula, porque se valida con un diálogo intercultural que ha de pasar por la comprensión de la lengua, sustrato de la cultura.

❖ Uno de los mayores déficits de la educación en Colombia (y en el mundo, según lo que se colige de la encuesta de cívica internacional y de autores como Alain Touraine), consiste en que no hay representación de conciudadanía, es decir, no tanto del ciudadano abstracto, sino del otro/a a través de todas las diferencias de género, etnicidad, posición social, ingreso, estilo de vida, cultura, creencias.

❖ El hecho de que en Colombia, por lo general, las escuelas sean rígidamente estratificadas y segmentadas, es decir, unicasistas, no ayuda para nada en esta tarea. Por ello, se puede conceder, de paso, que una de las ventajas de la educación contratada que se viene ensayando en Bogotá es que obliga a pensar en términos de aquel en quien no se ha pensado, lo cual significa una especie de Transmilenio, en el sentido de acortar las distancias mentales entre estratos sociales. Ésta será también la significación estratégica de la innovación del Colegio Santo Ángel, como se verá más adelante.

❖ La ausencia de esfuerzo por comprender al otro/a (no solamente al semejante, lo cual es muy fácil, sino al desemejante y, aún más, al opuesto) corre pareja con la casi absoluta falta de formación en el conocimiento de sí mismo, como si esto fuera asunto de los consejeros de psicología o algo que vaya de suyo con la vida. El fracaso indicado de una educación sexual que abunda en recetas redundantes de lo que aparece multiplicado en los periódicos, sin que ello pase más allá de la epidermis de los estudiantes, revela de qué modo en la escuela hay una borradura del sujeto a favor de prácticas de sujetamiento.

❖ La innovación de los profesores de San Francisco apunta hacia estos grandes déficits. Por una parte, tiende un puente al diálogo intercultural, algo que es

esencial en la capital para representar a Colombia en todas sus dimensiones. Por otra, afirmando el gobierno escolar, ofrece un espacio en el cual, como sucede con los taitas indígenas y como ha sido evidente en la cultura occidental, desde Sócrates, se favorece en la meditación y en recogimiento el conocimiento de sí mismo como principio de sabiduría.

Por lo demás, no deja de ser una gran enseñanza que para responder a la "limpieza social", recurrente en la zona donde se ubicó la Maloca, indígenas, estudiantes, padres de familia y profesores hayan celebrado un rito contrario de "limpieza" de malos espíritus y de sanación. Aunque muchos pudieran sonreír por lo que tomarían por "magia" inane, la práctica indígena revela allí un saber muy elaborado sobre lo que significa "habitar", concepto que entraña no sólo un ocupar físico, sino un ocupar simbólico, algo que ya destacó Heidegger en la filosofía y que en la actualidad forma las claves de la geografía cultural.

Por último, la pregunta que uno se formula ante este proyecto es cómo puede ser mayormente potenciado su efecto por el saber universitario, para que pueda permear las pedagogías en todos los saberes: cómo, por ejemplo, se podría esperar una conferencia de Arias de Greiff sobre etnoastronomía; otra de los biólogos sobre etnobotánica; otra de Guillermo Páramo sobre mito y rito; otra de Jaime Arocha sobre la historia del Observatorio de Conciencia Interétnica; otra del maestro Juancamajoy sobre color, expresión, sueño y naturaleza. Quizá entidades de la índole de *Compartir*, o incluso empresas privadas, pudieran patrocinar estos ciclos de conferencias.

Ello tendría un efecto doble, quizás más benéfico para las mismas universidades, que aprenderían de un acompañamiento y de la comprensión de la escuela, rotándose entre varias instituciones para que el empeño crezca y se difunda.

La inquietud radica en el hecho de que grandes esfuerzos muchas veces concluyen en la incompreensión o en la rutina. Mantener el carisma, institucionalizarlo, tramarlo, extenderlo, es esencial: la experiencia del Colegio Santo Ángel muestra la bondad de un carisma que se renueva incorporando técnicas, tramas y concitando agregaciones de entornos, instituciones, personas, conceptos.

Por lo demás, como tantas veces se ha insistido en este documento, es necesario apoyar las actitudes y los actos en conocimientos, pues los primeros pueden terminar en el desgaste de un ritualismo que se consume en la repetición.

Escuchar el silencio

El proyecto de investigación titulado *Curriculo Silenciado. El saber-hacer de las culturas juveniles para la transformacion de conflictos en la escuela*, ha sido formulado por Adira Amaya Urquijo y cuenta con la asistencia de Carlos Iván García y Rafael Marroquín Fierro.

El proyecto forma parte de una trayectoria de más de dos décadas de la Fundación Cepecs (1979), dedicada a pensar en el significado de las culturas juveniles y se inscribe en los temas de educación en géneros y educación para grupos de edad, correspondientes a los registros tres y dieciocho de la muestra examinada por Mejía y Restrepo en 1997.

El Cepecs es una institución con un proyecto integral, que incluye la difusión de los derechos de los jóvenes, en periódicos y revistas, y que representa la densidad y el potencial que alcanzan instituciones que se consolidan con una o dos décadas de experiencia, densidad que incluye la urdimbre de tramas cada más extensas e intensas.

Extensas, porque esta investigación muestra el transvasamiento de dos temas que antes fueron más propios de la educación no formal: la juventud y el género, a la educación formal (culturas juveniles, ética del cuidado), combinándolas con la educación informal a través de las comunicaciones. Intensas, porque el activismo propio de hace algún tiempo se puede apoyar hoy en una sostenida reflexión, teóricamente fundada y pertinentemente orientada, que constituye una trama orgánica que entrelaza distintas instituciones.

Para situar el asunto en perspectiva, cuando Rodrigo Parra publicó el libro *No Futuro* (Bogotá, Plaza y Janés, 1985), del cual partieron las reflexiones sobre juventud, en el contexto del Año Internacional de la Juventud, el sociólogo estudioso de la educación (y además novelista, una doble representación que es muy típica de la unión del saber científico y del saber narrativo) era una especie de llanero solitario cabalgando en torno a un tema en el cual no había densidad intelectual.

Quince años más tarde, el asunto ha cambiado radicalmente. Un hito en esa dirección fue la publicación del Proyecto Atlántida, en el cual se realizó un estudio muy completo sobre la juventud y su relación con la escuela. Luego se han consolidado líneas de investigación en distintas instituciones sobre el tema, sobresaliendo allí, por ejemplo, el Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, entidad que ha realizado un seminario internacional sobre juventud y articula la reflexión teórica sobre el tópico,

urdiéndola con líneas de investigación sobre comunicaciones, educación, violencias y con publicaciones de excelencia en el tópico.

El modo como estas líneas de investigación-acción se entrelazan, se puede ilustrar en el caso de este proyecto "Currículo Silenciado", con el hecho de que uno de los asistentes de investigación, Carlos Iván García, quien fuera en un tiempo miembro de Cepecs y director de la revista *Colombia Hoy*, esté en la actualidad adscrito al Departamento de Investigaciones de la Universidad Central.

Ello ilustra el tipo de alianzas estratégicas que están ocurriendo entre instituciones, niveles de análisis, temas, teoría y práctica y modos de ser intelectual. Hay alianza entre instituciones, porque ya no hay reato, como podía suceder hace algún tiempo, en acercar, en forma permanente o en forma ocasional, organizaciones no gubernamentales con universidades, entidades públicas con privadas. En ese sentido, hay una ductilidad o libertad institucionales, que son una condición de lo que hemos llamado densidad cultural de una ciudad.

Hay alianza entre niveles de análisis, porque como se dijo, estudios sobre educación no formal o informal (jóvenes, género) se transvasan a la educación formal (cultura de jóvenes y escuela, perspectiva de género y escuela), lo mismo que de éstas a la educación no formal. Por ejemplo, por el modo como la escuela puede ser punta de lanza, mediante el trabajo sobre el entorno o el contexto, del empoderamiento de la comunidad, mediante la educación no formal de padres y madres o, lo que sería deseable, mediante una concepción que hiciera de la escuela una suerte de Casa de la Cultura del barrio o de la localidad o un centro de gestión social comunitaria. Hay alianza entre temas, porque según se ha indicado, en una línea de investigación como ésta convergen estudios culturales, estudios sobre culturas juveniles y estudios de género. Hay alianza entre teoría y práctica, porque con la madurez que ha logrado la epistemología de la Investigación-Acción Participativa, acuñada en Colombia hace más de 20 años (hace poco celebró su segunda década con un encuentro mundial en Cartagena, donde se reveló su extraordinario crecimiento y su equilibrio), han tendido a superarse dos extremos muy propios de los años setenta y, algo menos, de los ochenta: el activismo, por un lado, y el teoricismo, por otro.

En igual sentido se puede hablar de alianzas en los modos de ser intelectual. En la práctica, es la refrendación de lo que he denominado un intelectual "tramático", es decir, un intelectual abierto, híbrido, anfibio, traductor. Abierto a distintas instituciones. Híbrido en la manera de combinar teoría y práctica y

en el modo de enlazar especialidades distintas (una condición para un pensamiento transdisciplinario). Anfíbio por pasar de educación formal, a la informal y a la no formal. Traductor, porque en el cambio de contextos descubre metáforas nuevas que, lejos de concebirse como “vulgarización” o simplificación del conocimiento o del saber teórico, le brindan nuevos sentidos, derivados de la necesidad de confrontar otros lenguajes y otros discursos, con lo cual realiza el ideal de un aprendizaje permanente, ubicuo, descentrado, desterritorializado, transinstitucional.

El proyecto de investigación “Currículo Silenciado”, parte del reconocimiento de las fracturas que ocurren en la escuela entre la cultura de maestros/as, las culturas de los padres o madres, y, en general, la cultura de los/as mayores, y las culturas juveniles, una fractura que se revela en la escisión en sistemas de significados, lenguajes, códigos estéticos, formas de comunicación y relación afectiva.

El problema se puede representar en términos de la distinción entre sociedades posfigurativas, cofigurativas y prefigurativas, según lo establecido por Margaret Mead. La idea es que la educación formal en el mundo y en Colombia ha quedado atrapada en las dos primeras versiones, es decir, o bien aquellas culturas que informan o instruyen al nuevo ser de una manera imperativa en lo ya estatuido por la tradición (posfigurativas) o aquellas otras propias de la modernidad (cofigurativas) en las cuales tradición e innovación se alían relativamente en la educación, en la cual la tutoría de los mayores estimula la innovación y la autonomía de los educandos, pero de una forma supervisada, controlada, dosificada y programada. Por lo mismo, la escuela no se ha abierto a lo que significa en el posmodernismo una sociedad prefigurativa, en la cual el aprendizaje es más horizontal, aleatorio, con maestros/as virtuales y donde los pares próximos o lejanos son referentes decisivos en la formación de la subjetividad.

Esto determina el fin del monopolio de la socialización primaria y secundaria en la individuación de los/as sujetos y, por tanto, la relativa pérdida de significación del maestro/a, pérdida de significación que sería fatal (puesto que la contrapartida sería una deriva o flotación de la subjetividad en medio de la infinidad de mensajes del mundo cibernético), de no mediar a la vez una resignificación del papel del maestro/a como coeducador con la ventaja de su carácter presencial y dialógico (ya relevado, por lo demás, de la necesidad de transmitir mucha información, con lo cual se puede concentrar en la formación), capaz de realizar traducciones entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida; entre la educación formal y la educación no formal e

informal; entre el mundo de los sistemas y la subjetividad de los/as estudiantes y, por supuesto, de la suya propia, la cual tiene que aparecer como referente de la enseñanza, en los términos de los conceptos de parresia y de psicagogía acuñados por Foucault y, también, en los parámetros de una Escuela del Sujeto, tal como la ha pensado Touraine.

En este marco se inscribe el proyecto de investigación "Currículo Silenciado", el cual intentará mostrar que las culturas juveniles elaboran por su cuenta dos formas de saber-hacer, que, si se integraran a la escuela y no fueran reprimidas, silenciadas, coartadas, contribuirían a una mayor riqueza en la formación de los/as sujetos: por una parte, la forma como los/as jóvenes, en los grupos de pares, aprenden a solucionar los conflictos, en buena medida sabiéndolos expresar (ética del estar juntos, según la denominación del proyecto). De otra, y desde una perspectiva de género, el saber-hacer y el saber-ser representado en la ética del cuidado, distintiva del mundo de la mujer.

Las/os autoras/es del proyecto parten de las características del pensamiento posmoderno y, en particular, del pensamiento juvenil, que se tipifican en lo que Mafessoli llama "razón sensible" y que remiten a lo que se ha evocado: la categoría de "sentipensamiento", recogida por los antropólogos colombianos del modelo de Gregory Bateson, porque se ajusta al modo de ser en el mundo de las culturas indígenas y afrodescendientes de Colombia. Siguen por igual lo que ha planteado el paradigma de la inteligencia emocional, a tono con las distinciones de Howard Gardner y, por supuesto, las directrices del psicoanálisis que confirman el papel del afecto en la formación de la subjetividad, contra la represión moderna del mismo. Retoman lo que en su tiempo expresara Marcuse, el profeta de este advenimiento de la juventud, en *Eros y Civilización*. Continúan la huella marcada por Nietzsche y su representación del superhombre, caracterizado por una confluencia de razón y de emoción.

Y, en fin, se adivina en estas indagaciones la figura cimera que está en el fundamento de estas representaciones, el poeta y filósofo Federico Schiller, cuando se refería a una razón que fuera sensible y a un sentimiento que fuese razonable, transformación que él imaginaba podría realizarse por medio del arte y el juego, justamente dos modos típicos de los jóvenes de ser y de estar en el mundo.

Pero, además, el proyecto parte de un reconocimiento de las culturas juveniles en Colombia y de lo que ellas expresan en términos de una capacidad que ocurre en galladas, parches, grupos de pares para solucionar los conflictos. En estas culturas existen formas de no violencia, de sublimación, de comunicación, de transformación de conflictos en oportunidades tales

que, de incorporarse a la escuela, pueden enseñar a ésta a convertirse en laboratorios de convivencia.

De tales formas de no violencia hace parte lo que en estudios recientes se ha llamado como “bacanería” (concepto que convendría deslindar radicalmente del “relajo”, tal como ha sido estudiado por un filósofo mexicano, en un estudio magistral (Portilla. 1964)), una cierta levedad con la vida y con las relaciones que encierra claves de una sabiduría y que, en Colombia, provienen del espíritu carnavalesco con todo el humor, la estética y la jovialidad que significa este arte de artes de lo popular como un modo experimental y razonable de representarse los códigos sociales, invirtiéndolos, regulándolos, dosificándolos, jugando con ellos.

Por otra parte, el proyecto se remite a la perspectiva de género al considerar la cultura del cuidado (perteneciente a una ética más general de la benevolencia), enunciada por Gilligan en el debate con su maestro Kohlberg, como un modo de existencia de la mujer en la sociedad.

La ética del cuidado está relacionada de modo directo con la responsabilidad por la vida y expresa lo que en las distinciones de la psicología cognitiva se ha llamado como un estilo de pensamiento dependiente o, mejor, sensible al campo, por oposición a otro independiente de campo. En el estilo dependiente de campo –que es predominante en Colombia, ante todo en los sectores populares y en la mujer–, no se conciben en forma abstracta ni en la justicia, ni en el pensamiento, porque ética y conceptos se subordinan al equilibrio de la comunidad inmediata, en sus relaciones particulares.

Aunque fuera fácil establecer una oposición entre estos dos estilos de pensamiento y entre estos dos modos éticos (concreto-abstracto, relacional y unilateral, inmediato y mediato, afectivo y cognoscitivo), un pensamiento que vaya más allá de la simplicidad compleja, con su tendencia a establecer polaridades excluyentes, debe apuntar a mostrar la necesidad de su conexión, significada por ejemplo, en una ética que combine el ideal abstracto de justicia, pero que esté abierta al mismo tiempo a la ética del cuidado, o, por otra parte, en la necesidad de un pensamiento abstracto, pero que, por su sensibilidad, tienda a que su razón no se paralice, abriéndose a la consideración del acontecimiento, de lo que pasa, de lo que viene, de lo nuevo.

Así mismo, ello fundamenta una posibilidad de integrar en la escuela no sólo el aprendizaje codificado en los saberes estatuidos, sino también el aprendizaje que proviene del mundo de la vida y, en particular, de los y las jóvenes.

Este proyecto, muy sugestivo y rico en ideas, se realiza en la localidad de San Cristóbal, en Bogotá, donde en 1998, los autores identificaron 93 organizaciones juveniles, 64 agrupamientos comunitarios, 19 de raperos, o de rockeros, que, según los autores, representa la cifra más alta de organizaciones juveniles en la ciudad, luego de la localidad de Rafael Uribe.

Se focalizará el proyecto en tres instituciones educativas, examinando a fondo 2 agrupamientos juveniles por escuela, usando técnicas etnográficas, "narraciones del mundo social de los/as jóvenes" e "historia de vida escolar", realizando talleres y diarios de campo, inspirándose para su elaboración en el concepto de "interpretación densa", en los términos del antropólogo Clifford Geertz.

Literatura, emoción y formación ética

El proyecto de investigación, titulado "Incidencia de la literatura infantil en la formación de valores éticos y estéticos en la educación básica primaria", fue dirigido por Beatriz Helena Robledo, investigadora principal, y contó con la asistencia de Antonio Orlando Rodríguez y Beatriz Peña Pacheco. El proyecto se inscribe dentro de las actividades del Taller de Talleres, institución que cuenta con una breve pero intensa trayectoria en el asunto. El proyecto ya se ha plasmado en un libro: *Taller de Talleres 2000. Literatura y Valores*. Bogotá, Taller de Talleres e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Las competencias en lenguaje en Bogotá han experimentado un extraordinario progreso del 20% en término de dos años, a tenor de las evaluaciones censales que se han llevado a cabo en los grados 3º y 5º de primaria en todas las escuelas de Bogotá, entre octubre de 1998 y el mismo mes del año 2000, con un incremento extraordinario del 40% en las escuelas y colegios focalizados. Un aumento de esta proporción en sólo dos años significa un acontecimiento extraordinario, que debería servir como efecto de demostración para muchas otras transformaciones.

Dichos progresos tienen causas que se remontan a un trabajo de más de una década. En efecto, desde la Renovación Curricular, hacia 1982, existe una continuidad en la reflexión sobre la enseñanza del lenguaje y la literatura, que inició el profesor Baena con un grupo liderado por él en la Universidad del Valle y continuó en los años noventa con la participación de los profesores Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez y otros, quienes, desde la Universidad Nacional (grupo de Red) y la Universidad Pedagógica, han liderado la reflexión sobre la enseñanza del lenguaje, el sentido, estructura y organización de las evaluaciones del ICFES y de la Secretaría de Educación,

el diseño de los lineamientos curriculares y los indicadores de logro y, ante todo, de la realización de talleres con maestros para lograr una enseñanza más creativa y recreativa del lenguaje, a lo cual se añade la producción de materiales educativos, algo esencial en la mejora de la calidad de la educación.

El caso es similar al que ha ocurrido en matemáticas, en la cual, desde la renovación curricular, se encuentran las huellas y la continuidad del trabajo de Carlos Federicci, Carlos Vasco y de los discípulos en los lineamientos curriculares, los indicadores de logro, las propuestas de evaluación, las ferias matemáticas y las innovaciones en la enseñanza de las matemáticas.

No ocurre así, dígame de paso, en las ciencias sociales, donde, según un rastreo muy cuidadoso, no se puede hallar ninguna continuidad entre el equipo que plasmó los lineamientos curriculares de la Renovación en 1984 y los esfuerzos dispersos de los años noventa representados en indicadores de logro (la no existencia de lineamientos curriculares en ciencias sociales es sintomática) y en innovaciones muy heterogéneas y aleatorias, sintiéndose ese vacío, como se ha dicho, en los bajos resultados tanto en conocimientos sobre educación cívica en mediaciones internacionales, como en historia y geografía en los recientes exámenes del ICFES.

La investigación del Taller de Talleres se inscribe en esa densidad que han alcanzado los estudios sobre lenguaje y sobre enseñanza de la literatura. Siendo una institución reciente, fundada en 1997, en los pocos años de existencia ha desarrollado un impresionante trabajo de seminarios nacionales e internacionales, basados en líneas de investigación consistentes. Al mismo tiempo, ofrece seminarios de formación continuada de maestros en enseñanza de la lectura y la escritura, a tiempo que cuenta por igual con experiencia en la educación no formal con niños de la calle. De nuevo, pues, nos hallamos ante una institución dúctil para relacionar teoría y práctica, investigación y acción, educación formal, no formal e informal.

El éxito de Taller de Talleres, lo mismo que la dinámica del progreso en lenguaje y literatura, se inscribe, sin duda alguna, en la importancia que en Colombia y en América Latina han tenido las tradiciones literarias y los saberes narrativos en la constitución cultural y en el reconocimiento de la propia identidad. Antes de representarse por la ciencia y la técnica, América Latina se ha reconocido a sí misma y se ha dado a conocer al mundo por sus expresiones literarias y estéticas.

Dada la importancia tradicional de estas actividades en la constitución cultural en la larga duración, se puede afirmar que la literatura y la estética

podrían servir como puertas de entrada múltiples, tanto para lo que la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo llamó la “endogenización” de la ciencia, como para lo que se considera en esta investigación comentada aquí, es decir, para la formación ética y moral de los sujetos. Ello demuestra que, en un principio de sabiduría, saberes narrativos se pueden traducir en saberes científicos o cognoscitivos racionales, lo mismo que en saberes éticos, filosóficos y religiosos.

La importancia de la formación en lenguaje y literatura cobra tanto más sentido cuando se estima que una de las industrias más pujantes, en las dos décadas recientes en Colombia, es la editorial, industria intensiva en valor agregado, en diseño y en creatividad, éxito que no sólo se debe, por ejemplo, a las exportaciones relativas a las ediciones de nuestro premio Nobel, sino también a la calidad de publicaciones de literatura infantil y textos escolares.

También se enmarcan estos progresos en el lenguaje y en la literatura, en la densidad que está logrando la cultura urbana bajo el impulso de políticas culturales que han hecho énfasis en la lectura, como es el caso de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín y de las diversas bibliotecas del Banco de la República, entre ellas la Luis Ángel Arango de Bogotá, una de las bibliotecas más impresionantes en términos de visita diaria en el mundo.

La perspectiva inmediata de apertura de nuevas bibliotecas públicas en Bogotá por parte de la Alcaldía, corona estos progresos que auguran los embriones de una “mayoría de edad” y de una “ilustración” ciudadana, propias de lo que fue esa especie de botella al mar lanzada por Simón Bolívar en la inminencia de ese naufragio que fuera La Gran Colombia.

Lo que en este ensayo se ha venido llamando ductilidad en la investigación y la organización institucional, relacionada con la emergencia del intelectual “tramático”, halla en esta investigación un nuevo sentido: es la capacidad para relacionar campos distintos del saber, bajo la forma de una imaginación creadora y recreativa.

En la investigación se urden, en efecto, dimensiones de reflexión sobre la ética (Kohlberg, Gilligan, Cortina); la inteligencia emocional y las emociones en general; la hermenéutica, la teoría literaria y los estudios de recepción; y los énfasis psicológicos en la constitución de la subjetividad (psicología del desarrollo) y sociológicos en la representación del mundo social a través del conocimiento imaginario de los otros (juego de roles). Los autores resumen los resultados de la investigación a partir de la importancia que tiene la emoción en el desarrollo de la subjetividad:

Quizás una de las mayores luces que nos ha brindado esta investigación tiene que ver con el campo emocional. Es a través de lo emocional que se pueden establecer los vínculos más sólidos entre la literatura y el desarrollo moral, es decir, dentro de lo estético y lo ético. La literatura tiene una carga emocional muy fuerte, pues recordemos que presenta la experiencia humana en todos sus matices y dimensiones y produce en el lector un efecto igualmente emocional (p. 31).

Dicho reconocimiento del papel de las emociones y de su vínculo con la razón científica o con la razón moral, converge con tramas muy promisorias como las que, desde otra posición institucional, teje el Colegio Académico para el Estudio y Desarrollo de la Inteligencia Emocional desde la Universidad Pedagógica Nacional, entidad constituida también hace menos de tres años, pero con un desarrollo tan impresionante como el Taller de Talleres⁹.

Lo esencial de estas aproximaciones, que recuerdan lo establecido en el proyecto de investigación sobre currículo silenciado, es que apuntan a una escuela, que en lugar de ejercer la borradura del sujeto, como ocurría en la modernidad con la pretensión de moldear un ciudadano semejante, sirvan a la tarea de enriquecer la subjetividad y las diferencias creadoras—en la perspectiva de Touraine, de la Escuela del Sujeto—: una subjetividad, por supuesto, ni solipsista, ni narcicista, ni etnocentrada, sino enriquecida en un sentido ético y moral por una experiencia imaginada de mundos posibles y del reconocimiento sensible e intelectual de distintas formas de ser.

El tema es muy pertinente en la formación del sujeto en la escuela, si se tiene en cuenta que: “Según Eckensberger y Reishagen, el pensamiento causal y lógico se desarrolla más tarde que aquel referido a la comprensión de los sentimientos de las personas” (Yáñez. 2000).

En la investigación que el autor ha realizado sobre la *Urbanidad* de Manuel Antonio Carreño, ha puesto de presente el papel de la estética en la configuración de la urbanidad en todos los tiempos. Werner Jaegger indica en *Paideia Griega* que el concepto de armonía, esencial en la música de los ritos órficos y pitagóricos, pasó a ser central en la constitución del logos, como metáfora de la astronomía, de la física y de la política. El célebre libro de Aristóteles, *La Politeia*, se cierra con una reflexión sobre la música y la formación moral y ciudadana.

⁹ Véase, por ejemplo: IV Foro Nacional. “Inteligencia emocional y creatividad. Por una pedagogía de lo imaginario”, mayo 31 de 2000. Bogotá. UPN.

Lo mismo ha ocurrido en América Latina y, quizá con mayor razón, dada la propensión estética y afectiva de los latinoamericanos, tal como se expuso en la parte segunda. Sean cuales fueren los reparos a la *Urbanidad* de Carreño, la relación entre música y urbanidad fue genial.

Lo mismo se podría decir de la relación entre urbanidad y literatura. En la tradición de lo que Ángel Rama llamó la *Ciudad Letrada*, la literatura, como muestra esta investigación, puede ser una llave maestra para urdir una nueva urbanidad, ya no amanerada como la de Carreño, ni recluida en espacios cerrados, sino posmoderna, globalizada, compleja y, a la vez, leve.

Las preguntas sobre las continuidades de este proyecto apuntan a la posibilidad de tramar otras urdimbres, encaminadas a los posibles proyectos integrados de aula, en los cuales la formación en lenguaje y literatura se pudieran armonizar de mejor modo con la educación estética (toda vez que por fin han salido unos excelentes lineamientos curriculares en esta área), con la educación en ciencias sociales, con la formación en valores y con la educación para la democracia.

A propósito de esta posibilidad, se pudiera plantear la conveniencia de realizar en Bogotá un gran encuentro sobre el significado de la educación integral pues éste es, a mi modo de ver, uno de los vacíos más significativos que pueda haber en el momento. En tal perspectiva, podrían ofrecer un concurso muy sugestivo aportes como los que provienen de esta investigación, como los que se realizan a partir de la inteligencia emocional o, incluso, como los mencionados en las dos investigaciones o innovaciones antes reseñadas.

La evaluación, entre la tradición autoritaria y la cultura democrática

El proyecto de investigación *Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en los adolescentes*, ha sido formulado por Guillermo Torres Zambrano y cuenta como la asistencia de Leonor Isaza Merchán y de Beatriz Charria Angulo, en calidad de coinvestigadoras.

El proyecto se inscribe en una serie de líneas de investigación, docencia y formación permanente de maestros/as de la Fundación Universitaria Monserrate, iniciada en forma reciente (1997) en distintos temas de la educación, entre ellas dos que se destacan para su relevancia en la formación de valores: "Saberes sobre la convivencia social agenciados por la escuela" y "Resignificación de valores para la convivencia social".

La importancia de este proyecto de investigación radica en examinar una de las dimensiones más ritualizadas y expresivas de la pedagogía de aula, como es la evaluación. El concepto de evaluación está relacionado en forma

directa con los valores, ya que en su etimología y en su práctica, la evaluación es el juicio que se emite sobre el valor de algo o de alguien.

El proyecto se dirige a indagar por el sentido de lo que llaman “el discurso oculto de la evaluación”. Los autores señalan que la crisis de la escuela tradicional y, dentro de ella, la crisis de la formación de valores, se han estudiado desde antes de la Constitución de 1991, y con mayor razón desde entonces, encontrándose que, pese a los cambios legales, persisten el autoritarismo, distintas expresiones de ejercicio de la violencia, rigidez y formas de maltrato escolar: ironía, sordera, regaño, humillación, acción física de castigo, maltrato psicológico, discriminación. Como lo indican en la revisión del estado del arte que sustenta y justifica el proyecto, esto ha sido puesto de presente por muchas investigaciones, entre ellas la del Proyecto Atlántida.

Indican que, al mismo tiempo, han aparecido experiencias de innovación que intentan desbordar estas prácticas de la escuela tradicional, prácticas que se enfocan desde el afecto, el lenguaje, el juego. Mencionan ejemplos valiosos, como el que realizaran los profesores de la escuela Nueva Delhi en la localidad de San Cristóbal, relatado en el libro *Desde la Otra Orilla* (Bogotá, Consejería presidencial para los Derechos Humanos, circa 1992). También en la indagación de Mejía y Restrepo, ya reseñada en la segunda parte, aparecieron muchas pedagogías con énfasis en el respeto, el reconocimiento del otro, la ternura, la sensibilidad.

Del mismo modo, se ha explorado lo que es la cultura juvenil incipiente y lo que significa en términos de construcción de identidad, destacándose en la revisión de literatura lo realizado por el Proyecto Atlántida y por la Universidad Central, en lo que esta investigación converge con el proyecto “Currículo Silenciado”, ya comentada, aunque ésta se enfoca en una dimensión distinta, como es esa suerte de prueba ácida o prueba de fuego de la relación del maestro/a y del/a alumno/a en la evaluación.

Para los autores, los valores se han enfocado en un vacío, que no contempla dos mundos y mucho menos sus puentes y relaciones recíprocas, que se deberían fecundar por la acción comunicativa y potenciar por formas creadoras de evaluación propositiva y reflexiva: el saber del mundo de la vida (y entre ellos el saber del mundo de la vida ganado por la cultura juvenil) y el saber propio del mundo del saber, es decir, el saber formalizado en la academia o en la universidad y recontextualizado en términos del saber pedagógico.

Según los autores, todavía no se han examinado estos procesos de tradición y cambio, y su relación con la construcción del proyecto juvenil en un foco que

es crucial del rito escolar: la evaluación, hecho que condensa de modo crítico la relación entre profesor y estudiante y decide si es un acto de poder vertical o uno de construcción, negociación de sentidos y proposición. Evaluación que, subrayan los autores, no se limita sólo a los momentos rituales de la misma, sino que ocurre como un continuo en la dinámica de la clase, en términos de focos de atención, diálogos, cruces de miradas, tonos de la voz.

La hipótesis subyacente al proyecto de investigación se sitúa en la línea argumental expuesta en la parte no publicada de este ensayo: la escuela se hallaría presa del universo de sentidos de la primera y de la segunda revolución industrial, sin dar el salto a los cambios representados por la revolución científico-técnica. En efecto, la evaluación fue introducida en la escuela desde el mundo de los sistemas, de la industria y el trabajo, en la primera revolución, como una expresión o extensión del espíritu contenido en la certificación de marcas y patentes. En la segunda, bajo el espíritu del esquema taylorista de medición y uniformidad de procesos. Bajo estos parámetros, la evaluación se convirtió en un fin en sí misma, desligada de lo pedagógico, y se transformó en una especie de ritual de ostentación de poder del maestro/a, en términos de una moral absoluta y de un saber absoluto, de los cuales el maestro se consideraba cancerbero.

Los autores aciertan al plantear la evaluación como un proceso que implica muchos actos (formal, informal, no formal, reconocidos y no reconocidos) que expresa juicios explícitos e implícitos y, por tanto supone valores, en la cual se puede oscilar entre el enjuiciamiento tradicional jerárquico (heteronomía, con nula comunicación y reconocimiento) o el otro polo de una evaluación dialógica (se podría decir que implicaría una situación de conjuez), con máxima comunicación (a donde debería tender la evaluación en el estadio de la revolución científico-técnica, porque allí se crearía, en términos de las metáforas de la cibernética, la máxima realimentación posible entre juicio y aprendizaje). Una evaluación posmoderna implicaría tomar en cuenta sujetos, pedagogía y sociedad, en un continuo que va de los mundos personales, a los mundos sociales y a los mundos de la educación o del saber formalizado.

Como marco conceptual, los autores citan la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la teoría de Apel, para sustentar el cambio de una moral de absolutos hacia una ética civil fundada en la razón comunicativa. Del mismo modo, se apoyan en Adela Cortina (quizá la autora más citada en la mayoría de innovaciones e investigaciones, lo cual es sintomático del deseo de sustituir una ética de absolutos por su propuesta de una ética mínima), en su idea (que resume la posición de una ética racional desde Kant) de dejar de

considerar al otro como medio, para apreciarlo como sujeto y como fin absoluto. Con este fundamento, los autores plantean que es posible sortear el dilema representado por la oscilación entre éticas de máximos o códigos únicos, o, cuando se desmoronan, reemplazarlos por una suerte de politeísmo o de relativismo moral.

Una educación en valores, sugieren, debe afrontar la necesidad de superar la visión de insuflar al alumno (tal como ocurría desde ese protomodelo que fue el libro de Erasmo dedicado a inculcar las buenas maneras en los niños), por la de estimarlo como sujeto en ser y en potencia. Con Delors y otros, apuntan a una educación que no sólo tenga en cuenta el saber o el saber hacer, sino también el saber ser y el saber vivir o convivir, como también lo plantea Touraine en su propuesta de una Escuela del Sujeto.

La evaluación debe enmarcarse como un instrumento que sirva para pasar de la servidumbre a la autonomía, mediante una *Bildung* o formación integral que, antes que el sujetamiento del individuo a la cadena de producción o a mundos impersonales, como se estilaba en la segunda revolución tecnológica, sirva para la construcción del diseño o proyecto de vida del sujeto.

Si la evaluación, en vez de imponer el poder y la verdad del maestro, permite la participación del joven, la reflexión sobre sus saberes o sobre su hacer, se generaría un hombre más reflexivo, más crítico consigo mismo y con los demás, más autónomo. Y sólo allí es posible la construcción consensual de valores.

La investigación se propone como cualitativa, abierta y participativa. En su primera parte profundizará el marco conceptual sobre el concepto de evaluación como acto pedagógico y de construcción de sentido. En su realización, se concentrará en tres instituciones con proyectos educativos institucionales con énfasis en convivencia.

La exposición verbal de esta investigación en diciembre del 2000, permitió ver la bondad de la conceptualización, pero también algunos límites. Aunque la pequeña escala de su aplicación no permite todavía apreciar qué tanto esté cambiando esta dimensión crucial de la pedagogía del aula, y aunque no se hizo en sentido propio un análisis etnográfico directo (sino mediado por relatos de profesores y estudiantes), permitió abrir una ventana de esperanza al certificar que se registran cambios apreciables y que, como lo indicaba una maestra de las asistentes al foro donde esta evaluación se expuso, con no poco orgullo, pero también con algo de insistencia e incluso con no poco de coraje (en la acepción que los mexicanos conceden a este

sustantivo), los/as maestros/as también pueden cambiar, hecho que se reflejaba en las investigaciones en la forma de una ductilidad de los maestros/as y algo que es consonante con lo expresado por el estudio de Cuéllar, en torno a la menor valoración que los docentes conceden a la obediencia como valor social.

Proyecto de formación humana desde una perspectiva comunicacional

Este proyecto de innovación fue presentado por los profesores de las cátedras de formación en valores del Colegio Educativo Distrital República Federal de Alemania, situado en la carrera 24 # 44-05 sur y ubicado en los niveles medios en competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias en las mediciones del Distrito (puestos cercanos a 600 entre 1 082 colegios de Bogotá).

Los profesores han justificado la innovación en términos de los niveles de violencia familiar y escolar que “generan en los estudiantes relaciones de convivencia conflictiva y de poca tolerancia, alejados y desmotivados a un comportamiento racional, discursivo y democrático de sus querellas o problemas”.

Si aceptáramos los presupuestos de la investigación en torno al currículo silenciado, expuesta en páginas pasadas, se podría preguntar si, de entrada, la definición del problema que es objeto de esta innovación es lo suficientemente comprensiva. Cabe la hipótesis, en efecto, de que esa definición sea tradicional, todavía, en tanto se ocultan otras formas de violencia macro y micro sociales y otras fuentes y agentes de conflicto en la escuela, entre ellas las que puedan surgir por la forma como los conflictos nacionales, familiares y los de la propia escuela puedan afectar a los mismos docentes, por ejemplo bajo lo que he denominado ensayo como efecto Muchilanga (Restrepo. 2000) o, para ser más explícito, a la forma como los conflictos en el país y en la propia gestión de la escuela se terminan pensando imaginaria y estereotipadamente como conflictos portados por los estudiantes, que son entonces objeto de una disciplina particular, cuando también pueden ser derivados de los estilos de gestión administrativa de los/as directivos/as docentes y de las formas pedagógicas encarnadas por los/as maestros/as.

La duda surge, entonces, cuando se plantea el conflicto desde una sola perspectiva, en este caso de los profesores. Y cuando, en consecuencia, se supone que la solución se derive de arriba, como un programa para solucionar un problema que sólo viene de la parte de los estudiantes. En otros términos, es siempre muy fácil señalar a otro como responsable de los conflictos y ésta

ha sido la visión tradicional de la escuela sobre la juventud, señalada como disruptora de los equilibrios y las convivencias. Ello obedece a la lógica, tan estudiada en las ciencias sociales, del chivo expiatorio, es decir, la de búsqueda de una víctima inocente que sirva para expulsar y disculpar la violencia que cada cual ejerce, de una u otra manera.

A mi modo de ver, ésta es la limitación esencial de este proyecto de innovación. La segunda duda surge en torno a si, dada esta definición del problema, la innovación está encaminada a las mediaciones comunicativas o a los medios de comunicación. Las dos estrategias son distintas, aunque pueden y deben ser complementarias. Pero sucede que, a veces, las crisis de comunicación suelen ser ocultadas con la multiplicación fetichista de los medios de comunicación (la mayor parte de los gastos de esta innovación van encauzados a la compra de medios y materiales para medios), los cuales, a la larga, si no hay cambios en las mediaciones culturales, en el sentido que a este concepto asigna Jesús Martín Barbero, terminan por ahondar la incomunicación, aunque sumergiéndola en mucho ruido.

Pero como nada ha de ser perfecto, y, según se dice, principio tienen las cosas, hay que elogiar la disposición de un grupo de profesores que se atreve a pensar en ensayar soluciones que se puedan proyectar a una comunidad que incluye 30 alumnos en preescolar; 670 en nivel básico; 140 en nivel medio; 840 padres de familia; 40 docentes; 10 funcionarios del nivel administrativo, para un total de 1 730 personas.

Algunas directrices de la fundamentación teórica, escuetamente presentadas, ofrecen una perspectiva que alienta la esperanza de que el proyecto de innovación no se fije en las dimensiones puramente instrumentales de la multiplicación de medios, aunque lo más realista sería decir que en el enunciado del proyecto hay una ambivalencia o una ambigüedad radical, tanto en la representación de las fuentes y agentes del conflicto, como en el tipo de solución a los mismos, solución que pasa por dos discursos, no bien clarificados en el documento: uno humanista, otro tecnocrático; uno pensado desde las mediaciones culturales y una gestión democrática, otro en la proliferación cósmica de medios e instrumentos.

¿Revela lo anterior una negociación no resuelta entre un grupo de profesores, el resto de los mismos y las autoridades escolares? Saberlo sería ya de hecho muy elocuente para examinar los procesos de negociación de las innovaciones. En cuanto a la formulación humanista, sus fundamentos son atractivos. Los profesores que idearon la propuesta citan a Estanislao Zuleta, autor ya canónico en Colombia de una ética dialógica (hay que recordar que

Zuleta no sólo era filósofo, sino psicoanalista) y respetuosa de la diferencia (algo que es un fundamento absoluto en el encuadre del psicoanálisis).

En el mismo sentido se refieren a Platón como un modelo de construcción dialógica de los saberes y, en fin, a Kant ("pensar en sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente consigo mismo"), a Habermas (modelo de acción comunicativa) y a Adela Cortina, en la necesidad de la escucha como fundamento del diálogo, el cual, contra lo que corrientemente se entiende, no es sólo habla o locución, sino silencio atento y creador, como en el psicoanálisis, para abrir la propia subjetividad a la revelación de la verdad del otro.

Hay otras dos dimensiones muy sugestivas del proyecto, en su formulación. A tono con lo ya establecido y afirmado muchas veces por el autor que aquí escribe, los dos primeros ciclos de la propuesta (autorreconocimiento e interacción social), apuntan a solucionar los dos déficits más grandes de la escuela tradicional: la ausencia de conocimiento de sí mismo y la ausencia de reconocimiento de los otros a través de sus diferencias. Como la escuela tradicional supone la borradura del sujeto y su igualación en términos de un único molde de ciudadano, no creó, salvo excepciones, pedagogías dirigidas a esa doble y fundamental misión que Howard Gardner (inteligencias múltiples) y Coleman (inteligencia emocional) han destacado como inteligencia referida al saber de sí mismo y al saber de los otros.

Con estos buenos principios, queda la pregunta por saber cómo se resuelve en la marcha de la innovación la conciliación entre los medios y las mediaciones, entre el descubrimiento del potencial conflictivo de los estudiantes y el re-conocimiento que habría de venir por parte de los profesores/as y directivos/as docentes de su propia responsabilidad en los conflictos.

Renovación de ideas, ideales, valores y dimensiones que den bases sólidas en la formación personal y social de la juventud

Éste es un proyecto de innovación formulado por profesores/as del Instituto Técnico Juan del Corral. Entre 1082 colegios de Bogotá, la jornada de la mañana está en rangos altos en las mediciones de competencias (entre el puesto 250 y el 350) y, como es de esperar, muy superior a las jornadas de la tarde (cercana al puesto 650 entre 1 082 colegios) y de la noche.

Aunque en la formulación no queda muy claro, el proyecto parece estructurarse en términos de unas lecturas seleccionadas (ideales como espectro más amplio, valores como expresión más específica) y dirigidas (a través de preguntas y respuestas), en torno a saberes que dicen provenientes de la

filosofía, de la psicología, de las artes y de otros ámbitos, nucleados en torno al humanismo, tal como surgió de la tradición griega y como fue reinterpretado en el Renacimiento.

Tales lecturas se han ensayado en un curso, grado 9º (allí se adivina la mano de un profesor de filosofía) y se han aplicado mediante la oficina de Trabajo Social a estudiantes de la jornada de la tarde. La "dosis" de lecturas es de "tres lecturas seguidas al año y cuatro lecturas espaciadas, dos por semestre" (se dice en el proyecto que es lo máximo que admite un estudiante promedio de cualquier grado!!!), cada una de 10 páginas (es poco) y seguidas de las entrevistas y comentarios.

Antes de la lectura se pide una opinión y el entrevistador compara la disposición de actitudes anterior y posterior a la lectura. Se supone que el programa ha sido elaborado a partir de un diagnóstico sobre aspectos percibidos por los/as docentes como faltas de los estudiantes: no pocos de ellos ven como falta la "urbanidad" (25%); otros la no puntualidad (31%); otros la falta de fuerza de voluntad (43%); otros la falta de responsabilidad (37%).

Por su parte, los alumnos se quejan en las encuestas de la falta de comprensión del mundo de los jóvenes por parte de los profesores, a tiempo que los padres "coinciden en la apreciación de los hijos (!!!!). Tesis que valida lo que ya se ha planteado en el proyecto de "Currículo Silenciado".

Con todo, no se ve cómo el proyecto responda a estas inquietudes, ni menos que el proyecto obedezca en algo a la queja de los estudiantes. En apariencia, el programa emerge del énfasis de la Comisión Delors –aunque no se cita el famoso Informe– sobre la necesidad de complementar el saber y el saber hacer con el saber ser y el saber vivir como aprendizajes cruciales del futuro. Por lo cual conceden importancia –decisiva a mi ver– a las preguntas: quién soy y qué quiero ser, proyectadas también a los padres de familia que asisten (25, pocos), pero que todavía demuestran un grado elemental de aproximación.

En su formulación el proyecto es muy pretensioso. Por ejemplo: "para suplir la problemática existente de disminución de la escala valorativa, se ha planteado una alternativa, que debe responder a nueve interrogantes (máximas de los sabios de Grecia):

1. Qué es lo más antiguo, Dios.
2. Qué es lo más bello, el universo.
3. Qué es lo más grande, el espacio.
4. Qué es lo más rápido, el pensamiento.

5. Qué es lo más sabio, el tiempo.
6. Qué es lo más fuerte, la necesidad.
7. Qué es lo más difícil, conocerse a sí mismo.
8. Qué es lo más fácil, aconsejar.
9. Qué es lo más conveniente, salud para el cuerpo, luz para la mente, virtud para el espíritu”.

Los autores del proyecto piensan desarrollar estos nueve puntos en diez años, partiendo de la pregunta séptima, el conocimiento de sí mismo. Intención loable y que apunta a colmar el vacío tantas veces denunciado en estas páginas, no se ven los instrumentos apropiados para ello. Aquí valdría la pena que las distintas escuelas del psicoanálisis ensayaran una reflexión sobre construcción de la subjetividad en el mundo escolar. A diferencia de otros proyectos de investigación y de innovación, la teoría, en este caso, no está muy argumentada. La fórmula de pregunta y respuesta, presente aquí y en otras partes, delata cierta mentalidad de catecismo.

En el fondo, el programa revela una obsesión por un orden estable de las ideas (una nostalgia por referentes absolutos) y pese a su apariencia democrática, no permite enfocar la diversidad y la controversia. Así por ejemplo, dicen: “la proyección se apoya en teorías humanísticas e idealistas que puedan ser reconocidas como algo valedero y estable, que sepa cómo mantener aquellos conceptos, actitudes, valores e ideales sencillos y a la vez, poder enriquecerlos con el tiempo”.

El mismo ideal se refleja en un deseo abstracto de unión (familia, sociedad, agrupaciones humanas), o en una obsesión por el orden en la escuela: estado de limpieza del aula, puntualidad en las tareas, disciplina y orden externo de la clase, clima social de la clase (autodisciplina)”.

O, cuando dicen “como humanistas e idealistas se debe aprender a contestar preguntas, no sólo para satisfacer a los curiosos que nos importunan con su ignorancia, sino para evitar el escozor de nuestras propias inseguridades”.

Con frecuencia indican que se proponen “conseguir (sic!) la base teórica del humanismo”. En todos estos vacíos, un lector crítico repara en la ausencia de un buen apoyo universitario y piensa en el déficit en conocimientos que reveló el Estudio Internacional de Cívica. La intención podría ser buena: no porque una innovación se declare idealista (igual podría ser materialista, agnóstica, teosófica, teísta, atea) es desdeñable o encomiable. El postulado de la libertad de enseñanza y de creencia en la escuela predica que cualquier

doctrina se puede experimentar, desde que respete mínimos de educación integral y mínimos de pluralismo. Es, entonces, perfectamente legítimo que la escuela ensaye a ver el mundo desde una creencia (eso infunde carácter, crea carisma), pero siempre y cuando sea fundada y permita la alteridad, la duda, la confrontación. De resto, es dirigismo, una forma encubierta de autoritarismo.

Como en el caso anterior, lo que este proyecto de innovación revela, en el fondo, es la existencia de un doble discurso en la escuela: uno, de buenas intenciones democráticas, otro, de imposiciones y dirigismos propios de la escuela tradicional, resistentes a la construcción dialógica del saber. Con todo, el que exista esa tensión, así no sea visible, es indicio de que algo se está moviendo en muy buena dirección.

Carisma pedagógico

El Colegio Santo Ángel presenta dos innovaciones, la primera sistematiza la experiencia de “una década (1989-1999) en el proceso de convivencia democrática de una comunidad infanto-juvenil femenina en ambiente urbano”, la otra se dirige a transferir el modelo consolidado en otros espacios y escuelas.

Tres factores son, a juicio de quien escribe, los causantes de esta experiencia muy exitosa de creación de una cultura democrática. El primero, el carisma pedagógico. El segundo, la expresión de una ética del cuidado y de la conciudadanía. El tercero, la continuidad de propósitos aliada al hallazgo de estrategias apropiadas de cambio.

En la discusión sobre factores asociados al logro, indagados en el contexto de las mediciones de competencias básicas en los grados 3º y 5º, los estudiosos del tema destacaron algunas correlaciones que se pueden describir en términos de probabilidades: a mayor estrato socioeconómico del plantel, mayor probabilidad de rendimiento alto en competencias. Lo cual no significa que esta probabilidad sea fatal, ni que sólo puedan ocurrir excepciones que correspondan a lo que se llama error estadístico (3 a 4%), por las razones que interesa exponer en esta argumentación y que se expresarán más adelante. Así mismo, hallaron otro tipo de relaciones con algunas variables que pueden afectar el rendimiento de los estudiantes, asociadas al colegio (como equipamiento del plantel, tamaño de la clase, cantidad de tareas) o a la familia (educación de los padres, número de libros, horas de televisión).

Con todo, los investigadores adujeron que todas estas variables no podrían dar cuenta de acaso más del 30% de los factores medibles en términos

estadísticos que pudieran afectar, en su conjunto, las probabilidades de mayor o menor rendimiento de los/as estudiantes en las competencias medidas.

Al establecer esta conclusión, los autores indicaban que existían otros factores de logro, imponderables desde un punto de vista estadístico, y remitían a algunas pistas que, más allá de la estadística, podrían ser verificables con estudios de tipo cualitativo o etnográfico: factor colegio (tradicción, carácter, comunidad), factor gestión, factor pedagógico.

El caso del Colegio Santo Ángel ilustra muy bien estas tres características: el factor colegio opera en este caso por un sentido de tradición y, a la vez, de misión, tales que imprimen carácter. La gestión se define en forma colegiada, consensuada y descentralizada, gracias a un proyecto escolar con alta participación y con muchas formas de representación y de participación directa que integra las culturas juveniles, la iniciativa de las estudiantes y la gestión de padres y madres de familia. Por su parte, la pedagogía se nutre de un espíritu de inclusión del saber y del saber hacer de las culturas juveniles y, en este caso, a tono con lo que se indagaba en el proyecto "Currículo Silenciado", de las culturas femeninas, con su particular disposición a la ética del cuidado.

Pero lo que sobresale en todo esto es, en primer lugar, ese fenómeno tan poco estudiado del carisma pedagógico. El carisma fue estudiado por los románticos e idealistas alemanes en conexión con una filosofía de la naturaleza orientada en sentido vitalista. Fue insinuado por Carlyle en su libro *Los Héroes* y elevado a concepto de extraordinaria importancia por Max Weber, para quien el carisma es una cualidad o don excepcional que, reconocido por otros, se torna en una fuente de seguimiento y, más importante, en un modo de cambio en las estructuras de dominación tradicional (carisma guerrero, carisma ético-religioso) o de renovación en las estructuras de dominación burocrática (carismas de dirección).

Sin embargo, por muchas razones, la importancia del carisma pedagógico se ha dejado de lado y sólo ha sido examinada en forma marginal por Robert Merton, en relación con el aura de los grandes investigadores que se ofrecen como modelos de rol en los laboratorios. Las razones para el descuido de este concepto, que sería crucial en la innovación pedagógica, son varias: primero, la excesiva valoración decimonónica por figuras militares o políticas, como aparece en el libro de Carlyle. Segundo, el pesimismo de Max Weber sobre la tendencia al predominio del mundo de los sistemas organizados en burocracias impersonales, regidas por el oficio. Tercero y más importante, por el hecho de que al haberse pensado la educación en términos de una institución total,

uniforme y uniformante, desapareció esa condición de reconocimiento del carisma que implica la subjetividad.

No es de extrañar que en Colombia el concepto de carisma se retome asociado con la misión de órdenes religiosas, cuando se habla del carisma salesiano o del carisma del Santo Ángel. La idea de carisma no se entiende sin ese sentido de comunidad con lo sacro, o con lo que Walter Benjamin llamaba epifanía sagrada o profana.

Ahora bien, en la tradición de la encíclica *Rerum Novarum*, o en la tradición más reciente de la opción por los pobres (incluso de su variante radical, la teología de la liberación), no es extraño que algunas comunidades religiosas (Bemposta, por ejemplo, considerada como objeto de estudio de otra innovación, más adelante reseñada) concilien lo mejor del espíritu de la tradición católica con elementos de la modernidad y, aún, como en este caso, de la posmodernidad.

En el caso de las órdenes religiosas femeninas, el sentido carismático se alía con la ética de cuidado y de la benevolencia. Tal alianza se ha producido, además, por una interpretación muy inteligente de lo que significa el contexto escolar del Santo Ángel, interpretación que, ella misma, obedece a esa percepción propia del mundo femenino significada en el pensamiento sensible al campo.

Esto se podría ejemplificar muy bien con una observación que el autor de este libro ha hecho sobre el fascinante entorno de la localidad uno, Usaquén, al visitar el Colegio Distrital de Educación San Cristóbal, ubicado cerca del Colegio Santo Ángel. Al preparar una conferencia, examinó el puesto de las jornadas de mañana, tarde y noche de dicho colegio, y encontró una aparente anomalía: la jornada de la noche exhibía mayores logros en competencias básicas en grados 7º y 9º que las jornadas de la mañana y de la tarde.

Al inquirir por las causas de esta contravención a las probabilidades, la respuesta de los profesores de la mañana apuntaba a que se trataba de población especial, en estado de resocialización, jóvenes y adultos mayores en la nueva modalidad de educación nocturna.

Pero la respuesta abría más interrogantes que respuestas, pues las condiciones especiales de la población apuntaban en contra del éxito... a menos que se interpretara que, precisamente por ello, dichos/as estudiantes estaban altamente motivados para tomar la educación como su "segunda oportunidad sobre la tierra".

Inquiriendo más adelante sobre estas razones, se halló que los/as profesores/ras aceptaron el reto expresado en la motivación de los/as estudiantes y,

motivados/as ellos/as mismos/as, hallaron una estrategia pedagógica adecuada, como fue la teoría de la modificabilidad cognitiva.

El ejemplo ilustra distintos argumentos engarzados en la discusión en torno a la experiencia innovadora del Santo Ángel: primero, que las probabilidades establecidas por los factores de logro no son una fatalidad y que, por tanto, colegios o escuela del rango bajo de estratificación pueden lograr competencias altas. Pero no de cualquier modo: para ello es necesario el factor pedagógico, que incluye esa circulación de energía y de saber entre maestros/as y estudiantes, pero, además, mediada por estrategias e instrumentos pedagógicos adecuados.

El ejemplo, empero, muestra más. La observación del entorno del colegio fue fascinante, por comprobar que ocurría allí, por relativa excepción respecto a los patrones generales de estratificación urbana, una proximidad física de distintos estratos: la explicación estriba en la vecindad de canteras y de hábitats relacionados con los oficios de la construcción, respecto a zonas que fueron lugar de quintas y que dejaron espacio para una urbanización de clase media con alta expansión.

Pero, si bien Usaquén es una de las zonas donde hay “democracia” por cierta yuxtaposición espacial (otro ejemplo sería Suba), se podría decir que la distancia mental es casi tan infinita como la que a veces suele ocurrir entre un prójimo y otro (por ejemplo, en la familia). Bastaba ver la cercanía del Colegio Cristóbal Colón con el Gimnasio Moderno, una distancia de muy pocas cuadras, e indagar si había algún tipo de intercambio entre el colegio público y el privado.

La experiencia de este y otros conflictos, que implica un estilo de pensamiento sensible al campo, a diferencia de uno abstracto, unida a una ética de cuidado y a un carisma pedagógico, pueden ser las causas por las cuales el Colegio Santo Ángel se haya empeñado en más de una década por fundamentar un espíritu democrático en la gestión interna, una proyección a la comunidad (de hecho, el colegio ha asumido, por el mecanismo del subsidio a la demanda, la educación de estudiantes de estratos uno y dos, siendo su clientela de la mañana de estratos 3, 4 y 5) y una estrategia de difusión y de transferencia de la innovación.

Pero, como ocurrió con los/as profesores/as de la jornada nocturna del Colegio San Cristóbal, quizá el entusiasmo o el carisma no se hubieran resuelto más que en los ensayos iniciales, de no haber encontrado una estrategia de realimentación de energía en saber, a través del modelo Mossavi de resolución

de conflictos. Modelo adaptado de la OPS y aplicado por distintas entidades públicas y privadas, ha resultado ser un instrumento flexible de investigación acción y de integración de teoría y de práctica.

Gobierno escolar

El proyecto titulado *El gobierno escolar y la educación ciudadana. Estudios de casos* ha sido propuesto por Humberto J. Cubides Cipagauta en calidad de investigador principal y cuenta con el soporte de los coinvestigadores Luciano Carro de la Fuente y Ligia Ortiz Cepeda. El autor del proyecto había realizado ya una investigación muy importante sobre el tópico relacionado de culturas juveniles (Cubides y otros. 1998), en el ámbito en el cual se ha movido el proyecto de investigación expuesto sobre "Currículo Silenciado". El proyecto se inscribe en líneas orgánicas y estratégicas de la Universidad Central. En un estudio que realizara el autor de este libro para Colciencias y el Banco Interamericano de Desarrollo en 1996, en torno a la evaluación de los recursos de investigación conocidos como BID II, tuvo la oportunidad de examinar 10 investigaciones y dos centros de investigación. Uno de estos centros fue la Universidad Central, institución mediana de carácter relativamente reciente. La Universidad Central aprovechó el ascenso de la clase media evidente en los años sesenta con una oferta diversificada de programas nuevos, un concepto de bienestar estudiantil destacado y un proyecto de humanismo integral.

El surgimiento del Departamento de Investigaciones fue un hecho relativamente reciente (1989), pero, liderado por María Cristina Laverde de Toscano con un carisma excepcional y con una gestión democrática, se había situado ya para la fecha de la evaluación como una institución ejemplar por la continuidad de líneas de investigación en campos de frontera, por la estrategia de formación de investigadores, por una organización de seminarios nacionales e internacionales y por la política de difusión de alta calidad: la revista *Nómadas*—fuente de consulta obligada en temas transversales de prioridad estratégica para la comprensión del país actual, no menos de 12 libros. Las líneas establecidas en ciencias sociales entre 1991 a 1994 fueron: Violencia y socialización, que en 1996 llevaba tres investigaciones; Descentralización, que por la fecha iniciaba la cuarta investigación; Identidades culturales y modernización, entonces iniciando una segunda investigación. Las líneas surgieron por una combinación de prioridades externas y de competencias y vocaciones internas. A las anteriores se sumaron, desde 1994, las siguientes, nacidas de la propia lógica de la investigación: Jóvenes, que en 1996 se encaminaba a una segunda investigación; Educación y comunicación; Género. En torno a dichas líneas, el Departamento de Investigaciones proyectaba

la creación de un posgrado que se organizaría con cuatro líneas: Historia de los modelos pedagógicos y comunicativos en la educación colombiana; Estudio de las prácticas comunicacionales en la educación colombiana y su sentido frente al desarrollo social armónico; Nuevo contexto cultural y tecnología y renovación de prácticas pedagógicas y comunicativas; Medios, mediación y formación de competencias comunicativas en la escuela.

Por lo que el autor de este libro conoce, el proyecto orgánico de la Universidad Central se ha intensificado en los últimos cuatro años con alianzas estratégicas, realización de nuevos seminarios, continuidad de la revista *Nómadas*, vinculación de investigadores de reconocida trayectoria (Germán Muñoz, Iván García, entre otros), proyectos de investigación nuevos, como éste y otro dirigido por Germán Muñoz ("Programa de formación permanente de docentes: La escuela, un espacio concreto de praxis de ciudadanía integral", el cual ha dado lugar al libro citado).

Otra vez estamos, pues, ante los hechos nuevos, ya comentados en páginas anteriores: instituciones que consolidan una década o más de continuidad en la investigación sobre temas de educación y cultura desde nuevas perspectivas, que combinan el rigor teórico y la pertinencia práctica, que urden tramas en las cuales aparece un tipo de intelectual dúctil, transdisciplinario, con imaginación creadora y capacidad de proposición.

En cuanto al tema específico del análisis del gobierno escolar, la investigación de Mejía y Restrepo ya registraba en 1996 trabajos sobre este tópico, incluidos en el registro número 17: Construcción de comunidad educativa y desarrollo de la ley general de educación. El antecedente más inmediato de dicho registro era el proceso más o menos exitoso y relativamente inédito de concertación entre el Estado y los educadores organizados que había llevado a la expedición de dicha ley. Los programas se centraban en 1996 en cinco énfasis:

1. Construcción de nueva gestión educativa, que aparecía realizado por 7 organizaciones no gubernamentales y una organización gubernamental.
2. Construcción de proyecto educativo institucional, que aparecía como programa con una frecuencia en 28 organizaciones no gubernamentales, 4 gubernamentales y 2 universidades.
3. Programas de gobierno escolar, donde se incluían 8 organizaciones no gubernamentales y 2 gubernamentales.
4. Programas de microcentros en derechos humanos y en cultura democrática. Se registraban 3 entidades gubernamentales, 2 no gubernamentales, y una ligada a universidades con un perfil no totalmente claro.

5. Periodismo escolar en 3 organizaciones no gubernamentales.

En el estudio de Mejía y Restrepo, se indicaba que:

Las prácticas de estas actividades que muestran una incidencia muy grande sobre el mapa general, se realizan fundamentalmente con maestras/os y directivas/os docentes, orientadas a impulsar las tareas planteadas por la ley 115 de 1994. La mayoría de ellas se inician a partir de unas presentaciones de la ley y sobre los retos emanados de ella. En el horizonte de quienes realizan este trabajo se encuentran las posiciones más disímiles: desde quienes ven en la aplicación de la ley la concreción de la construcción de una nueva cultura democrática en la escuela, pasando por quienes desarrollan manuales para la construcción de proyecto escolar, hasta quienes se colocan en un horizonte de reconstruir la escuela en un nuevo sentido y en una nueva cultura escolar que signifique reformular la idea de democracia y de educación contenidas en las reglamentaciones de la ley, algunas de las cuales parecen desvirtuar su espíritu de cambio... También existen grupos que desde la perspectiva de los derechos humanos se plantean reorganizar la escuela construyendo una cultura democrática y tolerante, haciendo énfasis marcado en que la construcción de la escuela es fundamentalmente la formación de una nueva subjetividad que permita avanzar hacia una nueva cultura democrática... En todas las concepciones se parte de un cierto optimismo sobre las posibilidades que la nueva ley abre para la concreción de la democracia y la reorganización de ésta en la búsqueda de un país diferente. Allí se atraviesan discusiones sobre currículo, planes de estudio, proyectos y la manera como éstos tienen que ser concretados en cada escuela, emergiendo con propiedad la discusión de las tradiciones educativas que se desarrollaron en el movimiento pedagógico, en donde las principales referencias pudieran ser: "La educación como enseñanza", "La educación como comunicación", "La educación como recontextualización", "La educación como conocimiento y socialización"... En esta discusión aparecen con mucha propiedad diferentes escuelas pedagógicas, desde las que vienen de los procesos más formales hasta las que derivan de la educación popular, produciéndose híbridos pedagógicos en estos momentos, que exploran no sólo nuevas alternativas sino nuevas conceptualizaciones".

A partir de estas reflexiones y apoyado en el diagnóstico nacional del Ministerio de Educación Nacional que sirvió de fundamento previo a la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica (ya citado), el profesor Cubides articuló un proyecto de investigación muy sugestivo, rico en sus consultas teóricas sobre escuela, éticas, formación ciudadana (Touraine, Bárcenas, Rawls, Tylor,

Habermas, Cortina, entre muchos otros), permeado de su experiencia en el reconocimiento del significado de las culturas juveniles y por su conocimiento en torno a la relación entre educación y comunicaciones, enriquecido por el diálogo con otros/as investigadores/as del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central (género, violencias macro, meso, microsociales), descentralización, formación de jóvenes y adultos.

Pasando por alto por ahora muchas glosas que se pudieran hacer al proyecto, en un sentido elogioso y constructivo, el autor quisiera apuntar el significado de esta investigación en términos de la ponencia que Humberto Cubides presentó en el marco del seminario Encuentro en Educación y Cultura Política, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional en los días 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre del año 2000, en el cual, a propósito, se constituyó una red de investigadores. Presentada como socialización de la experiencia de investigación, la ponencia del investigador Cubides, "Dilemas de la formación ciudadana desde el ejercicio del Gobierno Escolar", resumió algunos avances de la investigación patrocinada por el IDEP.

Se puede plantear la hipótesis de que las instituciones educativas reproducen, de algún modo, las instituciones sociales macro, constituyendo versiones de su organización y funcionamiento, pues constantemente le sirven como identificadoras y a la vez les inspira internamente un orden y una lógica temporal y espacial propias. La institucionalidad puede manifestarse bajo rasgos como los del sistema productivo, el militar, el político-estatal, el religioso, el de vigilancia. Sus operaciones más importantes pueden asimilarse a las del modelo tipo, del que ha tomado su influencia en hechos como la fundación, la historia, los contextos en los que se ubican, la población que atienden y los sesgos de quienes allí trabajan y dirigen. La pregunta que en este contexto emerge es la siguiente: ¿Hasta qué punto el Gobierno Escolar resulta orientado por las manifestaciones de la institucionalidad en los colegios en cuanto a la regulación de su organización, sus modelos de representación y participación, y sus nexos con contextos locales y globales?

La pregunta del investigador Cubides refleja un logro muy importante en el proceso de investigación, pues hasta el momento la mayor parte de los enfoques se habían caracterizado por lo que en sociología de la ciencia se ha llamado una perspectiva endógena, es decir, examinar aquellos procesos de constitución científica (en este caso procesos de construcción de gobierno escolar), desde un ángulo que aborda solamente relaciones internas dentro de una institución (laboratorio, instituto de investigación, universidad), en este caso una escuela o un colegio (así se hará en la investigación que se

comentará en el siguiente apartado, sin que esto demerite para nada, por supuesto, la riqueza de los hallazgos).

Ahora bien, lo que descubre el investigador Cubides, asumiendo una perspectiva exógena, es que la organización de ciertas relaciones dentro de las instituciones está de alguna manera sobredeterminada o preformada por campos de fuerza que condicionan la dirección de las respuestas internas.

En otros términos, la investigación se orienta a examinar lo que a lo largo de este trabajo se ha insinuado como una compleja urdimbre de problemas de constitución democrática: democracia en la nación, democracia en la dirección de la educación como un asunto público, democracia en la dirección de la gestión de la educación en un repartimiento territorial y democracia en la gestión de la escuela.

Desde esta perspectiva, la organización del gobierno escolar, que puede asumir cómo el investigador presumía en el proyecto de investigación, formas de ritualismo correspondientes a lo que puede ser llamado democracia monista de simulacro de representación, estaría forzada, en cierta medida, por atmósferas culturales nacionales o regionales no propiamente favorables a la constitución efectiva de un gobierno escolar.

Si esto es así, como el investigador supone, la lógica de una acción transformadora no pasa solamente por acusar a la escuela de estar haciendo una pantomima. Esa conciencia es necesaria, pero el escenario de cambio ha de ampliarse, en términos de estrategias para cambiar las atmósferas de la cultura democrática de la escuela en la localidad, en la región o en la ciudad y en la nación.

En dicha perspectiva, los foros educativos contemplados en la Ley 115 de 1994 son una estrategia de cambio esencial, lo mismo que otros espacios de movilización de conciencia pedagógica, cultural y ciudadana, como los que menciona el investigador Cubides en su ponencia, los cuales, al revelar una conciencia pública sorprendentemente ampliada (en cuatro años es algo de notar como excepcional) prometen un cambio decisivo en materia de incorporación efectiva de una cultura democrática, tanto dentro de las escuelas y colegios, como en los ambientes que las envuelven.

Cultura democrática

El proyecto de investigación, ya concluido, titulado *Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*, fue dirigido por Juan Francisco Aguilar Soto (investigador principal), con la

asistencia de José Javier Betancourt Godoy, Rocío del Pilar Durán, Martha E. López y presentado en versión mecanografiada en 181 páginas.

El proyecto se inscribe en las líneas de investigación de la Organización No Gubernamental Cepecs, en torno a la cual ya se ha dicho lo suficiente sobre trayectoria, ductilidad, flexibilidad organizativa.

El proyecto se fundamenta de modo sólido en una teoría de la complejidad, tal como lo ha propuesto Morin en el libro *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro* (MEN. 2000). Al utilizar este enfoque, la investigación sorteó con fortuna los escollos de cierto maniqueísmo que a veces se transpira en las indagaciones sobre la escuela, lo mismo que esa simplicidad compleja consistente en oscilar entre dos polos de un dilema.

En efecto, consideran que resolver el paso de una escuela tradicional a una escuela distinta (los autores no se comprometen en una nominación, que podría ser tan equívoca como decir "una escuela nueva", es decir, algo que ya pertenece al orden de otra tradición), supone la resolución de una paradoja de esas que ni el mismo padre Brown podía desanudar en las célebres novelas del novelista inglés. Paradoja, porque una escuela democrática parece ser lo que los retóricos llaman un *oximorom*, es decir, una figura que enlaza dos términos contrarios, por ejemplo, cuando los místicos hablan de "tinieblas luminosísimas".

Hablar de cultura democrática en una escuela pensada desde arriba, organizada por los adultos, destinada al sujetamiento, parece ser, como evocan los investigadores al traer a cuento a muchos pensadores sobre el tema, una contradicción en los términos. Los investigadores no niegan que la tarea sea imposible, pero apuntan a la complejidad de un cambio que no se resuelve simplemente con la fachada o con el simulacro.

Ahora bien, si esto fuera solamente una petición de principio, vaya y venga. Lo extraordinario de la investigación y lo novedoso, frente a lo ya conocido, consiste en que, como si se tratara de una fina relojería, los investigadores examinan a fondo, de la fachada de las escuelas a la pedagogía del aula, los enunciados retóricos y prácticos sobre gobierno escolar en cuatro instituciones.

De ellas, una pública, la Escuela Rodrigo Lara Bonilla, ha pasado por ser la perla de mostrar en materia de gobierno escolar, como quiera que fue hasta cierto punto conejillo de indias de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, y de no menos de otras ocho organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Proceso difícil, complejo, que a veces le recuerda a uno las expresiones de Artaud sobre la palabra insuflada (en este caso, cierta respiración artificial que se ejerce desde afuera para sostener una innovación

ante caídas y recaídas), la experiencia del Rodrigo Lara Bonilla muestra resultados ambivalentes, ascensos y lapsus, glorias y penas en la construcción del gobierno escolar y en la cultura democrática en la escuela. Caja negra de difícil resolución es pasar del enunciado de la cultura democrática a una pedagogía de aula efectiva inspirada en la cultura democrática, lo cual requeriría de una indagación más fina y a fondo que utilizara saberes transdisciplinarios: psicoanalíticos, etnográficos, históricos, de género y que ensayara a indagar qué relación se está dando en la escuela entre lo que Berstein ha llamado los códigos restringidos y los códigos elaborados, o lo que, en otra perspectiva, se ha denominado como transacciones entre doxa, opinión, saber o sentido común, saber vulgar, prenociones científicas, culturas juveniles y saber formalizado, codificado por la academia, reconvertido en saber pedagógico. Los autores sugieren que allí, en la pedagogía del aula, se halla el límite de la cultura democrática en la escuela.

Al contrario de lo que ocurre en una construcción tortuosa, lenta, asistida de la cultura democrática y del gobierno escolar en el colegio público, contrasta el modo como en Bemposta, a lo largo de muchos años, un carisma pedagógico religioso (similar al del Colegio Santo Ángel) es capaz de construir de modo inmanente, sin mucha asistencia externa, un proyecto de "nación de muchachos", elocuente desde el mismo título y sugestivo por el modo como incorporan de entrada el valor de las culturas juveniles e, incluso, callejeras, en la educación de jóvenes que presentan deprivaciones sociales y psíquicas, asunto que recuerda el proyecto de la jornada nocturna del Colegio Cristóbal Colón.

Al igual que el Colegio Santo Ángel, el proyecto de Bemposta parece renovar el carisma, hallar los instrumentos idóneos de cambio (también en este caso la teoría de la modificabilidad cognitiva y principios de democracia escolar) y, ante todo, autocorregirse casi de modo homeostático con el correr de los años, en un proceso *de perpetuum movile* de reencantamiento del carisma.

Entre la experiencia de claroscuros del Rodrigo Lara y la fascinante aventura del Bemposta, dos instituciones privadas pero de carácter público (no es paradoja), muestran gracias a proyectos comunitarios en zonas de estratos uno y dos, distintos resultados.

Por una parte se muestra la experiencia del Instituto Cerros del Sur, creado en 1984 como institución no gubernamental diseñada como proyecto por un grupo de profesores con vocación popular en el Barrio Potosí –La Isla– en Ciudad Bolívar que durante algún tiempo deambularon como educación nocturna por distintos espacios y ahora cuentan con tres jornadas que cubren un total de 1 260 alumnos.

Se trata de un proyecto que integra la educación y el *empoderamiento* comunitario y se concibe como educación alternativa, formal y no formal, en la cual el colegio se piensa como centro de la comunidad. Lo singular de la experiencia también carismática de este proyecto consiste en que al definir su acción como proyecto popular, pueden prescindir de las "formalidades" del gobierno escolar y del manual de convivencia. Quiere decir que en la medida en que el proyecto en sí mismo consolida otras representaciones de poder más horizontales, puede prescindir de figuras que en otros colegios asumen la forma de una democracia de fachada.

La otra experiencia, aunque parecida en su origen, por la vocación comunitaria, expresa, en forma más aguda que en el Rodrigo Lara Bonilla, los altibajos que se presentan en las innovaciones conducentes a la creación de una cultura democrática.

Es la experiencia del Gimnasio Suroriental de América Latina, situado en el Barrio Altamira, en la localidad de San Cristóbal. Fue establecido por la Fundación Pepaso (Programa de Educación para Adultos del Suroriental) en 1980, como una organización comunitaria y cuenta en la actualidad con 240 alumnos, con una propuesta pedagógica en Ciencia, Arte y Comunidad.

Por presiones de profesores nuevos, pero también por la urgencia de padres de familia para quienes incorporar la autoridad en su concepción tradicional es fundamental como pauta de progreso, el colegio experimenta un giro, muy conspicuo, hacia el área de tecnología, enmarcada a su vez en criterios de orden al estilo tradicional. Cabría en este caso una indagación fina sobre el sentido de los imaginarios populares en torno a la salvación tecnológica y la salvación del orden, que son afines a lo que en el estudio de María Mercedes Cuéllar se ha establecido como predominio del conservadurismo de valores de Colombia.

Con esto, se enlazan las conclusiones de esta investigación con lo insinuado en la investigación de Cubides: construir cultura democrática en la escuela no es posible si al mismo tiempo no se opera sobre la cultura democrática de su entorno y, en este caso, sobre los imaginarios de las familias y de las comunidades. Es cuestión de sincronía.

Formación de actitudes en niños de escolaridad primaria

El proyecto de innovación con el título de este apartado ha sido propuesto al IDEP por la Fundación Alberto Merani, en cabeza del investigador Miguel de Zubiría, cuya trayectoria de cerca de dos décadas no necesita de mayor

presentación, por su acreditación pública y por la continuidad y seriedad de sus propuestas, no poco discutidas, es cierto, en algunos casos con no poco prejuicio.

El autor de estos comentarios ya había tenido oportunidad de conocer el instrumento concebido por la Fundación Merani y por el investigador De Zubiría, cuando se presentó a consideración de expertos antes de aplicarse en las encuestas nacionales que el Ministerio de Educación realizó dentro del proyecto con el Banco Mundial de evaluación de la educación básica primaria.

La gran ventaja de esta innovación consiste en un instrumento cuantitativo y cualitativo de medición y de acción remedial, con anclaje teórico y con una capacidad heurística. Con fundamento en la batería de sentimientos y actitudes y sus dimensiones cognitivas, yóicas y asociativas (que suponen un ideal), el investigador De Zubiría y sus asociados miden déficits y programan intervenciones en la escuela y en su relación con el contexto, principalmente con la familia.

El instrumento se basa en la teoría de Piaget-Kohlberg, refundida en la teoría de David Ausubel y ha sido probado masivamente y luego en intervenciones focales. Antecedido por una larga trayectoria de reflexión por parte de su creador, el profesor Miguel de Zubiría, quien desde 1983 propuso la pedagogía conceptual, nutrida en el construccionismo, y amparada en un triángulo diseñado para dar cuenta de la integralidad de la educación (dimensión cognitiva, praxilógica, axiológica), luego complementado con un modelo del hexágono, en 1986, contenido en su libro: *Fundamentos de pedagogía conceptual*.

El proyecto se propone capacitar a 20 docentes, 200 estudiantes, 10 directivos: dos centros escolares del distrito, en primaria, con el objeto de modificar en la educación primaria valores, normas y actitudes.

Los autores parten de una situación de incertidumbre como la presente, en la cual es necesario afinar un pensamiento de la complejidad para que el estudiante incorpore brújulas y mapas conceptuales de orientación en la vida. Más que por falta, el ser contemporáneo sufre por exceso de ofertas, lo que los franceses llaman *embarras du richesse*. En tal situación, se necesita espíritu de fineza para orientarse, seleccionar, decidir, actuar. Cálculo. Juegos. Incertidumbre. Porque se abren múltiples rutas de acción. Y por ello, hay imperativa necesidad de brújulas, tramas, redes conceptuales incorporadas, subjetivadas, apropiadas como radares, que deben ser proporcionadas por la educación.

El instrumento se apoya en la experiencia del Colegio Merani: "Necesidad de formación de individuos solidarios, empáticos, dispuestos a ayudar a las otras personas, a la vez que competentes, con buen autoconcepto, motivados para lograr metas más altas, status entre el grupo, y volcados hacia el conocer, el comprender, el indagar la realidad en la cual viven".

El profesor de Zubiría subraya, con razón, la crisis de valores y el retiro de la familia como fuente de seguridad de orientación. Vacío que, o llena el mercado con su efecto disolvente, o la escuela con una función integradora. No sólo –añaden– hay mayor relatividad de valores por exceso de posibilidades, mayor ingerencia de valores intrusivos del mundo de los sistemas, sino pérdida de referentes desde el mundo de la vida, en especial por el quiebre de la familia como fuente de socialización primaria segura.

De Zubiría y asociados cuentan con una experiencia de 10 años refrendada, como se ha indicado, en la aplicación de una encuesta a 6 500 estudiantes de 3º y 4º de primaria en el proyecto universalización de la Educación Primaria, dirigido por el Ministerio de Educación dentro de un proyecto con el Banco Mundial. El instrumento incluía una batería de sentimientos y actitudes, junto al estudio de subfactores asociativos que permiten ver la relación entre la familia y la escuela, equilibrada en el estudio de la dimensión cognitiva, yoica y asociativa: conocer, ser y convivir.

El investigador Miguel de Zubiría insiste, con toda la razón, en la necesidad de "incluir evaluaciones actitudinales y valorativas en los próximos estudios nacionales". Y ello, porque no se debe reducir la escuela a su componente cognitivo y académico. Lo cual podría tender a ocurrir si las mediciones se limitan a ciencias, matemáticas y lenguaje, como lo ha advertido el autor de este ensayo en un texto publicado (Restrepo. 2000, pp. 77-85).

"La presencia de un grupo muy extenso de niños/as colombianos/as superior a 200 000, con enormes dificultades valorativas y actitudinales, exige un trabajo diagnóstico y de intervención más extenso que el presente", añade en su propuesta el profesor De Zubiría.

Y tiene razón: porque no bastan las competencias en la dimensión cognoscitiva, matemáticas o ciencias. Y aunque el lenguaje es un puente al convivir y al conocer, no precisa allí ese elemento transversal del convivir y de encajar las exigencias del yo con las exigencias de los otros, sean solidarias, sean mecánicas (del gran Otro).

Algunos acentos de la propuesta podrían y merecerían discutirse, pues levantan interrogantes en torno a algunas de las propuestas que se han expuesto

en este ensayo. Por ejemplo, ciertas estrategias lúdicas, otras igualitarias, las cuales, a modo de ver de De Zubiría y asociados, por supuesto susceptible de controversia, pueden corroer las diferencias de edad/autoridad necesarias según su concepción asociativa para convivir en la diferencia. En su visión, el adulto no puede ser identificado per se con el autoritarismo. Debe ser referente. Importante para moderar el concepto de sociedades cofigurativas. Para evitar el dilema de autoritarismo y libertinaje (un falso remedo de lo que predica el escudo, "Libertad y orden"). Porque, añaden, de no mediar distinciones basadas en una autoridad desde el saber, el niño queda atrapado entre los valores de la familia (autoritarismo) y los de la escuela (igualitarismo). Vislumbran la necesidad de un religare pedagógico. De una educación abierta, conjuntiva, convergente. Que evite también la minoridad del padre, su descalificación.

En algunos casos, el déficit en el convivir, o sea en el factor asociativo, demanda estrategia de fomentar el respeto, para la cual se diseñan estrategias pedagógicas. En general, se aplica la batería y de acuerdo con los resultados en los tres factores, se programa intervención con los docentes. Evitar el dilema entre el autoritarismo o la heteronomía y la permisividad o la irresponsabilidad. En otros, es necesario atacar el déficit en el factor yoico, autoestima, que es deficitario a nivel nacional.

"Los factores asociativo y cognitivo mejoran a partir de potenciar el elemento yoico, en tanto que es a partir de éste que el niño se puede vincular tanto con los demás como con el mundo académico". Esto coincide con lo que ha planteado Touraine, en torno a una Escuela centrada en el sujeto.

Los autores utilizan en su marco conceptual a Piaget y a Kohlberg, de los cuales desprenden dilemas, trilemas, polilemas morales, pero ampliando a otros valores no sólo morales, sino políticos, afectivos, estéticos. Plantean la necesidad de superar el análisis valorativo elemental, para pasar a análisis de causas, contextos. En suma, ensayar la complejidad. Ello condujo a decantar los tres factores: asociativo, yoico y cognoscitivo, según la teoría de la personalidad de David Ausubel (el mismo de la teoría del aprendizaje significativo). De ahí elaboran indicadores. Para el factor asociativo: el cariño o el afecto, la solidaridad, el respeto, la calidad y cantidad de interacciones. Para el factor yoico: la necesidad de logro, la persistencia, el autoconcepto. Para el factor cognitivo: la participación en clase, las preguntas, la lectura autónoma. El instrumento es además multilateral, porque hay evaluaciones propias y ajenas, de estudiantes, pero también de profesores. De la aplicación emana la estrategia de intervención, no focalizada hacia conocimientos, sino a disposición hacia el conocimiento, es decir, hacia actitudes asociadas con el conocimiento.

Del diagnóstico emerge la necesidad de que el maestro salga de la rutina, de lo empírico, de la costumbre, que planee, que funde su saber hacer pedagógico. De las evaluaciones también se derivan programaciones específicas para el alumno: cognitivas (p.e. lectura), asociativas (trabajo en grupo), y oica (expresión personal); para la institución (factor asociativo, por ejemplo); para la familia (mejorar comprensión, allí donde falta). De este modo, el proyecto es sistémico, en cuanto tiene efectos múltiples.



CONCLUSIONES

Con este conjunto de investigaciones e innovaciones, en buena hora apoyadas por el IDEP, se demuestra que en Bogotá existen tramas institucionales densas, favorables para un salto en la formación de valores y convivencia ciudadana. Siempre que, a tenor de lo dicho en la introducción, se repare en la necesidad de examinar a fondo qué pasa con la articulación entre conocimientos, actitudes y actos en los temas relativos a la formación en valores y a la formación cívica, por un lado, y por el otro, a la relación entre éstos y la enseñanza integral de las ciencias sociales, lo mismo que a la consonancia entre estas enseñanzas y la vivencia del gobierno escolar, pero también de la democracia en los entornos institucionales que afectan a la escuela, sean de orden de la comunidad local, del orden de la institución de la educación.

Para acelerar esta sinergia, es indispensable articular los estudios cuantitativos y los estudios etnográficos y cualitativos sobre cultura democrática en la escuela. Por estudios cuantitativos se comprenden aquí las mediciones de competencias (como las que se han llevado a cabo en Bogotá, aunque extensivas en el futuro a las ciencias sociales); las encuestas internacionales sobre educación cívica, como la ya citada; la batería de la Fundación Merani (incluida como una de las innovaciones estudiadas); la encuesta sobre actitudes morales (realizada por el Distrito en Bogotá). Por estudios etnográficos y cualitativos se entiende la descripción densa de redes de autoridad y de poder en la escuela. Sería conveniente realizar un Seminario Nacional en el tema de Educación ciudadana en el último trimestre del año que corre, destinado a estudiar a fondo los resultados de estas encuestas y proponer estrategias de acción, lo mismo que a reflexionar en torno a algunas experiencias concretas de innovación e investigación, como las presentadas aquí.

Para potenciar la velocidad de cambio, se deben articular estos estudios cuantitativos y cualitativos con una mayor realimentación que aproveche los

enormes progresos que se han hecho en Bogotá en materia de creación de tramas institucionales en temas relacionados con formación en valores, educación en democracia, educación para la convivencia, cultura y educación, bajo la estrategia de un apoyo más coordinado de las universidades públicas y privadas a las escuelas y colegios en temas cruciales como la producción de materiales, la formación continuada de maestros/as, la coinvestigación en el aula y en la escuela y, en general, en la creación de un movimiento pedagógico y cultural dirigido a consolidar, desde el centro del país, un proyecto democrático de Nación.

Ante el grave déficit de conocimientos que ha revelado el Estudio Internacional de Cívica y que en algunos casos se corrobora en estas investigaciones o innovaciones, conviene suplir la deficiencia en la enseñanza de conocimientos sobre educación cívica y educación en valores con una reflexión sobre nuevas pedagogías de enseñanza integral de las ciencias sociales, conjugadas con un examen más detallado sobre la cultura democrática en el aula, en la escuela, en la ciudad y en la Nación.



BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR SOTO, Juan Francisco (Investigador principal); BETANCOURT GODOY, José Javier (coninvestigador); DURÁN, Rocío del Pilar, LÓPEZ, Martha E. 2000 "Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá". Bogotá. Cepecs.

CUBIDES C., Humberto J; LAVERDE TOSCANO, María Cristina y otros. *Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Colombia. Siglo del Hombre Editores. 1998.

CUÉLLAR, María Mercedes. *Colombia, un proyecto inconcluso*. Bogotá. Universidad Externado. Tomo I-II. 2000.

EL ESPECTADOR. Domingo 18 de marzo, año 2000, 1 C y 2C.

EL TIEMPO, octubre 22 de 2000. *Encuesta sobre la salud sexual y reproductiva*.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. México. Grijalbo. 1990.

MEJÍA, Marco Raúl y RESTREPO, Gabriel: *Formación y Educación en democracia. Apuntes para un estado del Arte*. Bogotá. Unesco e Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Ministerio de Educación Nacional. 1998. *Formación Democrática y Educación Cívica en Colombia. Un Estudio de Caso*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

PORTILLA, Jorge. 1964. *Fenomenología del Relajo*. México. Era.

RESTREPO, Gabriel (1977). "Análisis funcional en la Teoría Sociológica". En: *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional*. Bogotá, nº 15, mayo.

_____ (2000). "De la Fatalidad al Entusiasmo. Del Entusiasmo a la Perseverancia". En: Muñoz, Germán y otros: *Rastros y Atisbos. La Escuela, constructora de Ciudadanía*. Bogotá. Universidad Central.

_____ 2000. "Consideraciones Sociológicas sobre el Concepto de Competencias". En: *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá. Editorial Unibiblos. Mayo de 2000.

RESTREPO, Gabriel; AYALA, Cesar, profesores de la Universidad Nacional; RODRÍGUEZ, Jairo, sociólogo; ORTIZ, José Guillermo, ICFES. *La Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional*. Bogotá. Mecnografiado. El texto puede consultarse en la página web del Ministerio de Educación Nacional.

RESTREPO, Santiago. 2001. "Crisis, muerte y resurrección: dialéctica religiosa en la obra de René Girard". Tesis de grado de Antropología. Universidad de los Andes.

SAMPER, Daniel. 12 de diciembre de 2000. *El Tiempo*. Páginas editoriales.

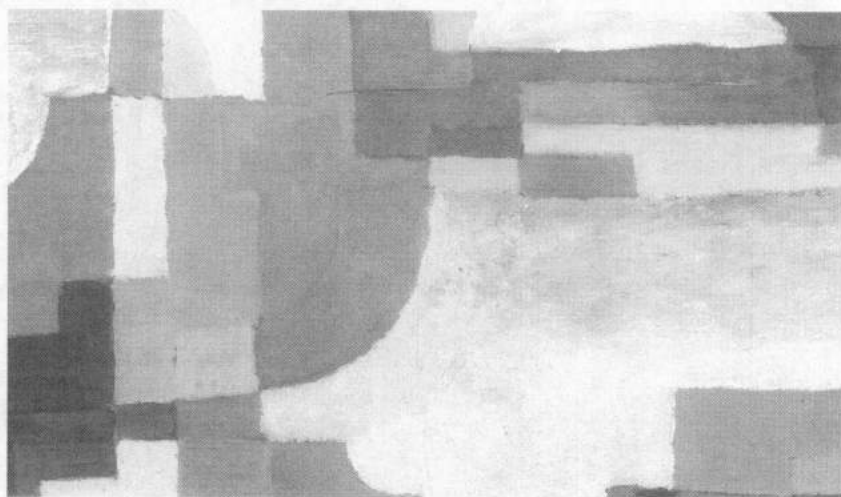
TAUSSIG, Michael. 1986. *Shamanism, colonialism, and the wild man. A study in terror and healing*. Chicago and London. The Chicago University Press. También la antropóloga Mónica Espinosa, en conferencia en la Universidad Nacional hacia 1992.

TORNEY-PURTA, Judith, SCHWILLE, John y AMADEO, Jo-Ann (editores). 1999. *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Yáñez, Jaime. 2000. "El debate Kohlberg-Gilligan: algo más que un problema de género". En: MEERTENS y otras. *Ética, Masculinidades y Feminidades*. Bogotá, Ces.

ZAMBRANO, Marco Fidel. 2000. "Sociedad y conocimiento en los países del Tercer Mundo: La experiencia colombiana". Documento de la UPN para la Expo 2000 Hannover. Mecnografiado.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



MALOCA: INNOVACIÓN RETROSPECTIVA

LA MALOCA COMO ESPACIO AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA Y LA CONVIVENCIA*

*Daniel Avella, Elsa Beatriz Castro C., María del Carmen Gamboa,
Nubia Vargas, Ruby Quiñones, Ricardo Silva*

La Maloca, para cualquier comunidad del trapezio amazónico (tucanos, huitotos, ticunas, etc.), es el centro de la comunidad donde nace toda la cultura, la representación del cosmos. En ella los indígenas transmiten todas sus sabidurías, pensamientos, religión, ley, respeto por el entorno, su historia, sus mitos y creencias. Es el sitio por excelencia donde se realizan actividades comunitarias y en donde se afianza y aprende la convivencia en la comunidad.

La Maloca es el sitio que da abrigo, donde antiguamente habitaban hasta 200 personas de varias familias de la comunidad, aunque en la actualidad sólo se utiliza para reuniones comunitarias sociales, donde se celebran las ceremonias o encuentros culturales.

Partiendo del principio de que todos los seres humanos tienen actos propios y diferentes formas de ver la vida, se propuso construir un espacio (Maloca) que permitiera canalizar la creatividad, las inquietudes y las potencialidades, además de propiciar la participación activa y crítica de todas las actividades y decisiones de la comunidad educativa.

Maloca servirá como punto de encuentro para los estudiantes, con el fin de debatir sus problemas tanto personales como colectivos, propiciando, además, un lugar donde se recree la cultura en todas sus expresiones.

Este proyecto beneficiará aproximadamente a 5 200 estudiantes, 150 maestros, 40 funcionarios, y con el tiempo no solamente será un lugar de encuentro para Ciudad Bolívar sino para todas las comunidades de la ciudad.

El objetivo principal de este proyecto es propiciar un espacio donde los estudiantes puedan asumir posiciones de liderazgo y participación en torno

* Esta innovación participó en la convocatoria 02-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

al quehacer pedagógico, social y cultural de la comunidad de Ciudad Bolívar y de toda la sociedad colombiana con el fin de involucrar a toda la comunidad educativa en las actividades que conlleven a desarrollar procesos de convivencia, formación pedagógica y cultural.



MARCO TEÓRICO

El Departamento de Ciencias Sociales de la jornada de la mañana del Colegio Distrital San Francisco ha desarrollado este proyecto desde el mes de junio de 1998, obteniendo como resultado la construcción y adecuación de la *Maloca*. Actualmente se encuentra en proyecto una propuesta de reglamentación para mantener y adecuar en forma continua este espacio de los estudiantes, y así no sólo poder conservarlo, sino también tenerlo a disposición de la zona 19 de Ciudad Bolívar y a nivel Bogotá.

Cabe anotar que este subproyecto se enmarca dentro del proyecto de Educación para la Democracia que forma parte del proyecto educativo institucional: "Un proyecto transformador para la comunidad de Ciudad Bolívar".

Así, la búsqueda del conocimiento, la humanización de la escuela y la manifestación de lo estético expresivo están siendo integradas en este proyecto para beneficio de toda la comunidad educativa.

Aunque *Maloca* es de y para los estudiantes se han desarrollado ceremonias y ritos de limpieza con el único objetivo de crear conciencia en ellos y recuperar el poder de la palabra teniendo sentido de pertenencia y cuidando el espacio para que no haya basura, para que no se deteriore y no se pierdan los objetos de decoración. En fin, para aprovechar el espacio y conservarlo por siempre, con orgullo, como símbolo de calidad de vida y de transformación del entorno.

Al generar un espacio autónomo para los estudiantes, ellos podrán afrontar situaciones cotidianas con alternativas de solución, mediante el desarrollo de la imaginación y la creatividad, fortaleciendo su autoestima, el valor de la vida y la libertad, principios que garantizan un mejor y práctico respeto por los derechos humanos de los demás.

Las metas más importantes a cumplir son:

- Desarrollo integral del estudiante.



- Espacio autónomo y formación de liderazgo.
- Sensibilización del estudiante en el trabajo comunitario.
- Participación de la comunidad en espacios de convivencia y formación pedagógica y cultural.
- Desarrollo de actividades lúdico-intelectuales.

Con esta innovación se pretende rescatar y reconocer los valores y las actitudes de los estudiantes hacia el pleno desarrollo de la paz y la democracia, aceptando la diferencia del otro, desarrollando un alto sentido de tolerancia y solidaridad, que les permita convivir armónicamente con los demás.

Objetivos del proyecto Maloca que contribuyen a una pedagogía escolar sobre los derechos humanos:

- Proporcionar una interdisciplinariedad y correlación de áreas que permitan el desarrollo integral del estudiante.
- Propiciar un espacio autónomo donde los estudiantes puedan asumir posiciones de liderazgo y participar en torno al quehacer pedagógico, social y cultural de la comunidad franciscana.
- Sensibilizar al estudiante sobre la importancia del trabajo comunitario.
- Involucrar a toda la comunidad educativa en todas las actividades que conlleven a desarrollar procesos de convivencia y de formación pedagógica y cultural.
- Desarrollar actividades lúdico-intelectuales que deben ser lideradas por el Consejo Estudiantil y promovidas por todos los estamentos de la comunidad franciscana.
- Desarrollo de actividades pedagógicas que respondan a la defensa y aplicación de los derechos humanos.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La adecuación y construcción de la Maloca se realizó dentro del Colegio Distrital San Francisco, iniciándose el día 27 de abril y terminando el 11 de junio de 1999, lo que sirvió como sede del encuentro. Desde el inicio de su construcción se ha utilizado para realizar diferentes eventos de carácter democrático, participativo y cultural (que buscan una interrelación entre padres de familia, estudiantes, maestros, y miembros de la comunidades indígenas).



A partir de febrero se organizaron comités de la siguiente forma:

- Investigación y difusión.
- Supervisión y ejecución.
- Cultural.
- Bitácora.
- Redacción y avances.
- Actualización de la problemática local.

Durante este proceso algunos comités desarrollaron sus funciones según su carácter, y trascendieron en el quehacer pedagógico de algunos docentes modificando sus prácticas, modelos, creencias, descubriendo y construyendo colectivamente proyectos de vida para los padres. Esto fortaleció la participación democrática (en lo pedagógico, político, social, etc.), cambiando así algunas temáticas de los currículos, valores y cosmovisión.

Se investigó acerca de la Maloca (origen, significado, sentido, visión); se realizaron jornadas lúdicas; e investigaciones sobre democracia participativa a través de proyectos realizados por estudiantes en temas como derechos individuales-tutela, derechos de petición, derechos fundamentales, derechos del menor (éste fue desarrollado en diferentes escuelas y jardines de la localidad, por grupos de estudiantes de 10º y 11º de la institución), problemática de los jóvenes en Ciudad Bolívar (los parches, violaciones, limpieza social, imaginario sobre la escuela, impunidad de la violencia a nivel nacional y otros); se investigó acerca del significado de la recreación, el uso del tiempo libre, la expresión estética, dando aún más validez al sentido de visión-misión del PEI de la institución.

Se organizaron rituales de limpieza, de sanación, como también talleres de sensibilización sobre la ternura, sentido de pertenencia y tradición oral. También se establecieron reuniones entre distintas culturas indígenas con la asistencia de la comunidad educativa, para analizar la situación actual de los indígenas, el encuentro de dos mundos con conversatorios sobre la situación actual del colegio, resolución de conflictos, visión de la Maloca y trascendencia del proyecto.

Dentro del escenario-encuentro se trabajaron valores de la comunidad huitoto como:

- Valor de la palabra.
- Valor de la vida.

- Concepción de la paz, la convivencia, la mujer y las relaciones de género.

Estos procesos fueron recíprocos y enriquecedores. Es importante recalcar que también se trabajaron las relaciones hombres-naturaleza.

Periódicamente se realizaron actas de reuniones con el área y con los diferentes comités, y desde que se concibió la idea del proyecto, las actividades realizadas se registraron en la bitácora.



CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que los objetivos propuestos y las actividades por realizar son de carácter continuo y algunas a largo plazo, el impacto alcanzado hasta ahora es muy favorable y optimista.

El PEI gira alrededor de tres ejes que proponen en su desarrollo interdisciplinario la construcción de valores y actitudes ciudadanas que facilitan la vida cotidiana en el colegio, y además desarrollan competencias básicas que favorecen el crecimiento educativo integral de los estudiantes y compañeros.

Los tres ejes considerados pilares de este quehacer son: búsqueda del conocimiento, humanización de la escuela y manifestación de lo estético expresivo.

En cuanto a la búsqueda del conocimiento, se considera que el proyecto ha contribuido a enriquecer la inquietud y el interés por la investigación, el análisis y la reflexión histórica relacionada con nuestra actualidad y nuestro papel como seres sociales que viven y algunas veces transforman las relaciones humanas, para facilitar la vida y la convivencia familiar e institucional.

Es así como hoy se cuenta con un espacio autónomo donde los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa podrán reconocer sus conflictos y buscar un camino para su negociación, la aceptación sin recurrir a la violencia.

Un espacio, además, para compartir el valor de la palabra, del compromiso y del saber humano en sus diálogos casuales, sobre la vida, la familia, el colegio, el barrio, la calle, las relaciones personales, los hechos locales y nacionales, los cuales engrosarán su cultura general y su visión del mundo en particular.

La interculturalidad vivida en la Maloca desde el mismo momento del rito de limpieza del terreno escogido por los indígenas para la construcción y

sobre las diferentes charlas sobre su cultura huitoto, así como en la ceremonia de inauguración, los subsiguientes ritos de sanación y de purificación, han permitido fortalecer el eje de la humanización de la escuela por cuanto han despertado valores de respeto, participación, diálogo, creatividad, solidaridad entre otros.

En cuanto al eje de la manifestación libre de lo estético-expresivo, se han realizado actividades como la elaboración de carteleras, afiches, murales, actos culturales con mucha creatividad y variedad, lo cual indica un alto grado de participación y sentido de pertenencia al Colegio y al mismo proyecto.

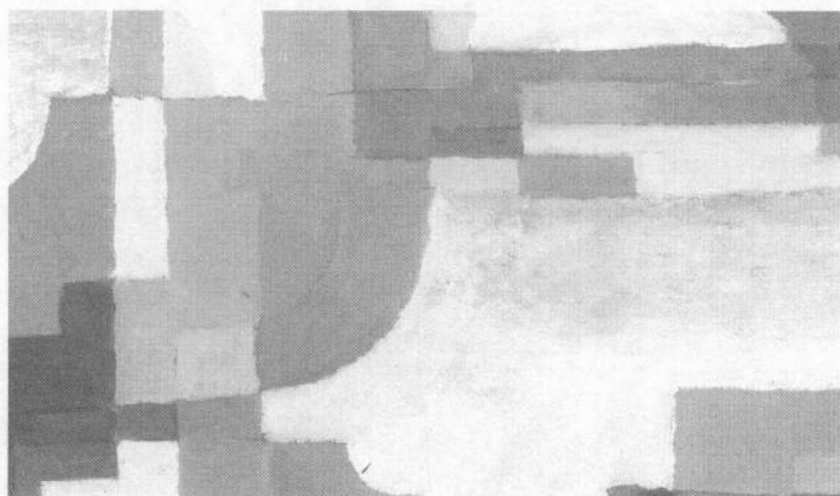
Para el cuidado y mantenimiento de la Maloca, el Consejo Estudiantil, preocupado por algunas acciones vandálicas para obstruir, y de la indiferencia de algunos compañeros estudiantes, han ideado la conformación de comités de manejo, supervisión y programación de actividades lúdico-culturales que transformen actitudes de esta índole en valores de respeto, sentido de pertenencia, colaboración y participación en el proyecto. Este quehacer propicia actitudes de liderazgo positivo para apoyar un trabajo comunitario que permita cumplir con todos los objetivos propuestos en el proyecto.

Indicadores que permiten identificar los logros de la innovación

- Participación democrática de todos los estamentos de nuestra institución.
- Cambios de actitud del estudiante frente a la vida y la libertad.
- El estudiante asume posiciones de liderazgo y participación en todas las actividades realizadas en la institución.
- Proyección de la Maloca a esta comunidad y a la localidad de Ciudad Bolívar.

Esto se ha logrado gracias al compromiso adquirido por todos los estamentos de la comunidad educativa, en las diferentes actividades, proyectos culturales, científicos y de convivencia y participación democrática.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



ESCUCHAR EL SILENCIO

CURRÍCULO SILENCIADO SENTIDOS DEL CONFLICTO Y SU TRANSFORMACIÓN EN LAS CULTURAS JUVENILES Y SU RELACIÓN CON IDÉNTICA PRAXIS EN LA CULTURA ESCOLAR¹

Adira Amaya Urquijo
Martha Marín Caicedo

El presente artículo está orientado a ofrecer básicamente dos contribuciones, la primera, algunos lineamientos respecto al desarrollo de la pregunta por el sentido del conflicto y su transformación en dos culturas juveniles, la Hip Hop y la Metal, y la segunda, la relación de este saber-hacer sobre la tramitación del conflicto con su idéntica praxis en la cultura escolar. Con este propósito se pretende hacer referencia a algunos hallazgos de la investigación sobre la transformación de conflictos por parte de las culturas juveniles en la Localidad Cuarta de San Cristóbal, al sur oriente de Bogotá.

El texto describe algunos logros preliminares, y posteriormente los supuestos teóricos del diseño conceptual que se encadenan con el camino metodológico, que recorre la experiencia sobre la travesía por los territorios de la experimentación de las culturas juveniles, a través de cinco niveles de observación, para así llegar a brindar algunas comprensiones sobre los sentidos del conflicto y su transformación desde la perspectiva de cada cultura juvenil.

En este momento podemos reafirmar que los "saberes juveniles" no sólo existen, sino que poseen la potencia para proponer al ámbito educativo formas alternativas de entendimiento y de transformación de conflictos. Concebimos estos saberes como complejos, profundos y prácticos, es decir, actualizados a partir de acciones, exploraciones y experimentaciones vitales y estéticas. Consideramos dichos saberes edificados sobre la dimensión estética, la cual

¹ El proyecto de investigación que origina el artículo se denomina *Currículo Silenciado. El saber-hacer de las culturas juveniles para la transformación de conflictos en la escuela*. Está financiado por el IDEP y la Fundación Cepecs, y cuenta con la participación del equipo del Proyecto Opinión Pública y Sentido de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Esta investigación participó en la convocatoria focalizada de 1998. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

se constituye como punto de acceso privilegiado para el estudio y la comprensión de las culturas juveniles urbanas, sus imaginarios y producciones. Por esta razón, el diseño metodológico se ha dirigido a indagar en la praxis, en algunos objetos culturales y en los sistemas de pensamiento propios de las culturas Hip Hop y Metal.

Hoy, a la luz de lo encontrado, podemos decir que dichos saberes adquieren una vigencia estratégica pues constituyen la posibilidad de construir formas alternativas para el entendimiento y transformación de los conflictos en espacios que, como la escuela, se definen democráticos, pero que funcionan de acuerdo con regímenes autoritarios.

Sin embargo, la potencia de los saberes juveniles va más allá pues, como se verá más adelante, pueden contribuir a la renovación de un espacio cognoscitivo escolar que necesita, con urgencia, repensar temas claves de la contemporaneidad como son la identidad, el poder y el conocimiento. Otros, desarrollar una *praxis* acorde con la multidimensionalidad de los actores que convergen en el ámbito escolar, con la necesidad de que la ética sea considerada y encuentre formas operativas de inclusión en el ámbito de lo público en el interior de la escuela, y finalmente, con la urgencia de encontrar espacios de comunicación intercultural capaces de asumir la aparición y constitución de nuevas formas de ciudadanía y de construir una institución educativa democrática y respetuosa de los derechos humanos.

Son numerosos los interrogantes que se podrían plantear. Algunos serán respondidos, otros dejados en suspenso, pues este estudio constituye apenas una primera aproximación global a una realidad mucho más compleja, que requiere de un abordaje muy cuidadoso y específico, de acuerdo con la singularidad de cada cultura juvenil. Precisamente, una de las dificultades que vale la pena resaltar es el tiempo tan corto para la investigación, si se tiene en cuenta la complejidad de la problemática del conflicto cuando se pone en relación con culturas juveniles. Por eso fue necesario seleccionar sólo dos de ellas para el trabajo de campo. Era imposible abarcar la totalidad de las culturas juveniles existentes en la zona.



MARCO TEÓRICO

El presupuesto básico para emprender la investigación se articuló alrededor de aquellas opciones que permitieran “ver” la lógica del otro. Así, nos

relacionamos con los y las jóvenes de la investigación a través de experiencias activas que involucran, coparticipativa, y reflexivamente observadores con observaciones y observados, gracias a la adopción de la mirada cultural como enfoque de visibilidad y acceso al campo de las relaciones entre *conflicto-saber hacer de las culturas juveniles-cultura escolar*. Y de manera más específica, desde el campo de aproximación de la relación comunicación/cultura, donde el acento se pone en la producción de sentido social y sin sentido como condición de posibilidad del sentido. Y con ella la perspectiva generacional, cuyo abordaje del estudio tiene como punto de arranque los sujetos jóvenes, y desde ellos, de forma simultánea, aquello que les es común, la cultural juvenil en la que participan.

Desde las primeras aproximaciones investigativas con el énfasis puesto en la etnografía, a través del acompañamiento a los participantes del estudio, definidos como jóvenes que hacen parte de una cultura juvenil, se decidió tomar como punto inicial tres instituciones educativas de la Localidad Cuarta. Por el camino se fue encontrando que el conflicto y la elaboración por parte de las culturas juveniles se da en *otro territorio* diferente a la escuela, lo cual requirió emprender nuevos rumbos que implicaron ampliar la mirada a otros campos que iluminaran la producción de saberes "propios" de las culturas juveniles sobre la tramitación del conflicto en sus "propios" escenarios, donde lo juvenil se produce como cultura. Esto requirió salirnos del acercamiento a la gestión del conflicto dentro del ámbito escolar institucional, para focalizar la mirada sobre el conflicto en las culturas juveniles, "leerlo" y posteriormente, a manera de propuesta, traducirlo como saber pedagógico para la cultura escolar. Así, se fueron recuperando esos saberes en aquellos espacios donde lo generacional juvenil se produce, como las calles en torno a las instituciones educativas, el parque, el centro comercial, la avenida, el club juvenil, la habitación, el bar, el concierto, etc.

En el ámbito escolar, la articulación de conflictos entre profesor-estudiante se alude habitualmente al simple choque de intereses entre uno y otro, por las intenciones o los valores puestos en juego, sea desde la cultura escolar o desde la particularidad juvenil. Al tratar de llegar a un trasfondo de base en este conflicto, que quizá no ha sido visible, emerge una problemática de "legitimidad" de las posiciones de las partes profesor-estudiante que las coloca en actitudes "irreconciliables", donde se pueden poner en juego los propios aspectos discriminadores o prejuiciosos. En este marco, la tarea de deconflicción y gestión de convivencia para el estudio se ubica no tanto en la eficacia de la "mediación escolar" como acción puntual, o en la implementación de

las cuestiones formales-legales, sino en la "legitimidad" de las posiciones de las partes, en las intenciones, en los valores puestos en juego, en el proceso que derivó en el conflicto y en favorecer el juego de las "identificaciones" adulto-joven, mediante la generación de efectivos procesos de negociación intercultural en el ámbito escolar.

Pero aún impera un sesgo cultural adulto o adultocentrista en el estudio y aplicación de los estudios a las relaciones, experiencias de trabajo, prácticas, construcciones teóricas sobre los jóvenes. En este sentido la generación joven o adulta se alude al referente biológico de la edad. Desde allí se ha hablado mucho acerca de jóvenes y adultos, pero poco desde una perspectiva generacional joven. Hasta ahora empiezan a detectarse en los estudios sobre juventud algunos trazos que se orientan a lo que podría ser el origen de este desarrollo: menciones a la generación como elemento constitutivo de lo juvenil (Margulis y Urresti. 1998, p. 6), propuestas para entender a los/as jóvenes como sujetos de derecho, la aparición del término "adultocentrismo" en las discusiones sobre lo juvenil, y hallazgos importantes sobre las dinámicas de producción de sentido en las culturas juveniles.

Las culturas juveniles son una gran puerta de entrada a los diversos mundos de los y las jóvenes. Éstas se presentan como la oportunidad de acceder a un campo de análisis cultural que da cabida a una visión histórico cultural de la juventud, que autopoieticamente se ha ido recomponiendo. En ese sentido, nuestra concepción de culturas juveniles se inspira en la mirada antropológica de Carles Feixa, e intenta ir más allá. Para Feixa las culturas juveniles se refieren a las maneras en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas de manera colectiva mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de "microsociedades juveniles" con grados significativos de autonomía respecto de las "instituciones adultas" (Feixa. 1998, p. 84).

Nuestro estudio arroja una concepción de culturas juveniles, que como la de Feixa, implica reconocer en ellas que se trata de producciones sociales que tienen historicidad; En ese sentido, y desde nuestra perspectiva, habría que tener en cuenta algunos hechos para abordar su estudio. En primer lugar, esa cultura juvenil o ese común o identidad cultural se alimenta de una tradición que viene de tiempo atrás, cuenta con orígenes, fundadores o inspiradores, componentes, significaciones y hasta mutaciones e inscripciones particulares en relaciones sociales históricamente situadas. En segundo lugar, tienen líneas de sentido que se alimentan de la tradición histórico cultural; en

tercer lugar, ellas giran alrededor de la música, y en cuarto, tienen saberes propios.

Desde este marco de referencia brevemente reseñado emprendimos el camino metodológico, experiencia activa entre observadores-observados, que denominamos la travesía por los territorios de la experimentación.

Travesía por los territorios de la experimentación

En el diseño metodológico se construyeron diversos niveles de observación e instrumentos de recopilación de información que tenían como objetivo, por un lado, permitir una comprensión del sentido del conflicto y su transformación en las culturas Hip Hop y Metal que tienen expresión en la Localidad Cuarta, y por otro lado, un acceso al conocimiento existente sobre la manera en que el conflicto es entendido y tramitado en la Cultura Escolar de la Ciudad.

En la indagación sobre las formas específicas que cada cultura poseía para transformar el conflicto, se descubrieron dos mecanismos: en la cultura Hip Hop encontramos el *Reto*, más específicamente el reto en *breakdance* y en la cultura Metal encontramos el *guerreo*.

El *Reto* en la cultura Hip Hop es un mecanismo que fue propuesto por Afrika Bambaata en el Bronx neoyorkino, con el fin de tramitar pacíficamente los conflictos entre jóvenes y evitar el derramamiento de sangre. No hay una definición de reto, pero se pueden señalar unos elementos básicos: el reto enfrenta a dos grupos, o individuos, que luchan por vencer al contrincante recurriendo a despliegues de creatividad y destreza. El *reto* atraviesa todas las manifestaciones de la cultura Hip Hop: *break*, *djeing*, *graffiti art* y *mceing* pero la investigación se ha concentrado en el reto de *breakdance*. La regla de oro en este reto dice que no debe haber contacto físico con el contrincante.

El *guerreo* en la cultura Metal, más que un mecanismo, es una praxis que descubre un nuevo plano de existencia juvenil. Instituida inicialmente por algunos jóvenes británicos, fue configurando todo un movimiento cultural contemporáneo, que permite a sus "productores-seguidores" enfrentar creativamente los conflictos. La cultura del Metal permite experimentar de un modo particular la dura realidad, sonando y vibrando con ella para desafiar aquellas circunstancias que amenazan con la supervivencia física y espiritual de los seres humanos. Uno de los precursores más significativos de este movimiento fue la agrupación británica de "rock pesado" *Black Sabbath*, quien, como las demás agrupaciones musicales de este género, actúan como profetas informando a los jóvenes participantes sobre la cultura acerca del mundo y

los sucesos que afectan la existencia y el bien espiritual. A la vez, las agrupaciones anuncian el futuro que está por venir, y lo que ocurrirá a la especie humana, “protegen” el reino de las fuerzas de la moral, la ética y la espiritualidad, e imprimen una visión de la realidad útil para vivir y enfrentar el presente. La música Metal permite volver a la dura realidad con nueva energía.

La “batalla” que libra el/la metalero/a consiste en ponerse al servicio de una fuerza trascendente para balancear las tensiones que se oponen a la supervivencia digna, ética y espiritual del ser humano, a través de la exploración y experimentación de la música. Para este propósito los y las jóvenes escogen un campo de acción, es decir un género del Metal, y desde este campo se batalla musicalmente contra alguna contradicción humana. Por ejemplo, desde el *black metal* se batalla contra la manipulación de la conciencias y de la espiritualidad del ser humano por parte de iglesias, la educación, los ejércitos, etc., desde el *death metal* se combate la muerte producida por las guerras, las masacres, los crímenes y en general las violencias; desde el *gore metal* la vulneración de los cuerpos humanos a través de las cirugías estéticas, las autopsias, las pestes y enfermedades producidas por la especie humana como el Sida, el cáncer, etc., desde el *metal industrial* la maquinización humana, la contaminación ambiental, la corrupción, etc, desde el *war metal*, las guerras y el tráfico de armas, entre otros géneros.

Niveles de observación del reto y el guerroo

Para estudiar *el reto y el guerroo* decidimos acercarnos a ellos desde cinco niveles diversos y complementarios de observación, interpretación y análisis, para hacer más profunda y densa nuestra mirada.

- El primer nivel es el de acompañamiento a las culturas y observación directa de jóvenes participantes en las culturas juveniles Hip Hop y Metal, en sus propios espacios de creación cultural. Dichos acompañamientos y observaciones se realizaron a través de un trabajo de campo que pretendía acceder lo más cercanamente posible a los problemas, contextos, lenguajes, prácticas y relaciones sociales, situaciones, hechos y acciones propias de los *breakers* y metaleros. Este nivel tiene que ver con la naturaleza difusa de la cotidianidad y de la vida que transcurre.

Para la cultura Hip Hop se privilegiaron acompañamientos a participantes de la cultura en escenarios cotidianos de producción cultural como lugares de ensayo en La Victoria y Altos del Poblado, casas de *breakers* de la localidad, entrada del Teatro Embajador, festivales de Hip Hop, conciertos, bares y discotecas. Y para la cultura Metal, se logró el acceso exploratorio y abierto a

la vida de hombres y mujeres jóvenes de la zona plana, media y alta de la Localidad Cuarta de San Cristóbal, contactos con agrupaciones productoras de este género musical, la presencia en conciertos con los jóvenes de la localidad, y en otros sitios emblemáticos de la ciudad para esta cultura como la Avenida 19, algunos centros comerciales y tiendas especializadas y no comerciales de música metal.

Los resultados de tales observaciones se consignaron en diarios y notas de campo que se fueron transformando a medida que nuestro conocimiento de la cultura avanzaba. El desafío mayor en este nivel fue afinar la capacidad de observación y construir una escritura que pudiera dar cuenta de la sutileza y complejidad de tales observaciones.

Además de trabajo del campo se hicieron entrevistas que evolucionaron desde un carácter meramente exploratorio hasta convertirse en instrumentos muy enriquecedores y rigurosos que permitían indagar sobre cómo los *hoppers* y metaleros sienten y piensan sobre sus mundos, y nos facilitaron avanzar en la comprensión de por qué hacen lo que hacen y conocer los sentidos que le atribuyen a esas prácticas.

- El segundo nivel de acercamiento a las culturas se logra a través del análisis de objetos culturales en los que se visualizan sentidos, prácticas y lógicas de la cultura, relacionados con el conflicto y su transformación. Este nivel se centra en los objetos en los cuales las culturas juveniles de estudio codifican y expresan mediante símbolos y formas artísticas sus creencias, su estética, su visión de mundo. Tales objetos son para el Hip Hop el reto de *breakdance* y para el Metal el análisis del *guerreo*, en temas o líricas de los grupos y álbumes más significativos para los jóvenes de la cultura en la Localidad Cuarta.

En el ámbito Hip Hop se adelantó una etnografía preliminar del *breakdance* y particularmente del reto, lo cual significó para las investigadoras el entrenamiento e inmersión corporal en el *breakdance*, es decir, clases con *breakers* de la localidad y con integrantes de City Break, la selección bogotana de *break*. Participación en talleres de inducción sobre la cultura Hip Hop, dictadas por *hoppers* de la localidad y se prepararon para actuar en presentaciones, entrenamiento en los espacios propios del *break*, filmaciones de retos y shows para posterior análisis de movimiento, observaciones en lugares de entrenamiento, entrevistas en profundidad sobre reto.

Comprender, calibrar y sentir el break con nuestros cuerpos ha enriquecido la tradicional perspectiva del investigador con otros puntos de vista: el del

bailarán, el del espectador, el del coreógrafo, el del explorador que intenta traer a la vida movimientos propios y nuevos. Un investigador-bailarín que penetra el complejo mundo del *break* con las herramientas que le confieren las ciencias sociales y con el tipo de entendimiento de que es capaz el cuerpo.

En el ámbito del Metal se emplearon múltiples acciones que permitieron la experimentación de la música metal y la comprensión de este universo de sentido sobre el guerreo, desde clases particulares de batería a las investigadoras impartidas por jóvenes de la cultura, hasta una intensa implicación de las investigadoras en el entorno social de la vida de los jóvenes asumiendo diversos roles, desde promotoras de sus actividades culturales, camarógrafas de sus conciertos, hasta mediadoras de conflictos con sus padres y madres generados por la participación de estos jóvenes en su cultura, y hasta orientadoras en la protección de derechos humanos a los jóvenes de la cultura frente a las instituciones educativas, policía, etc.

En ese intento sistemático de describir el conocimiento de esta cultura sobre el conflicto y su transformación y después de reiterados ciclos de observación, se fueron articulando algunas constelaciones significativas propias de esta cultura: Guerrear significa actuar simbólicamente enfrentando, disolviendo y equilibrando las profundas contradicciones de la humanidad, usando un instrumento muy útil, el *Metal*. Este último es un conocimiento-acción sobre *la vida* misma (y no sobre *las cosas* como el conocimiento científico) que se constituye a través de lo musical, es decir, desde ese permanente movimiento o vibración que agita los cuerpos y permite "bailar" la existencia, desde el cual se despierta a la conciencia para darse cuenta de lo que sucede con el ser humano.

La cultura del metal tiene como propósito cultivar un espíritu guerrero al despertar a sus participantes jóvenes al mundo "real", a través de universos relacionados con el estado de deshumanización del género humano, la desolación después de la barbarie de las guerras, la muerte espiritual mediante la intervención de algunas religiones, la muerte física producida por las violencias, la manipulación de las conciencias por algunos sistemas educativos, la maquinización del ser humano por parte de la industrialización, la pérdida de respeto por el cuerpo en la práctica científica y la reconciliación del ser humano con su lado oscuro, entre otros.

- El tercer nivel de acercamiento a las culturas juveniles implicó el análisis de fundadores o inspiradores de las culturas vistos por los y las jóvenes como iconos, protagonistas de momentos fundadores, y como creadores o puntos

de paso de núcleos ético míticos, directa o indirectamente relacionados con el conflicto y su transformación.

La importancia de tales fundadores es crucial para la cultura porque sus historias, testimonios, experiencias señeras y anécdotas de vida sientan bases sobre las cuales la cultura actúa como lo hace; abren caminos para la consolidación o visibilización de tradiciones, de costumbres, de valores y además, están vivos.

En el contexto del Hip-Hop, este tercer nivel se centra en el estudio de Afrika Bambaataa, un D.J. y pandillero del Bronx que cansado del derramamiento de sangre joven en su gueto, propone el reto como forma de dirimir los conflictos sin recurrir a la violencia. Para este entonces, la investigación sobre Afrika Bambaataa arroja muchos frutos: se precisa su papel como cohesionador y potenciador de las cuatro plataformas en el Hip Hop, como eje de la línea estética/callejera característica de esta cultura juvenil urbana y, finalmente, como creador del reto y ejemplo en la construcción de la paz. El estudio de Bambaataa permite arrojar luces sobre dos aspectos fundamentales: la praxis del Hip Hop en relación con el conflicto y el espesor histórico de la cultura.

La praxis del Hip Hop en relación con el conflicto permite formular la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de praxis instaura en la cultura este icono, generador de momentos fundadores que es Afrika Bambaataa? Y a partir de esta pregunta orientadora se clasifican y ordenan las historias, testimonios, experiencias señeras y anécdotas de vida de Afrika Bambaataa, según tres ejes de interés: a. Bambaataa como cohesionador y potenciador de las cuatro plataformas en la cultura Hip Hop; b. como eje de la línea estética/callejera y c. como creador del reto y ejemplo en la búsqueda y construcción de la paz. Y además, se contempla en este nivel una entrevista en profundidad a un *rapper* y *breaker* de la Localidad Cuarta, quien sigue las enseñanzas de Afrika Bambaataa. Entendemos a Afrika Bambaataa como creador o punto de paso de núcleos ético míticos de la cultura Hip-Hop.

En la cultura del Metal, este nivel se centra en el estudio de Ozzy Osbourne y su agrupación *Black Sabbath*, como los iniciadores más significativos. Osbourne fue el joven creador de la agrupación *Black Sabbath*. Su familia sufría de una pobreza extrema y su niñez estuvo llena de penalidades. A los 15 años deja la escuela y empieza a robar en las casas, así que en varias ocasiones debe pagar condenas por meses en la prisión. Sin embargo, va encontrando en la música una manera de vivir, llegando a desarrollar un sonido típico de Birmingham, en tanto que reflejaba la dureza de sus orígenes con un sonido

de guitarra intenso y distorsionado, que no tenía nada que ver con lo anteriormente hecho por otros grupos. Eso les dio a los jóvenes una nueva clase de poder, como él mismo lo relata, actualmente a sus 50 años de edad:

Hay que recordar que estábamos en los años 60, la época de las flores, y para nosotros ese era el campo de acción, me refiero a que nosotros vivíamos en la infernal, polucionada y lúgubre ciudad de Birmingham y eso nos enfurecía mucho, así que pensamos –vamos a asustarlos a todos– y así lo hicimos. Eran canciones que los jóvenes de ese entonces no habían escuchado, porque no hablaban de la chica que conoce al chico y se enamora, sino que eran sobre la vida misma, sobre el lado oscuro de la vida.

Black Sabbath coloca las bases musicales del metal y todo un estilo de vida rudo. Introduce la velocidad, pesadez, fuerza, contundencia y el concepto mismo de las líricas, las cuales deben mantener al metalero en contacto directo con la realidad y la dureza de la vida. De este modo, el metalero logra entrar en ella y ubicarse en el propio flujo del conflicto, manteniéndose siempre preparado para la batalla metalera, con la sabiduría que proporciona esta cultura y el atuendo o “armadura” de color negro, a veces de cuero. Para la cultura, el negro es un tono que deja ver cualquier mancha, y con el atuendo de este color se está dispuesto a enfrentar la hipocrecía y la deshonestidad. Tono que también simboliza el luto por la muerte de los “hermanos” caídos en la guerra, la muerte de la esperanza y del futuro. Es también un tono que transporta la luz e ilumina el alma y el espíritu. Y un color que, al ser portado por los metaleros en su conjunto, cuestiona también la uniformización de cuerpos y mentes que se imparte desde la educación formal.

- El cuarto nivel de acercamiento a las culturas juveniles nos llevó a la esencia del mecanismo de transformación de conflictos: la música. Las culturas juveniles como la Hip Hop y la Metal han sido construidas con base en la música, usan esta última como forma de conservación, expresión y difusión de su sistema de pensamiento. Se hace necesario abordar el pensamiento de las culturas, por tanto se diseña un nuevo instrumento de recopilación y ordenamiento de la información: se trata de una Reseña Histórica Musical del Hip-Hop y del Metal.

La reseña de la música Hip Hop se remonta a los siglos XVII y XIX y llega hasta 1997 y se construye teniendo presentes focos de interés como grupos y personajes principales, producción musical de tales grupos y personajes, experiencias biográficas (experiencia vital y callejera), conflictos fundamentales en el mundo del rap, lucha por los derechos civiles norteamericanos (líderes

políticos y reivindicaciones) y traducción de líricas (ideas y actitudes). Y la reseña de la música Metal reconstruye sus raíces en el *gospel*, el *blues*, el *jazz*, el *rock and roll*, el *rock* y el *rock pesado*, desde el siglo XIX hasta el presente. Líneas de sentido que van marcando una manera de afirmar identidades de resistencia negra y blanca contra el orden social, identidades legitimadoras cuando el *rock* se institucionaliza, e identidades proyecto cuando sus nuevas vertientes, como el metal, ofrecen la oportunidad de construir nuevas subjetividades juveniles más propias, libres y de resistencia cultural.

- Quinto nivel. Con el fin de tener acceso al conocimiento existente sobre la manera en que el conflicto es entendido y tramitado en la cultura escolar de la ciudad se optó por un análisis documental de investigaciones recientes sobre el tema. Buscando la lógica y el sentido del conflicto y su manejo en la cultura escolar, la información arrojada por esta revisión documental arrojaría pistas para establecer un contraste entre las culturas juveniles y la cultura escolar, en su construcción de sentidos del conflicto y manejo del mismo.

En el caso de la cultura Hip-Hop, las categorías *calle* y *cuerpo* se perfilaron como puntos de relación importantes entre escuela y Hip Hop. Y en la cultura del Metal lo hicieron las categorías *conocimiento* y *ética*. Por esta razón, se realizó el ejercicio de analizar el material recopilado sobre conflicto en la cultura escolar y estudiarlo a la luz de los conceptos de Calle y Cuerpo del Hip-Hop y conocimiento y ética de la cultura del Metal.

Posteriormente, esta información se vincularía con constelaciones conceptuales formadas por, o relacionadas con, categorías como Derechos Humanos, Diferencia, Comunicación Intercultural y Culturas Juveniles, lo cual implica abordar temáticas como el joven en tanto sujeto de derechos, los nacientes discursos sobre perspectiva generacional y probablemente, los debates sobre Lo público y Lo Privado.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Cultura juvenil Hip Hop: sentido de la transformación de conflictos y cultura escolar

A medida que transcurre la investigación, la cultura Hip Hop aparece ante nuestros ojos cada vez más compleja y laberíntica, por tanto, más difícil de



aprehender. A continuación se exponen pistas y precisiones sobre la cultura que hemos encontrado y que nos han permitido transitar por el Hip Hop y establecer conexiones útiles para comprender los sentidos del conflicto y su transformación desde la perspectiva de esta cultura.

El Hip Hop es una cultura juvenil urbana que nace de la vida urbana afroamericana y latina de comienzos de los años 70 en Nueva York. Aunque se considera por algunos estudiosos como “la Cultura Negra de las últimas tres décadas” y a pesar de la gran visibilidad de “lo negro” en la cultura Hip Hop, también se encuentran allí importantes raíces y aportes latinos, particularmente puertorriqueños.

El Hip-Hop se alimenta de una amplia tradición histórica de opresión racial y marginación social y económica, y de fuertes conflictos interraciales. Como otras formas artísticas propias de origen negro, se ha convertido en un espacio de afirmación y resistencia cultural, inspirado en la lucha por el respeto a los derechos civiles de los afroamericanos y latinos.

Esta cultura se ha construido alrededor de una música determinada² y cobija a cuatro actividades o manifestaciones artísticas: el *breakdance*, el *djing*, el *mcing* o *rap* y el *graffiti*. En mayor o menor medida, cada una de estas “plataformas expresivas” permite la expresión de visiones alternativas y radicales que los *hoppers* tienen sobre la sociedad contemporánea. Por esta razón, investigadores en el campo de los estudios culturales, como Douglas Kelner, ven las manifestaciones del Hip Hop como campos de batalla cultural en donde los *hoppers* desarrollan identidades opositivas, resisten la opresión y configuran unas experiencias de resistencia y lucha (Kelner. 1996, p. 157). Sin embargo, en nuestro concepto esta interpretación reduce la riqueza de la producción cultural Hip Hop a un simple gesto de resistencia ante condiciones de opresión, y desconoce elementos de suma importancia como el hecho de que una cultura juvenil se construya sobre un fundamento estético. La descripción que hace Guattari del paradigma estético contemporáneo se puede traer a colación en relación con el papel de la dimensión estética en la cultura Hip Hop: “La estética ocupa una posición clave respecto a otros universos de valor, en cada uno de los cuales intensifica los focos creacionistas y de consistencia autopoietica” (Guattari. 1994).

La cultura Hip Hop, entonces, está profundamente marcada por una sensibilidad estético/política que debe ser tenida en cuenta a la hora de

² La importancia de la música en esta cultura es tal que algunos han definido al Hip-Hop como “cultura urbana de la era postsoul”.

indagar por aspectos más puntuales como el conflicto y sus formas de transformación.

El nacimiento del Hip Hop ocurre específicamente en el Bronx de comienzos de los años 70, esto es, en un territorio habitado mayoritariamente por familias afroamericanas e hispanas, en el que confluyen unas coordenadas específicas: altos índices de desempleo, criminalidad y drogadicción y una floreciente cultura de pandillas que alcanza su clímax en 1973. Por entonces, estos barrios son territorios del olvido en los que el sueño de libertad se va destiñendo poco a poco, tras la muerte de Malcolm-X en 1965 y la de Martin Luther King en 1968. Sin embargo, los guetos también serán espacios de renacimiento espiritual y creativo en los que se incuba una estética joven de choque, de rivalidad, cruda y agresiva, como el mismo gueto:

La naturaleza del hopper es agresiva porque así es el gueto. Usted visita un gueto y el gueto es agresivo, pega duro desde su imagen³.

El Hip Hop nace entonces como una cultura urbana de gueto que valora la constancia, el esfuerzo, el tesón y la lucha por lo que se quiere; una lucha que se libra en medio de circunstancias adversas. Su afianzamiento coincide y se relaciona, según los jóvenes cronistas, con el declive de las pandillas.

La relación original entre pandillas y Hip Hop nos conduce al hallazgo de una línea de sentido crucial en la cultura: se trata del eje que articula dimensión estética y actividades de "borde" o "al margen de la ley". Esto no quiere decir que los participantes de la cultura Hip Hop son delincuentes. Por el contrario, se pretende llamar la atención sobre la fuerza y el poder que ha desplegado desde sus inicios la cultura, al punto de atraer a jóvenes guerreros urbanos, ofreciéndoles un espacio de desafío y libertad con un voltaje que está a la medida de su enorme energía agresiva y de su potencia de acción y de logro.

Desde el gueto en Estados Unidos al gueto en La Victoria, son numerosas las historias de "transformación" de personas conocedoras de esa vida de borde que la calle propicia, en seres extraordinariamente creativos, visionarios o revolucionarios: Afrika Bambaataa, Malcolm X, los integrantes de las Espadas Negras, el Poeta de la Localidad Cuarta, etc.

La vida marginal como experiencia enriquecedora y superable, por un lado, y la dimensión estética que habla de progreso, superación y trascendencia, por el otro, son puntos de oscilación claves en el imaginario de la cultura.

³ El Poeta, en entrevista concedida a las investigadoras. El Poeta es un *graffiti artist* y *rapper* de la Localidad Cuarta.

El Hip Hop se crea y se produce en la calle y lugares de recreación (parques, sitios de juego, diamantes de béisbol y patios de recreo). La calle es un universo en el que el *hopper* se pule, se hace revolución, canto, *graffiti*, *breakdance* o música. La cultura se alimenta del vértigo, la dureza, la libertad y las historias de la calle:

En la calle he encontrado traiciones y he encontrado amigos. Y todo eso me conforma. En la calle hay una historialidad, en la calle he complementado mis letras, porque la calle hace al *hopper* (El poeta. Op. cit.).

El *hopper* también concibe la calle como escuela:

Yo le digo a mis pelados (alumnos) ; yo no creo en los talleres de rap. Yo dicto los talleres para decirles: miren, éstas son las alas si quieren cogerlas pero de volar lo hace usted. El noventa por ciento de lo que ustedes aprendan es en la calle. No les estoy diciendo que sean vagos ni que sean gamines, estoy diciéndoles que tomen una percepción de la realidad a través de su calle. No les cuesta nada empezar a hacerse un recorrido por el barrio de una a dos de la tarde y se encuentra con miles de historias tan distintas, tan reales, que una letra, que uno llega cargado de cien, porque uno absorbe ese problema, uno absorbe esa energía y ¿uno como la canaliza? Escribiendo una letra y soltándola toda: pa, pa, pa... (El poeta. Op. cit.).

La calle brinda al *hopper* un espacio para hacerse visible. Mediante sus actuaciones y marcas espectaculares dejadas en la calle, y a través de su ocupación de espacios públicos, los *hoppers* (marginales y muchas veces vistos como indeseables) dejan atrás el estatuto de rebeldes callejeros, pesadillas del burgués para "representarse a sí mismos como partes legítimas de Lo Público" (Killian. 1998, p. 120).

De otro lado, la importancia de la música en el Hip Hop es crucial, tanto que algunos autores la definen como la conciencia diaria de la "nación Hip Hop". La música contiene las preocupaciones, los intereses, las posiciones y en general, todo el sistema de pensamiento de la cultura. Estamos, entonces, ante otra línea de sentido fundamental en la cultura Hip Hop: el eje Música/Sistema de Pensamiento⁴.

El reto Hip Hop enfrenta a dos grupos o individuos que luchan por vencer al contrincante recurriendo a despliegues de creatividad y destreza, y se presenta en todas las manifestaciones de la cultura Hip Hop (*break*, *djing*,

⁴ Cfr. Anexo sobre música. Es un instrumento que se añadió al diseño metodológico pues necesitábamos el contexto musical para ubicarnos dentro de la cultura. La música expresa un sistema de pensamiento que permea las otras manifestaciones, que las increpa y les exige ánimo revolucionario y beligerante.

graffiti art y *mcing*). Este mecanismo no sólo está vigente sino que, como se verá más adelante, juega un rol fundamental en la cultura.

El reto de Hip Hop es relevante en el campo de los estudios pioneros sobre culturas juveniles y conflicto, porque no funciona según los esquemas de la deliberación argumentativa racionalizada y estructurada a través de lógicas inductivas o deductivas. Por el contrario, el reto emerge como un Mecanismo de Deliberación, muy elaborado y complejo, que hunde sus raíces en el mundo de las formas sensibles y en el corazón mismo de la dimensión estética.

Es de utilidad para los educadores conocer este mecanismo para tener elementos de comparación con respecto a otras formas de resolución y transformación de los conflictos que imperan en la institución educativa, pues el reto no es sólo una forma creativa de manejar el conflicto sino que ha sido creado por jóvenes, es decir, por la población a la que se dirigen diaria y cotidianamente los educadores en sus aulas.

La investigación se ha concentrado en el reto de *break dance*, pues es el que más claramente muestra una intención de manejo del conflicto por vías pacíficas: no sólo prohíbe el contacto directo entre contrincantes sino que constituye toda una experiencia de aprendizaje dentro del Hip Hop.

El nacimiento del reto fue, en sí mismo, la tramitación de un conflicto, y está relacionado con una transición de importancia capital para el Hip Hop: la profunda transformación experimentada por Afrika Bambaataa quien, cansado del derramamiento de sangre, deja de ser un pandillero para convertirse en el fundador y militante de la Zulu Nation en 1973. Esta organización, conformada por Djs, *rappers*, artistas del *graffiti* y bailarines de *break*, entre otros, ha difundido mundialmente un mensaje de paz, libertad, justicia, entendimiento y unidad entre las razas. Tiene como misión crear y mantener altos niveles de vida en los guetos, y difundir y preservar la cultura Hip Hop a nivel planetario.

Desde entonces, las riñas por territorios o por probar quiénes son los más grandes y poderosos se observaban o se medían según su categoría en el baile esbelto. El *break* se convirtió en el símbolo pacífico de principios de los años 80 (Fragmento del diario de Diego Aldana, *breaker* de la Localidad Cuarta, líder de los *Style Force*).

El *breakdance* se puede entender como una danza guerrera en la medida en que es ejecutada por guerreros simbólicos o reales. Es un verdadero aparato de fusión al que confluyen la *capoeira*, el *electric bogaloo*, las artes marciales, las danzas africanas, la gimnasia, el contorsionismo y el *jazz*, entre otros.

También fusiona el ritmo de las grandes ciudades con las búsquedas ancestrales. Es una danza fuerte de desafío, que exige de sus practicantes no sólo destrezas físicas sino también mucha imaginación, fuerza o intensidad vital expresada en la danza, y lo más importante, la capacidad de crearse un estilo propio. En este nivel tan alto de exigencia, y en un proceso de superación paulatina de pruebas cada vez más duras y significativas, el *breaker* siente cómo va rebasando límites interiores y cómo la certeza de que todo es posible crece dentro de sí.

La información que arrojan las entrevistas en profundidad, la observación directa y la etnografía preliminar del *break* dejan ver que las definiciones de reto dependen del personaje que las elabore y de su particular ubicación (antigüedad, experiencia, status) dentro de la cultura. Sin embargo, en el caso del reto de *break* se pueden señalar algunos elementos básicos: el reto enfrenta a dos grupos o individuos que luchan por vencer al contrincante recurriendo a despliegues de creatividad y llevando las propias destrezas a alturas insospechadas. La regla dice que no debe haber contacto físico con el contrincante. El reto sirve para visibilizar quién es el mejor y esto lo decide un jurado conformado por *breakers* autorizados o el público. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones cada contendor sabe en su interior quién ganó. Es una certeza de "cada quién".

Otras precisiones sobre el reto de *breakdance* como mecanismo para la transformación de conflictos:

- El Hip Hop ha creado las condiciones para que el conflicto pueda ser transformado de manera creativa y no violenta. Esto quiere decir que en una cultura joven, urbana y nacida en la calle se pueden encontrar saberes, prácticas y mecanismos creativos y no violentos para la transformación de los conflictos, que serían de gran interés para los estudiosos de paz y los expertos en conflicto.

Esto implica entender "lo cultural" no como un simple contexto en el que acontecen los conflictos, sus causas y formas de resolución, sino como una instancia de producción social de sentido que está en capacidad de proveer formas alternativas para entender el conflicto y transformarlo.

- Merece especial atención la participación protagónica de los jóvenes en la autorregulación y propuesta de alternativas efectivas para el manejo de conflictos que, desde la perspectiva de las instituciones, resultan inmovilizadores. A diferencia de lo que sucede en la escuela, el joven se ha pronunciado acerca de un conflicto que le atañe y además crea autónomamente el mecanismo de transformación y sus reglas de funcionamiento.

- Los *hoppers* asumen una actitud activa en la transformación del conflicto, generan el cambio dentro de sí mismos y lo irradian para transformar conflictos de carácter estructural⁵. Lo hacen, además, desde la lógica dura, estética y callejera que les brinda su cultura. En la escuela, por el contrario, se presenta una actitud pasiva con respecto al conflicto y se espera que el cambio venga de afuera, del Afuera que se considera amenazante y generador de los conflictos (Delgado. Op. cit.).

- El Hip Hop se desarrolla en los espacios públicos y tiene un carácter decididamente espectacular. El mecanismo de transformación de conflictos generado por el Hip Hop tiene las mismas características.

- La gran importancia que el Hip Hop concede a la creación y a la creatividad nos lleva a considerar con especial atención el concepto de "estilo propio". La insistencia de la cultura en la creación de un estilo propio ya sea en la danza, en el *graffiti art*, el *mcing* o el *djing*, no sólo habla de la adaptabilidad y localización de estas culturas juveniles transnacionales sino también y principalmente de la diferencia como potencia, fortaleza, riqueza de los movimientos sociales (mujeres, indígenas) y formas culturales divergentes (jóvenes) para procurar respuestas creativas y extraordinarias a la modernidad y el capitalismo.

- Cuando la cultura introduce la improvisación en el reto, está incluyendo elementos tan importantes como el azar y la contingencia en la transformación de conflictos.

- El Hip Hop, el *break* y el reto en particular, proponen una subjetividad juvenil resuelta y poderosa, capaz de transformar los conflictos desde la riqueza de una identidad fortalecida. De acuerdo con esto, el Hip Hop tiene en el reto un mecanismo que, lejos de doblegar, empobrecer o someter a los participantes del conflicto, los robustece con un aprendizaje (en caso de que hayan sido derrotados por el contrincante) o con la victoria.

- El Hip Hop, y en particular el reto, reconocen la importancia de la fuerza agresiva de los jóvenes, entendiéndola como potencia de acción, creación y logro.

- El Hip Hop tiene la disposición y habilidad para incorporar aprendizajes derivados de un conflicto y para convertirlos en parte de su tradición. La cultura

⁵ "La escucha y la comprensión no están mediando en la situación, se presenta una actitud pasiva en donde se espera que el cambio venga del otro. Sin embargo, asumir un papel activo en el conflicto no bastaría, pues la institución y sus miembros son la expresión de la estructura social que tienen como base" (Delgado. Tomo III, pp. 249-257).

no niega ni reprime el conflicto sino que lo utiliza para evolucionar. No propende por el mantenimiento de un estado de cosas sino que promueve el cambio de la situación, dando lugar a una verdadera transformación del conflicto; y tampoco tiende a conservar la misma distribución del poder porque ésta se juega en cada reto⁶. El reto jalona incansablemente hacia la innovación y el cambio. Se constituye en un evento que lanza a la cultura hacia otro nivel y a los contendores hacia otro lugar dentro de la cultura, hacia Otro estado de cosas.

- El reto contribuye a transformar el conflicto cambiando posteriormente vínculos culturales entre los contrincantes. A partir de las diferencias y choques entre los contendores, el reto tiende un piso o espacio cultural donde es posible que se encuentren no necesariamente como amigos sino como *hoppers*: se trata de un encuentro en la identidad de la cultura, en unos intereses comunes. De esta manera, el *breaker* ingresa mediante el reto a una red de relaciones sociales y políticas dentro de la cultura y empieza a ser parte de un mapa delineado por los retos.

- Los retos contemporáneos son mecanismos dinámicos que recombinan acciones tradicionales y generan nuevas formas de actuar: tales retos evocan momentos fundadores de la cultura, aquellos retos legendarios como los auspiciados por Afrika Bambaataa en el Bronx o como el de la película *BeatStreet* en el que participaron los *Rock Steady Crew* y que contribuyó a esparcir la cultura por el mundo; también provocan unas fuertes emociones y sensaciones colectivas y además, son eventos generadores de acciones hacia el futuro que implican una continuidad de la cultura.

- Que el nacimiento del reto haya sido en sí mismo la tramitación de un conflicto, evidencia el rol fundamental que juega la praxis (unión coherente entre pensamiento y acción) en la creación y enseñanza del reto como mecanismo potencial de transformación del conflicto: Bambaataa, el ejemplo moral, la prueba viviente de que un "hermano negro puede llegar a ser alguien", el talentoso músico y DJ imparte la lección a través de sus prácticas, es decir, a través de acciones que adquieren dentro del Hip Hop el estatuto de manifiestos y de símbolos de una forma de pensar y asumir la vida. La praxis del fundador hace que el mecanismo propuesto para la transformación del conflicto adquiera legitimidad entre los participantes de la cultura⁷.

⁶ "La escuela maneja el conflicto para mantener el mismo estado de cosas, la misma distribución del poder, la misma racionalidad. La escuela como agente significativo de socialización política es transmisora de lo tradicional más que de lo innovador" (Bueno. 1993, p. 83).

⁷ "Las causas del conflicto presentadas están demostrando en su gran mayoría desobediencia, rebeldía y apatía del estudiante por las normas escolares. Esto es una muestra de que cuando el individuo no participa y desconoce los parámetros en los que debe moverse y actuar, los rechaza y no los acata" (BUENO. 1993, p. 52).

- El reto de *break* marca la entrada de los jóvenes en el terreno de la transformación del conflicto como seres totales, es decir, como seres también corpóreos que traen al proceso las sabidurías de sus cuerpos.
- La competencia es un motor del reto, pero en el momento de decidir quién gana muchas veces no se dice públicamente quién fue el vencedor, porque “cada quien sabe si ganó o perdió”. La competencia parece ser un combustible de todo el proceso, pero no la finalidad. La decisión sobre el resultado es de cada cual, y esto también conlleva un aprendizaje. El reto deja eso, experiencia, aprendizaje. “Si se pierde, es una motivación para trabajar más duro”.
- Es importante notar que la aparición del reto como punto culminante de un proceso que se dio en el interior de la cultura, y que parte de las batallas callejeras para llegar a una representación simbólica de tales confrontaciones. El tránsito del realismo vital de la cotidianidad a la dramatización de dicha cotidianidad, es decir, a la construcción de un mecanismo espectacular donde los contendores están inmersos en la obtención de un logro y se exponen a la mirada de un público espectador. Esto es, el debate en el ámbito danzístico y estético, tópicos propios de su mundo social y político.

Cultura juvenil del Metal: sentido de la transformación de conflictos y cultura escolar

La cultura del Metal emerge tan densa, profunda y difícil de aprehender, que requiere del investigador/a una inmersión-exploración-implicación en la cultura, a través de la participación en los propios espacios de producción de la misma, para dar cuenta de un sí mismo (investigador) que se incluye en sus propias descripciones al lograr aproximaciones coparticipativas que van disminuyendo la distancia entre investigador-investigados. Algunas precisiones para comprender los sentidos del conflicto y su transformación desde esta cultura son las siguientes:

El Metal es un recio campo cultural cuyo sistema de conocimiento tiene sustento en la intuición, experimentación, cuestionamiento y construcción de una subjetividad juvenil propia, acorde con los conflictos existenciales y espirituales de la vida contemporánea, que ha venido construyendo una identidad juvenil particular desde la cual se ancla el sentido y la experiencia de muchos jóvenes de las grandes ciudades del mundo desde finales de los años sesenta.

Nace en algunas ciudades pobres y precariamente industrializadas de Inglaterra, caracterizadas por las evidentes huellas de los bombardeos de las guerras mundiales. Estos ambientes urbanos eran percibidos por los y las

jóvenes como infernales y lúgubres. Del mismo modo eran tomadas las fuertes tensiones mundiales, tales como los bombardeos sobre Vietnam, el ataque al socialismo, la desconfianza política, la intolerancia racial y el mismo movimiento *hippie*, que promulgaba la paz y el amor en medio de la guerra. Ambiente local y tensiones mundiales daban la impresión de haber llegado a la finalidad catastrófica del ser humano, o mejor, del proyecto o carácter que habíamos dado a la humanización, pues a pesar de su historia, las acciones humanas globales se alejaban de un sujeto progresista cada vez más "bueno", más perfecto y más humano, y constataban precisamente una subjetividad hegemónica profundamente ignorante, bárbara, deshonesto y esclavista. En Birmingham, nace la agrupación que se instituye como inspiradora o icono fundante de esta cultura: *Black Sabbath* o *Aquelarre Negro*, en 1968.

La cultura del Metal se ha construido a partir de una música determinada, el *rock* o "la roca" creada para "romper el sistema". El *rock* atraía las expectativas de muchos jóvenes quienes encontraban allí un terreno propicio para ser ellos mismos, y también para tejer lazos psicosociales para la convivencia. Sin embargo, algunos jóvenes se continuaban preguntando por lo que estaba sucediendo en las profundidades del ser humano, pues no podía ser posible tanto sufrimiento producido a un "hermano" de la misma especie, tanto dolor, tanta hipocresía, tanta maldad, tanta miseria humana, tanta barbarie. Pero para algunos jóvenes el proyecto inicial del *rock* se desvirtuó, pues se comenzó a preocupar por el virtuosismo y abandonó la propuesta inicial de ruptura. Es así como surge entonces una nueva línea de desarrollo menos *rockera* y más *metalera* que canaliza estas intuiciones, experimentaciones y cuestionamientos. Se trata de una tendencia más *dura, pesada, densa, contundente y conductora de una energía* que recoge, precisamente, las cualidades del *metal* para "romper más frontalmente al sistema" que creaba este tipo de subjetividades deshumanizadas.

La cultura juvenil del metal es una forma de valorar la relación de la propia conciencia con el mundo. Por eso se construye sobre un fundamento ético/estético/político, cuya identificación simbólica se articula alrededor del cuestionamiento de los regímenes que animan una subjetividad que se vuelve su propio reflejo, identificada cada vez más con ella misma, cuyo resultado es la reducción de todo lo diferente, dando como resultado la devastación ecológica para satisfacer el apego a los objetos materiales, la xenofobia, la ruptura del vínculo con el Otro, la manipulación de las conciencias por sistemas educativos mediocres y religiosos fundamentalistas, etc., a través de una propuesta estético-musical.

La cultura del Metal mira la realidad humana desde otro lugar diferente al progresista, rompiendo la polaridad dicotómica que ve al ser humano sólo desde el lado bueno o malo. Considera que por hacerse mucho más evidente el lado claro, bondadoso, progresista del sujeto, es necesario restaurar el equilibrio haciendo contrapeso, mostrando aquella dimensión negada u oscura de lo humano, para que en los seres humanos puedan fluir las polaridades como la luz y la oscuridad, la bondad y la maldad, el placer y el dolor, el orden y el caos, etc...

El Metal se funda en Bogotá con las bandas *Darknes* y *Neurosis*. También surge con la creación de las tiendas de música situadas en la Avenida 19 *Mort-Discos* y *Rock-Ola* y con el lanzamiento y disolución permanentes de agrupaciones musicales, de las que sólo algunas logran acoplar una propuesta sonora para darse a conocer en salones comunales alquilados, bodegas de almacenes y plazoleas de algún barrio o centro comercial.

Algunas de las más significativas agrupaciones de metal de nuestro país para los jóvenes participantes del estudio han sido: *Masacre*, *Sangre Picha*, *Agony*, *Anima*, *Inquisition*, *Infernal*, *Lesmaniasis*, *Neurosis*, *Terrorismo*, *Posguerra*, *Reencarnación*, entre otras. Reconocen a Medellín como la "capital metalera" de Colombia, ciudad en la que el *rock* pesado tuvo acogida desde 1980, y actualmente la zona cafetera y Bogotá se manifiestan como los circuitos metaleros más importantes del país. Algunos jóvenes recuerdan el texto con el que la agrupación bogotana *Agony* lanza su primer CD:

Vivimos en un país consumido por el odio eterno de quienes rinden culto a los fetiches materialistas. Mientras todos intentan salvar sus propias almas, el pasar del tiempo, sin distinción alguna, sigue su curso y se acerca ya el crepúsculo de los dioses... Pero la humanidad no ha muerto, tan sólo agoniza. Manténganse firmes, metal por siempre (*Agony*).

La relación entre el Metal y la dimensión oscura, interior, existencial, negada, evolutiva del ser humano, nos pone en camino hacia la lógica del metal, que como la sabiduría medieval de la alquimia se dedica a "preparar empíricamente" intentos para transmutar en oro metales viles, es decir, prepara secretamente el cambio simbólico del proyecto humano "degradado" por algo más valioso, unificando los opuestos y revelándonos su más íntimo secreto: la voluntad de acelerar la historia y el tiempo, a fin de dirigir al sujeto humano hacia una línea espiritual realmente humana (menos material), utilizando un lenguaje oculto o simbólico que se dirige al alma y al espíritu y menos al intelecto. Se trata del lenguaje de la música, tras la cual late una profunda filosofía acerca de lo

humano, de las fuerzas que lo dirigen y el conocimiento necesario para trascender ese destino fatal de la humanidad.

En síntesis, en la base de las dos culturas, *la del metal y la escolar* a través del estudio del conflicto, se hace evidente la tensión existente entre dos formas de conocimiento:

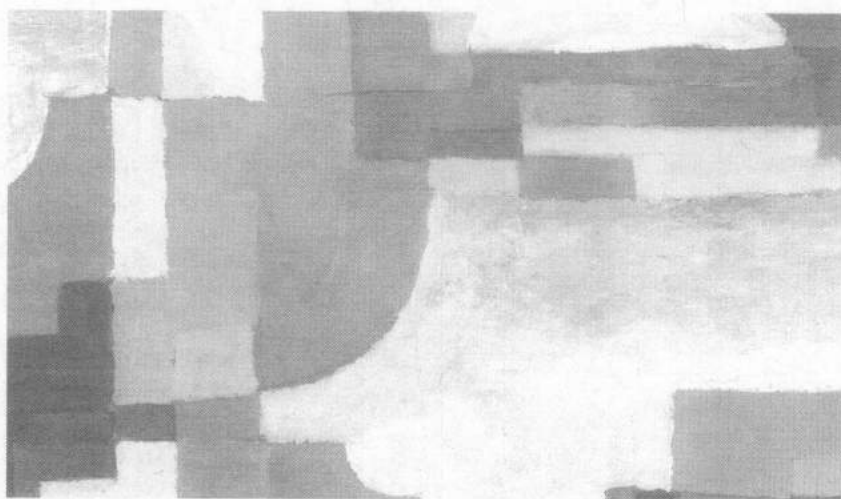
- Un conocimiento que opera a nivel de la sensibilidad vs. otro que opera bajo conceptos.
- Un discurso que opera con la totalidad de seres y objetos del universo vs. un discurso que diferencia niveles o campos objetivos.
- Las categorías fundamentales para determinar la forma de relación entre las cosas son la semejanza y el contagio, en la cultura Metal vs. categorías de identidad y diferencia, en la cultura Metal.
- La imagen del mundo que diseña la cultura del Metal es la de un mundo descentrado, horizontal y ambivalente vs. imagen del mundo que diseña la razón vertical, uniforme y centralizado.



BIBLIOGRAFÍA

- DELGADO, María Fernanda. *El conocimiento: ¿Para qué? ¿Para quién?* Atlántida.
- FEIXA, Carles. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud.* Ariel. Barcelona.
- GUATTARI, Félix. "El nuevo paradigma estético". En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Paidós. México. 1994.
- KELNER, Douglas. "Black Voices from Spike Lee to Rap". En: *Media Culture, Routledge.* Nueva York. 1996.
- KILLIAN, Ted. "Public and Private , Power and Spaces". En: *Philosophy and Geography II. The Production of Public Space.* Rowman and Littlefield Publishers. INC. Boston. 1998.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la condición de juventud.* DIUC-Siglo del Hombre. 1998.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



LITERATURA, EMOCIÓN Y FORMACIÓN ESTÉTICA

INCIDENCIA DE LA LITERATURA EN LA FORMACIÓN DE VALORES ÉTICOS Y ESTÉTICOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA*

Beatriz Helena Robledo



MARCO TEÓRICO

La pregunta inicial y que acompañó el proceso del trabajo de la presente investigación fue precisamente la de querer indagar de qué manera la literatura infantil incide en la formación estética y en el desarrollo moral de los niños en la escuela primaria.

Para comenzar, fue necesario acercarnos a dos disciplinas básicas que serían las que iluminarían, desde sus planteamientos teóricos, nuestra práctica. Estas áreas son, por un lado, la psicología y específicamente el estudio del desarrollo moral; y por el otro, la literatura y su función estética.

En busca de mayor precisión y claridad delimitamos el terreno de lo valorativo al desarrollo moral, más que a la concreción de valores, lo cual es diferente aunque haya una interrelación recíproca. El desarrollo moral tiende más al desarrollo de habilidades morales, es decir, a incidir en los procesos de razonamiento que lleven a la claridad de los juicios morales, lo cual se hace a través de la interacción entre pares, la discusión, la argumentación, la confrontación, la toma de posiciones frente a distintas situaciones, lo cual, si se ejercita sistemáticamente, puede llevar a los niños a avanzar en su desarrollo moral.

En general se puede decir que el estudio de los valores es distinto al estudio del desarrollo moral, en la medida en que este último comprende un conjunto

* Investigación desarrollada por Taller de Talleres y auspiciada por el IDEP. Investigadora principal: Beatriz Helena Robledo. Coinvestigadores: Beatriz Peña y Antonio Orlando Rodríguez. Asistente de investigación: Rosemary Castro. Esta investigación participó en la convocatoria 02-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

de elementos tales como las emociones, el pensamiento, las actitudes, etc., y los valores son otro elemento implicado dentro del gran conjunto de factores que le dan forma al desarrollo moral.

Como marco teórico referencial, estudiamos los aportes de Piaget y de Kohlberg en cuanto a las diferentes etapas que el infante despliega en su desarrollo moral.

De Piaget consideramos importante su planteamiento acerca de la moral heterónoma y la moral autónoma, en la medida en que podríamos observar en qué estados de heteronomía o autonomía se encontraban los niños sujetos de esta investigación. A la vez observaríamos de qué manera, con la práctica investigativa, podíamos incidir en ese desarrollo moral autónomo de los niños.

Para Piaget la noción de justicia (que es el valor primordial sobre el que se basa el desarrollo moral) proviene de la experiencia y de las relaciones entre los mismos niños: para que haya una igualdad real y una necesidad auténtica de reciprocidad se necesita una regla colectiva, producto de la vida en común.

Debido a lo anterior, la autoridad como tal no puede ser fuente de justicia, porque ésta supone el desarrollo de la autonomía. En el momento en que los niños empiezan a someterse verdaderamente a las reglas y a ponerlas en práctica según una verdadera cooperación, la regla se empieza a concebir de una nueva forma: las reglas se pueden cambiar, con la condición de ponerse de acuerdo, pues el valor de la regla no está en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad.

La investigación tuvo en cuenta estos planteamientos al diseñar la intervención, en la medida en que los talleres proponían a los niños interactuar activamente con los conflictos vividos por los personajes de los cuentos y presentados en éstos. Los niños respondieron preguntas relativas a las situaciones de los cuentos que los llevaban a optar por diferentes posiciones y a argumentar su propia postura frente a los diferentes hechos. La discusión, la argumentación de un juicio moral, el debate entre ellos mismos, fueron estrategias que permitieron que los niños aclararan sus propias concepciones de tipo moral y escucharan a los otros en sus acuerdos y desacuerdos.

De Kohlberg tuvimos en cuenta sus investigaciones acerca de cómo los niños razonan o establecen juicios de tipo moral. Su concepción, más que ser un conjunto de consideraciones sobre el desarrollo moral, consiste en una macroteoría que se inscribe en lo que él denomina la vía cognitivo-evolutiva. Ésta se refiere a un conjunto de supuestos y estrategias de investigación

comunes a una variedad de teorías específicas del desarrollo social y cognitivo, y que incluyen las teorías de J.M Baldwin (1906), J. Dewey (1930), G. H Mead (1934), Piaget (1948), Loevinger (1966) y las del mismo Kohlberg (1966, 1968).

En general, las teorías cognitivo-evolutivas proponen que la estructura mental básica es el producto de la interacción entre el organismo y el entorno. Esta interacción lleva a estadios cognitivos que representan las transformaciones de las estructuras cognitivas tempranas o simples, las cuales se asimilan al mundo exterior y se acomodan o reestructuran gracias a éste. Dichos estadios cognitivos consisten en integraciones jerárquicas que forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas, e integradas para completar una función común.

El concepto de estadios implica un orden o secuencia invariante de desarrollo. La capacidad intelectual de un niño, o el medio en el que se halla inmerso, pueden hacer que éste alcance un estadio dado en menor tiempo que otro niño; sin embargo, todos los niños atraviesan por el mismo orden de pasos, independientemente del entorno.

La teoría de Kohlberg se basa en la identificación de los juicios que las personas establecen frente a problemas morales reales o hipotéticos y la manera como sustentan determinado juicio, mediante argumentos. Lo central es la manera como las personas razonan en los diferentes niveles de desarrollo, alrededor de la noción de justicia, que para este autor es la "directora de orquesta" del desarrollo moral. Agrega que, una vez que se entiende el desarrollo del juicio moral, se hacen mucho más entendibles y predecibles tanto la acción como el afecto moral, ya que estos últimos son considerados como paralelos al desarrollo del juicio moral como tal.

Esta idea ha sido criticada por diversos autores, por ejemplo Gilligan (1985), según la cual en el desarrollo de la conciencia moral es preciso contar con otros elementos además de la justicia, como son la compasión y la responsabilidad. Para esta autora, alcanzar la madurez moral implica no sólo llegar a ser justo, sino también lograr ser compasivo y capaz de asumir responsabilidad por aquellos que nos han sido encomendados. Esta *ética del cuidado* difiere de la teoría de Kohlberg al menos en tres factores fundamentales. En primer lugar, se centra más en la responsabilidad y las relaciones que en los principios y las reglas; en segundo lugar, esta moralidad está ligada a situaciones concretas, más que ser formal y abstracta; en tercer lugar, esta moralidad se expresa mejor como una actividad, "la actividad del cuidado", no como un conjunto de principios.

Para Gilligan, la moralidad no se basa en principios abstractos y universales, sino en las experiencias y los problemas morales reales de las personas en la vida cotidiana.

Lo anterior nos lleva a un punto muy importante, es decir, que como lo plantea Cortina (1997), al menos existen dos voces morales:

- La voz de la *justicia*, que consiste en juzgar sobre lo bueno y lo malo, situándose en una perspectiva universal, más allá de las convenciones sociales y el gregarismo grupal.

- La voz de la *compasión* por los que precisan de ayuda, que son responsabilidad nuestra, empezando por los más cercanos.

Estos dos procesos, aunque diferentes, tienen implicaciones muy importantes para el desarrollo moral integral. Sin embargo, el punto central que abordaremos más adelante es que, si bien el aspecto cognitivo desarrollado a través de la noción de justicia es clave para el desarrollo moral, éste no es suficiente para una concepción del desarrollo moral como una dimensión integrada en el ser humano, ni es suficiente para explicar el paso del pensamiento moral a la acción como tal.

También tuvimos en cuenta los planteamientos de Kohlberg sobre los diferentes estadios morales, pero en especial su planteamiento referente al valor que se le otorga a la "crisis" para avanzar en los estadios de desarrollo moral. Kohlberg sitúa la crisis en la confrontación a la que está expuesto el niño a través del intercambio con niños en otros estadios de desarrollo moral, la discusión de dilemas y la posibilidad de intercambio de roles.

Las "crisis positivas" plantean al niño un reto que lo obliga a modificar su manera de pensar, es decir, a cambiar o desarrollar en función de aquellos estímulos que hacen tambalear las nociones que tenía previamente, y a reestructurar así sus estructuras de pensamiento. Esto sucede gracias a la relación entre el pensamiento y las emociones, ya que una crisis en el nivel de las ideas no sólo crea confusión y una necesidad de "tener una respuesta", sino también genera sentimientos de incomodidad e insatisfacción, o como lo denomina Kagan más claramente, un sentimiento de incertidumbre. Es en la resolución del conflicto cognitivo y del sentimiento displacentero donde se encuentra el motor del desarrollo, es decir aquello que nos impulsa a reacomodar nuestros esquemas previos con el fin de dar solución a una situación que nos confunde y nos hace sentirnos incómodos. Esto da origen a la necesidad de consistencia entre las creencias, las acciones y las demandas del medio.

Fue así como en el diseño de los talleres de desarrollo moral que se aplicaron en el grupo experimental se consideraron elementos que llevaran al niño a emitir juicios de valor, a discutir sobre diferentes dilemas morales expuestos en los cuentos y a participar en la posibilidad de intercambiar roles, poniéndose en el lugar de los distintos personajes.

Por otra parte, consideramos los planteamientos de Kagan relacionados con el papel que juegan las emociones en el paso del juicio a la acción moral. Para Kagan es muy importante el papel que juegan las emociones en el desarrollo moral, y propone varias actitudes de tipo emocional que, al tenerse en cuenta, pueden contribuir a una mejor comprensión de las propias emociones frente a una situación que implique una acción moral. Éstas son: la detección de un cambio interno, es decir que el sujeto, en nuestro caso el niño, pueda hacer consciente un cambio en su propia emoción; por otro lado, el análisis que se haga de las emociones y finalmente la evaluación psicológica que se realice después de detectar el cambio emocional, lo que lleva a una alteración en la experiencia emocional.

Otras investigaciones han empezado a conceder un valor fundamental a las emociones en el desarrollo moral, sobre todo en lo que se refiere al paso del pensamiento a la acción como tal.

De esta manera, cada uno de los talleres de desarrollo moral que se implementaron con los niños del grupo experimental consideró tres componentes centrales del desarrollo moral: desarrollo del juicio (pensamiento), desarrollo de las emociones y el paso del pensamiento a la acción como tal (práctica cotidiana).

Por otra parte, los talleres estuvieron dirigidos a desarrollar una serie de habilidades centrales para el desarrollo de la competencia moral, como son la capacidad de toma de rol, el desarrollo de la capacidad de argumentación, la integración de diversas posturas frente a una misma situación y la búsqueda de las intenciones que subyacen en las acciones de las personas.

A nivel de emociones es importante que los niños aprendan a identificar lo que pueden estar sintiendo los personajes, así como sus propios sentimientos y la relación de éstos con la manera de actuar de los personajes.

Respecto al vínculo entre pensamiento y acción, consideramos central que el niño se identifique con la situación y sea capaz de relacionar lo que sucede en la historia con la vida real. Sólo de esta manera es posible que él aplique a su vida los principios morales que se están discutiendo y logre una mayor concordancia entre lo que piensa, siente y la acción como tal. Esto también le

permite comparar su forma de vida con la de los personajes, y reconocer el valor de su proyecto de vida frente a éstos y frente a los de los demás compañeros.

También es de suma importancia que el trabajo a través de la literatura infantil le permita a los niños desarrollar su identidad y reconocer la dimensión valorativa que ésta contiene, ya que la acción moral depende mucho de los conceptos valorativos que la persona utiliza para definirse a sí misma. Esto se convierte en una motivación al sentir la necesidad de ser congruente con la imagen que se tiene de sí mismo.

Fueron entonces tres los ejes transversales de los talleres que apuntan al desarrollo de una serie de habilidades, emociones y acciones que se han identificado como centrales para potenciar el desarrollo moral.

La función estética de la literatura

La literatura, por ser arte del lenguaje, tiene una función estética primordial, la cual apela a todos los aspectos del lector, pero en especial a su afectividad y emoción.

La función estética de la obra literaria no es algo que se dé sólo en la inmanencia del texto literario, sino que en el receptor también se genera una reacción de carácter estético a la hora de relacionarse con la obra.

Las teorías sobre la estética literaria comienzan a cambiar su paradigma a partir de mediados de los años 60 con los estudios aportados por la estética de la recepción. Hasta ese momento se había desarrollado alrededor del proceso creativo por parte del autor y de la obra como entidad cerrada, capaz de expresarse y valerse por sí misma.

Es a partir de los aportes de la escuela de la Universidad de Constanza, en especial de los teóricos como Robert Jauss y Wolfgang Iser, cuando comienza a considerarse al lector como eslabón fundamental en el proceso de la literatura, el cual abarca desde su creación, su edición y finalmente su recepción.

La gran novedad y aporte de la teoría de la recepción literaria, expresada de una manera muy general, es la rehabilitación del lector. De esta manera la obra se entiende inmersa en un proceso dinámico, constituido por la confluencia simultánea de ella misma, el lector y el autor: un proceso comunicativo de mucha mayor amplitud, en el que se dan los tres elementos que lo configuran (Acosta Gómez. 1989).

Al tomar en cuenta al lector como parte esencial de la literatura, se deja de considerar la obra en sí misma y pasa a entenderse como un medio de

comunicación. Este aspecto es de suma importancia porque se restablece el flujo que conlleva todo el proceso de formación de la literatura, es decir, del autor, pasando por la obra, hasta llegar al lector, otorgándole a ésta una función social y cultural de mayor amplitud y fuerza.

La experiencia estética no se pone en marcha con el mero reconocimiento e interpretación de la obra, y menos aún con la reconstrucción de la intención del autor. La experiencia estética primaria, dice Jauss, se realiza "al adoptar una actitud ante su efecto estético, al comprenderla con placer y al disfrutarla comprendiéndola" (Jauss, 1986).

La experiencia estética es para el receptor una apertura a otro mundo más allá de la realidad cotidiana. Pero es sólo a través del plano reflexivo que el observador o mejor, el lector, podrá saborear estéticamente situaciones de la vida que reconoce en el momento de la lectura, o que lo afectan personalmente. Esto ocurre sólo si lo hace consciente y lo disfruta. Jauss llama a esta situación "la manifestación estética reflexiva" la cual, dice, está formulada muy claramente en un verso de Wilhelm Busch referido al arte pictórico, pero que bien puede hacerse extensivo a una obra literaria: "Lo que en la vida nos aflige/ es lo que se disfruta en un cuadro".

Este distanciamiento ha sido llamado por la sociología: distanciamiento de roles, que permite que el hombre tome distancia de su propia actuación, generando una ruptura entre cotidianidad y otros ámbitos sensibles (como los sueños, la religión, la ciencia, el arte), lo que le posibilita liberarse lúdicamente de la opresión, de la rutina o de las situaciones cotidianas. Dice Jauss que "este distanciamiento nace de la actitud estética del juego, de poder hacer libremente lo que en el resto de las ocasiones hay que hacer en serio, una actitud que resalta el verso de Rilke: "de manera que arrebatados durante un rato/ juguemos la vida sin pensar en el aplauso" (Jauss, 1986).

Jauss resalta de manera especial el aspecto receptivo de la experiencia estética, en la medida en que ésta se separa del resto de las funciones de la vida por su especial temporalidad: hace que una situación determinada se vea de una manera nueva, procurando placer en el descubrimiento y permitiendo al lector eliminar el tiempo real y reemplazarlo por un tiempo que puede ser pasado o futuro y que puede identificarse con un deber ser, o con lo que le gustaría ser; la experiencia estética permite, además, saborear lo que en la vida es inalcanzable, o lo que sería difícilmente soportable; ofrece también un marco ejemplar de relaciones que pueden adoptarse a través de una imitación espontánea.

Jauss diferencia el placer como tal del placer estético en la medida en que mientras en el placer elemental el yo se anula y el placer, mientras dura, se basta a sí mismo y no tiene relación con el resto de la vida, el placer estético necesita un momento más, "el del acto de adoptar una postura, que deja de lado la existencia del objeto, convirtiéndolo así en placer estético" (Jauss, 1986).

En el acto estético, el sujeto, el lector, disfruta siempre de algo más que de sí mismo. Se siente apropiándose de una experiencia del sentido del mundo, que puede descubrirle aspectos de sí mismo como de la experiencia ajena. El acto estético nos aporta la capacidad de ser otro, de distanciarnos de nosotros mismos y ponernos en lugar de otro, o suponer que en un determinado momento somos otro.

Todas estas posibilidades de otorgarle un sentido a la vida y al mundo que ofrece la experiencia estética a través de la literatura, son de gran importancia para la relación de los niños y jóvenes con la literatura infantil y juvenil, en la medida en que ellos, como lectores, se ven implicados activa y vivencialmente con las diversas situaciones de las obras, es decir, con las diversas posibilidades de la experiencia humana, permitiéndoles descubrirse, mirarse, reconocerse y, sobre todo, transformarse.

Una función esencial en la literatura es la función comunicativa. Esto significa un hallazgo de mucho alcance tanto para el desarrollo de la teoría de la literatura, como de la escritura de las obras y sobre todo, de la participación directa de los niños en su formación como lectores y en su formación como seres morales y más sensibles.

Desde esta perspectiva ya no es posible separar artificialmente el mensaje o lo "que la obra quiso decir, o lo que me dejó como enseñanza", sino que la incidencia que una obra puede tener en la formación de los niños y en su visión del mundo depende, en gran medida, de la calidad de sus valores estéticos y de la propuesta de una intención igualmente estética por parte del lector, es decir de su función estética concebida en todo su proceso: producción, recepción y comunicación. La obra literaria se abre así a múltiples posibilidades a través de las diferentes interpretaciones de los lectores, quienes leen desde su interioridad, desde su afectividad y su visión de mundo.

El valor primario de la literatura no es descubrir nuevos conocimientos y comunicárnoslos, sino enseñarnos a percibir lo que podemos ver e imaginar, lo que ya conocemos de una manera práctica y vivencial. Es decir, su valor es más perceptual que conceptual.

En el diseño de los talleres de animación literaria, los cuales fueron aplicados en el grupo control y en el grupo experimental, se tuvieron en cuenta, además, los planteamientos de Louise Rossenblat, al referirse a las diferentes posturas del lector cuando lee. Rossenblat (1996), habla de una postura eferente y una postura estética, las cuales se alternan como una línea continua durante la lectura. La postura eferente le pide al lector retener los aspectos más cognitivos e informativos del texto, mientras que la postura estética lo relaciona con su interioridad, sus propias vivencias, sus emociones y sentimientos.

De esta manera, las estrategias utilizadas en los talleres de animación, propusieron a los niños una exploración de sus propios sentimientos frente a las situaciones y personajes de las obras, y tendieron a estrechar los vínculos afectivos entre lo que pasaba en la obra y su propia vida.

Durante el desarrollo de los talleres pudimos constatar que la literatura permitió a los niños develar y expresar su propia realidad emocional, afectiva y vivencial.

Éste fue un descubrimiento importante en la investigación, en la medida en que los niños con los que trabajamos son generalmente renuentes a expresar sus propios sentimientos debido a que viven en una cultura represiva y autoritaria, que no los tiene en cuenta y que de alguna manera les "prohíbe" la manifestación de sus propios sentimientos. Fue a través del efecto logrado por los cuentos que los niños se sintieron con mayor libertad para expresarse.

Objetivos

La investigación tuvo como objetivos principales:

a. Observar qué influencias tiene sobre el desarrollo moral el trabajo con dos tipos diferentes de talleres: uno de animación y estética literaria y otro que tiene las características anteriores más una intencionalidad de reflexión moral.

b. Observar a través de una experiencia investigativa de qué manera la relación sistemática con la literatura infantil de calidad incide en la formación de valores éticos y estéticos de niños de básica primaria.

c. Desarrollar y validar, a través de una experiencia piloto, un conjunto de criterios de selección de libros para niños que puedan ser utilizados con resultados eficaces en proyectos encaminados a la educación moral y estética de los niños.

d. Desarrollar estrategias de capacitación para maestros, que ayuden a que desde su práctica cotidiana aborden el trabajo en la educación moral de sus alumnos.

e. Realizar un aporte al desarrollo teórico de la educación y la pedagogía en las áreas de educación moral y estética.

f. Realizar aportes al vínculo que pueda existir entre literatura y educación moral.

g. Contribuir a la reflexión actual sobre el rol fundamental que desempeña la institución educativa, como espacio ideal para el crecimiento moral de los estudiantes.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Intervención y procedimiento

Inicialmente se seleccionaron y caracterizaron las escuelas que participaron en la investigación. Éstas fueron: Centro Educativo Distrital Bosque Calderón y Centro Educativo Distrital Nueva Granada, ambas de la localidad de Chapinero.

Se seleccionaron los grupos de grado 5º de primaria. En ambos grupos se aplicó una prueba de desarrollo moral y un taller escrito, que se utilizaron como instrumentos de medición, antes y después de la intervención.

Para el trabajo de campo, en uno de los grupos (control), se trabajaron cinco talleres de dos sesiones cada uno; éstos estaban centrados en aspectos de animación y estética de la lectura; el grupo experimental trabajó estos mismos elementos más el componente o intencionalidad moral, el cual se ve expresado a través del tipo de preguntas y los ejes transversales de los talleres. Es decir, se diseñaron dos tipos de talleres: unos de animación literaria y otros de desarrollo moral.

El trabajo se hizo con los mismos cuentos en ambos grupos, pero el control sólo trabajó el aspecto de animación y estética mientras que el experimental tuvo una intencionalidad de promover procesos de desarrollo moral, esto para que ambos grupos se beneficiaran del trabajo, pero que la intencionalidad moral fuera la que nos permitiera identificar el poder que esta metodología de trabajo con la literatura infantil puede tener para incentivar procesos de desarrollo moral en los niños.

A medida que se desarrollaban los talleres, un asistente de investigación describió cada sesión a través de un recuento de carácter etnográfico. También se entregó a las maestras de cada una de las escuelas una guía de observación

del proceso, con los mismos ejes transversales de los talleres. Esto nos permitió contar con el punto de vista de las maestras y hacer un seguimiento del proceso.

Una vez terminadas las sesiones se calificó la prueba de desarrollo moral y se categorizó la información cualitativa, utilizando como hilos conductores los ejes transversales previamente definidos.

Otras actividades que se desarrollaron paralelamente al trabajo de campo fueron las siguientes:

- Ampliación de la revisión bibliográfica y el conocimiento del estado del arte en las disciplinas involucradas en la investigación: literatura, estética, recepción del texto literario, psicología del desarrollo moral, filosofía, formación de valores y promoción y animación a la lectura.
- Desarrollo de criterios textuales, extratextuales y paratextuales que contribuyeran a la selección fundamentada de libros infantiles para proyectos dirigidos a la formación de valores éticos y estéticos en los niños.
- Capacitación sobre literatura infantil y desarrollo moral para los maestros.
- Recopilación y sistematización de información.
- Elaboración de informe final con conclusiones centrales.
- Desarrollo de estrategias de socialización y comunicación.

Ambiente

En forma paralela consideramos necesario crear un ambiente que motive a los niños y que permita que los talleres no se conviertan en un programa aislado de la cultura escolar. Para responder a esta necesidad se realizaron dos talleres de capacitación para maestros y se trabajó con las profesoras titulares del grado 5º de ambas escuelas, quienes realizaron un trabajo paralelo de animación a la lectura.

A cada escuela se le entregó una dotación de literatura infantil de calidad, que permanece en el grado 5º pero a la cual han podido tener acceso los demás cursos.

Muestra

Para realizar el trabajo se seleccionaron dos grupos de niños de estrato medio bajo de 5º grado, cada uno de una escuela diferente, pero con condiciones socioeconómicas similares. Se realizó una caracterización de éstas teniendo en cuenta elementos como el PEI, manual de convivencia, observaciones de la cultura escolar y entrevistas con algunos maestros, director y niños.

Evaluación

A nivel de evaluación fueron revisados dos aspectos fundamentales: La evaluación del proceso y los resultados. El proceso que hacen los niños y los maestros a través del tiempo de desarrollo de la investigación se hizo a través de una guía de observación que manejaron el maestro de cada aula y un asistente de investigación. Esta guía se centra básicamente en la observación de los ejes transversales de los talleres. Las personas encargadas de este seguimiento recibieron una capacitación específica para el manejo de la guía.

La evaluación de resultados estuvo centrada básicamente en la evaluación de las transformaciones a nivel de desarrollo moral que se presentaron en los niños a través de la intervención. Para esto se utilizó la prueba de desarrollo moral de María Cristina Villegas, la cual se aplicó antes y después de la intervención. Los niños también contestaron por escrito unas preguntas sobre un cuento, antes y después de la intervención.

Por último se analizó toda la producción escrita de los niños durante los talleres realizados y se utilizó para profundizar en el análisis.



CONCLUSIONES

1. Sería un error considerar como concluyentes los resultados de esta investigación, ya que por un lado son un primer acercamiento al tema de la literatura y el desarrollo moral, y por el otro creemos que el tiempo de la intervención no fue suficiente para dar conclusiones inamovibles. Consideramos que en esta investigación contamos con un diagnóstico y unas tendencias de cambio que, si se proyectan y se imaginan dentro de un proceso de investigación más largo y se insertan dentro de las prácticas cotidianas de las escuelas, seguramente concretarán estas tendencias en logros muy importantes a nivel de desarrollo moral de los niños. Esto nos demuestra que el desarrollo moral no se transforma a través de esfuerzos aislados y desconectados de la realidad escolar, sino que la transformación del pensamiento, los sentimientos y las acciones morales obedecen a esfuerzos sistemáticos y estructurados, a la existencia de una cultura escolar que sustente el trabajo de aula y a la capacidad de los actores de la educación moral de entenderlo como un proceso que nunca se termina y que para conseguir verdaderos resultados requiere de la integración de la comunidad.

2. De los datos obtenidos en esta investigación se puede concluir:

a. El uso de intencionalidades diferentes al abordar la lectura muestra diferencias entre dos grupos de niños trabajando con programas diferentes.

b. El grupo que trabajó con intencionalidad ética y estética demostró mayores cambios que el que sólo trabajó con intencionalidad estética. Estos cambios se expresan en:

- Un aumento superior de los puntajes en la prueba de desarrollo moral.
- Un cambio en las opciones para resolver conflictos, pasando de estrategias centradas predominantemente en el castigo o la sanción expiatoria a estrategias que involucran más el diálogo, la concertación y abordar directamente los conflictos.

- El reconocimiento de la inamovilidad de los roles desempeñados por los personajes en los cuentos tradicionales.

- Respecto a los juicios de los niños frente a lo que está bien y lo que está mal, se pudo observar que los del grupo de intencionalidad ética empiezan a transformar y a descentrar sus juicios al reconocer a los otros como parte fundamental en la solución de un conflicto, y por el otro lado, sus juicios sobre lo que está bien y mal frente a una situación de conflicto se transformaron en la medida en que la mayoría, en el postest, reconocen que no está bien quedarse callado cuando tenemos un conflicto con otro.

- El tipo de interacción con el adulto fue cambiando de la necesidad de aprobación a una comunicación más directa y centrada en los intereses reales de cada uno.

- El tipo de actividades desarrolladas permitió crear un ambiente de confianza donde los niños fueron capaces de hablar de sus experiencias, comunicarse de una manera más fluida y empezar a oírse entre ellos.

3. Uno de los aspectos más importantes que pudimos confirmar a través de la investigación es la capacidad que tienen las historias de conmover a la persona. Definitivamente pudimos ver que los talleres más ricos y que más movilizaron a los niños fueron aquellos que pudieron conectar con sus propias experiencias, lo cual no se les dificultó y les permitió hacer una especie de catarsis. Sin embargo, es importante señalar la importancia del juego de roles conectado con esto, ya que si la experiencia se reduce a la simple narración de experiencias propias, se pierde uno de los intereses más importantes en la educación moral: crear oportunidades para ponerse en el lugar de los otros, de entender sus experiencias y los motivos o intenciones que fundamentan sus conductas, más allá de las consecuencias que éstas desencadenan.

Por otro lado, consideramos que sería un error limitarse a trabajar con historias que conmuevan o motiven a los niños. Precisamente creemos que una de las metas a largo plazo es sensibilizarlos de tal manera que empiecen a conmoverse, en un sentido moral, por aquello que cotidianamente les es indiferente.

4. Creemos que el trabajo que se inició con las emociones es muy valioso pues permitió que los niños expresaran cosas que no dicen cotidianamente. Esto es muy importante puesto que el desarrollo del juicio moral, no sólo está basado en lo racional, sino que tener en cuenta las emociones propias y poder atribuir emociones a otros predispone de la acción y es un prerrequisito para una de las principales competencias del desarrollo moral: la empatía. Consideramos que el vínculo entre lo moral y lo emocional requiere de un trabajo más profundo y de ejercicios sistemáticos que inviten a los niños a entender sus sentimientos y los de los demás, tales como el juego de roles y las discusiones, entre otros.

5. La conclusión más importante de esta investigación, y que además fue su motivo principal, es que la intencionalidad estética y la moral están interconectadas, la una al servicio de la otra. Razón por la cual consideramos que es necesario trabajar con ambas. Sin embargo, se hace necesario entender cuáles son los alcances de cada intencionalidad. Existen unos puntos básicos, a través de los cuales es posible identificar tanto sus similitudes como sus diferencias:

6. El aporte fundamental que la animación hace al desarrollo moral está centrado en el aspecto emocional; la animación sensibiliza al lector, abre una puerta, lo toca, pero la intencionalidad moral pasa de la mera movilización emocional a lo que Jauss llama la estética reflexiva. La importancia de ésta radica en el reconocimiento de que el desarrollo moral se da a través de la producción intencionada de crisis, de conflictuar al niño, tanto cognitiva como emocionalmente para mover sus estructuras previas y que emerjan, en la necesidad de superar lo que Kagan (1985) denomina discrepancia, otras nuevas capaces de ayudar a manejar el sentimiento de incertidumbre que el conflicto nos genera.

Las valoraciones y en general lo moral plantean componentes inevitables del mundo humano. Esto quiere decir que atraviesa todas las esferas de lo humano. Es importante reconocer que aunque los talleres tuvieran una intencionalidad estética, lo moral está subyacente en lo literario.

7. En este tipo de escuelas realmente uno entra en conflicto con la idea de cultura moral, lo que definitivamente creemos que es el ideal. Cuando las

estrategias intencionadas en el aula para promover el desarrollo moral se ven apoyadas por una cultura o clima donde éstas se pueden vivenciar o ser aplicadas, el proceso se potencia. Sabemos que éste es uno de los logros más importantes de conseguir y también una de las excusas más utilizadas para no iniciar un trabajo de este tipo. Sin embargo, cuando no se puede lograr este ideal consideramos que sigue siendo supremamente valioso hacer de los espacios de educación moral, una contrapropuesta a la cotidianidad, es decir, la posibilidad de vivir un espacio donde las reglas del juego sean diferentes, donde sea posible establecer relaciones más justas y alternativas diferentes de solución de conflictos, que permitan a los niños generar un punto de vista crítico y cambiar sus actitudes y formas de relación con lo que viven día a día.

8. Con respecto a la relación existente entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral planteado tanto por Piaget como por Kohlberg, en donde la educación formal y los razonamientos ante el mundo físico y ante las matemáticas tienen gran similitud con los razonamientos de tipo moral, podemos decir que el desarrollo de las estructuras cognitivas dan lugar a que las personas sean capaces de establecer relaciones, entre unos y otros hechos. Esta relación existente entre el razonamiento moral y el cognitivo nos permite concluir que el nivel académico y la posibilidad de estar enfrentados a experiencias que estimulen el desarrollo cognitivo hace que los juicios y actitudes sean diferentes. La población con la que se trabajó tiene una formación académica que se ha dado en difíciles condiciones, por lo cual se dificulta la disposición al cambio a través de nuestra metodología. Sin embargo, esto no se debe convertir en una excusa o una frustración sino en un reto que nos permita trabajar con poblaciones que tienen dificultades en el aprendizaje y que se encuentran en condiciones sociales difíciles, teniendo en cuenta que este trabajo debe hacerse con continuidad y a largo plazo.

9. La educación moral requiere de espacios específicos donde se desarrollen habilidades y competencias necesarias para este tipo de pensamiento que es, a la vez, un tema específico y transversal. El trabajo a través de la literatura responde a este último fin, convirtiéndose en uno de los múltiples espacios para la educación moral, un espacio ideal por todas las características que se han nombrado a lo largo de este informe. Sin embargo, queremos destacar la opinión de Obiolis: el papel fundamental de la literatura es el placer y la educación moral no puede, bajo ninguna circunstancia, pretender desplazar este fin.

10. Desde el punto de vista estético reafirmamos, a través de la investigación y del trabajo con los niños y niñas, la importancia que tienen los talleres en

cuanto a la formación de un lector estético capaz de interactuar con el universo de sentido propuesto por la obra (en este caso por los cuentos), un lector capaz de conmoverse por lo que pasa en la obra, de identificarse o no con los personajes y de sentir y tener reacciones de tipo emocional. Pudimos observar cómo los talleres de animación fueron haciendo a los niños mejores lectores, más sensibles frente a diferentes situaciones planteadas por la literatura misma y cada vez más involucrados con el sentido de las obras. De igual manera fueron aprendiendo a relacionar lo que pasaba en los cuentos con su propia vida, con la certeza de que no era su vida, pero con la posibilidad de asociar y relacionar.

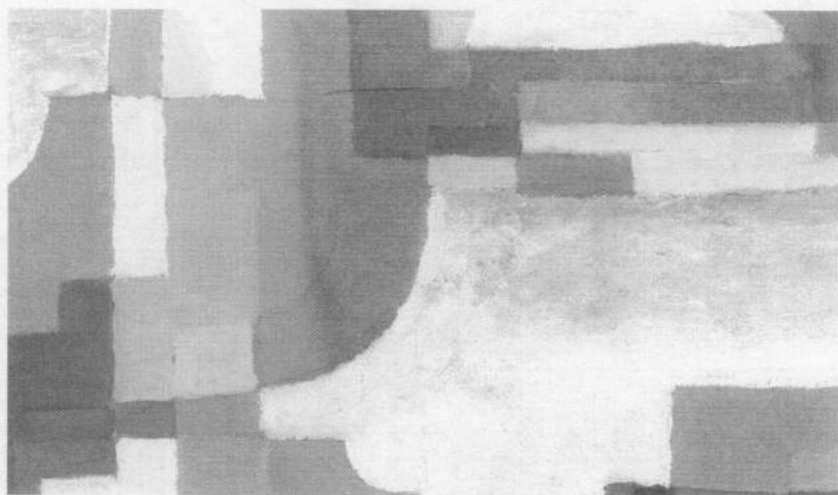
11. La relación con los libros es muy positiva en ambos grupos. Disfrutaban enormemente la lectura, tanto si la hace un adulto en voz alta (siempre y cuando lo haga bien, con entonación, expresión y pausas) como si ellos acceden directamente a los libros. Son cuidadosos con los libros e incluso en la escuela Bosque Calderón buscan reparar los libros dañados. Se muestran interesados en llevar libros a la casa. Esta relación positiva en ambos grupos responde a que –según información de los profesores y conocimiento por parte de los investigadores– desde años atrás se produce un acercamiento lúdico a los libros y ambas escuelas cuentan con colecciones de literatura infantil y juvenil provenientes de otros programas.



BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA GÓMEZ, Luis A. *Teoría de la recepción*. Madrid. Editorial Gredos. 1989.
- CORTINA. *El mundo de los Valores: Ética y Educación*. Bogotá. Editorial El Búho. 1997.
- GILLIGAN. *La moral y la teoría*. México. Fondo de Cultura Económico. 1985.
- JAUSS, Hans Robert. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid. Ediciones Taurus. 1986.
- ROSSENBLAT. "La teoría transaccional de la lectura y la escritura". En: *Textos en contexto*. Buenos Aires. Lectura y vida. 1996.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**LA EVALUACIÓN, ENTRE LA TRADICIÓN
AUTORITARIA Y LA CULTURA DEMOCRÁTICA**

EVALUACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE VALORES PARA LA CONVIVENCIA EN LOS ADOLESCENTES*

*Guillermo Torres Zambrano
Leonor Isaza Merchán
Beatriz Charria Angulo*

Explorar el mundo de los valores para la convivencia en la escuela es una tarea que, cada vez más, atrae la atención de los interesados en la pedagogía. Ante el constante desconcierto sobre la "pérdida de valores" la escuela ha tratado, en el mejor de los casos, de plantear propuestas y en el escenario más común, simplemente realizar acciones que muchas veces no tienen un propósito claro.

El abordaje de este tema se ha realizado desde diversos ángulos o enfoques. Incluso, algunos de tipo generalista que en ocasiones no aportan elementos concretos para comprender y viabilizar un trabajo a fondo.

La investigación "Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en los adolescentes" se ubica en el contexto de la problemática de los valores para la convivencia, pero buscando focalizar su forma de tratamiento. Se parte de un supuesto básico: los valores no se generan en un vacío social sino que son el resultado de la interacción de los grupos y los actores ubicados en contextos sociales específicos, siendo uno de ellos la escuela. Las interacciones que ocurren en el interior de la institución educativa, por ejemplo las relaciones docente-estudiante, comportan valores para la convivencia provenientes del medio social y del ambiente escolar. La comunicación entre esos actores expresa un sentido, reconocido o latente, de valores para la convivencia que fundamentan su acción.

Y uno de los ámbitos escolares que permite expresar con mucha visibilidad los valores para la convivencia, es la evaluación educativa. Ésta, por más rutinaria o instrumental que se la considere, se revela como un elemento crítico para poner de presente los intereses y conceptos que sobre convivencia están en

* Esta investigación participó en la convocatoria focalizada de 1999. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

juego en la acción educativa. Al focalizar la mirada en la evaluación, es posible delimitar y profundizar un campo concreto de la expresión de tales valores.

La investigación, por lo tanto, no sólo describe la manera como ocurre y se expresa la acción evaluativa en los actos de valoración, sino que también indaga sobre sus sentidos no explícitos pero que guardan relación con la formación de valores para la convivencia. A partir del establecimiento de estas relaciones se plantea una reflexión pedagógica en torno a las posibilidades y oportunidades que brinda la evaluación, en cuanto vehículo para la formación de valores en este campo.

Proceso metodológico

Dadas las características del objeto de estudio, el abordaje metodológico se realizó desde una óptica cualitativa, abierta (flexible) y participativa.

Una aproximación cualitativa permitió orientar el trabajo hacia la comprensión del objeto bajo estudio. En este caso interesaba, en primer lugar, conocer y entender los valores para la convivencia que los docentes desean formar y los que se están formando en los jóvenes. Y al abordar los actos de valoración se requería contar con elementos de trabajo que facilitaran la ubicación de tales actos desde un punto de vista distinto al tradicionalmente conocido como evaluación, para mirarlos como hechos de expresión pedagógica en los cuales las relaciones interpersonales juegan un papel de primera línea.

Por otra parte, se requería contar con una metodología de carácter abierto que, sin perder rigurosidad, se adecuara a la comprensión del objeto. Durante el desarrollo de las actividades fue necesario realizar acciones no previstas en un principio, pero necesarias para la mejor comprensión del objeto de estudio, de tal manera que el análisis no se enmarcara en una camisa de fuerza metodológica sino que, por el contrario, facilitara su comprensión.

El trabajo se realizó en tres colegios: dos oficiales mixtos (uno cuyo PEI enfatiza en formación de valores y otro cuyo PEI enfatiza en desarrollo del pensamiento científico) y un colegio privado, masculino, cuyo PEI se centra en formación de valores.

En cada institución se conformó un grupo voluntario de cinco profesores que participaron en los encuentros llevados a cabo. Con el grupo de cada colegio se realizaron cinco encuentros. Previo a cada uno de ellos, se entregaba una guía para preparar el trabajo. Los maestros elaboraban un texto escrito, el cual era leído por los investigadores antes del encuentro, de modo que en el transcurso de éste se complementaba y profundizaba la información suministrada

por cada profesor. De esta manera se fue acopiando y haciendo un primer análisis de la información.

En cada encuentro con los docentes se tomaba nota de los estudiantes involucrados en los actos de valoración relatados, con el objeto de entrevistarlos para conocer su punto de vista sobre la situación presentada. Cuando el acto de valoración se llevaba a cabo con estudiantes particulares (uno, o un grupo pequeño), éstos eran citados en forma individual o grupal según correspondiera. Si el acto de valoración se había realizado con un grupo grande (todo un curso, por ejemplo) se seleccionaban al azar tres o cuatro estudiantes. En cada caso, al iniciar la entrevista, se explicaba a los estudiantes el motivo de la misma, asegurándoles la confidencialidad de la información. Posteriormente se les relataba la versión expresada por su maestro sobre los sucesos y se les preguntaba su percepción al respecto. Luego se indagaba sobre sus opiniones acerca del mensaje del maestro, sobre los valores para la convivencia percibidos por ellos, y sobre los posibles efectos del acto de valoración en sus relaciones con las demás personas. En general, los estudiantes se mostraron bastante colaboradores y abiertos para expresar sus opiniones.

Se trabajó con un total de 34 actos de valoración que fueron analizados a la luz de categorías derivadas de los conceptos trabajados en el marco teórico, en relación con los conceptos de comunicación e interacción, convivencia y evaluación.



MARCO TEÓRICO

El ideal de convivencia

La primera evocación del significado del término convivencia apunta a los componentes del vocablo: vivir con, es decir no sólo vivir, sino vivir con otras personas u otros seres vivientes. Sin embargo, al consultar algunas fuentes, se encuentran las siguientes conceptualizaciones del término:

Convivencia es la cualidad que tiene el conjunto de relaciones cotidianas que se dan entre los miembros de una sociedad cuando se armonizan los intereses individuales con los colectivos y por lo tanto, los conflictos se desenvuelven de manera constructiva¹.

¹ Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. "Carta de civildad: Proyecto de acuerdo 051 de 1997, para reemplazar el Código de Policía de Bogotá".

El segundo concepto caracteriza la convivencia en el sentido de una vida en sociedad orientada hacia el bienestar individual y colectivo:

La persona es miembro de una sociedad (...) El requisito más importante para que las personas puedan vivir en sociedad es que sepan convivir. Desde que nace, todo ciudadano debe ser educado en la familia, en la escuela, en la vida pública, para convivir. Lo específico de una educación para la vida ciudadana o política es la educación para la convivencia. El sistema educativo no puede limitarse a preparar individuos dotados de conocimientos y capacitados tecnológicamente para conseguir empleo y desempeñar un oficio o profesión que le permita vivir; tiene además –y fundamentalmente– que capacitarlo para convivir. (...) Las viejas actitudes que llevan al desorden y a la violencia se deben cambiar por actitudes acordes con los ideales o valores que hacen posible la convivencia: el reconocimiento de la dignidad humana, la autonomía, la justicia, el diálogo, la solidaridad, la tolerancia. Estos valores que hoy se esfuerzan en fomentar las democracias mejor consolidadas, constituyen los cimientos de la convivencia. Sin ellos no es posible garantizar la vida a las personas ni la tranquilidad necesaria para lograr el bienestar individual y colectivo (González y Marquínes. 1999).

El tercer concepto es el de la Especialización en Pedagogía en Valores para la Convivencia Social de la Fundación Universitaria Monserrate, que mira la convivencia como la “caracterización de las relaciones cotidianas” siempre que:

- Los miembros de una determinada sociedad hayan armonizado sus intereses y expectativas personales y encontrado la manera de administrar los conflictos.
- Hayan logrado consensos alrededor de los valores que deben identificar ese tejido social.
- Procuren que las diferentes manifestaciones motiven y propendan por la autosuperación, la integración y el compromiso de equipo...

Este concepto incorpora a la noción de convivencia el adjetivo “social”: “social es la actitud del ciudadano o de quien se ha encontrado con su savia legítimamente humana que le impide ser salvaje, individualista y destructor; en una palabra, antihumano”. Y añade: “la convivencia social no es fin en sí misma, sino mediación que se constituye en fuerza transformadora para la construcción del país como albergue común de todos los habitantes”.

En los tres conceptos se pueden observar varios elementos comunes:

- Suponen un concepto de persona como ser social.
- Aluden a la interacción entre personas en la cotidianidad.
- Suponen unas características que permiten la armonización de los intereses personales para la vivencia colectiva de los seres humanos.
- Suponen unos valores que orientan el comportamiento de los seres individuales para lograr los intereses colectivos.

Se podría pensar que la noción de convivencia tal como la presentan los conceptos mencionados, no alude a una mirada neutra de las interacciones entre los seres humanos en la vida cotidiana, sino que implica una orientación positiva de esas interacciones. Se podría pensar que los comportamientos que no supongan el reconocimiento del otro, el respeto, la justicia, el diálogo, no caben dentro del concepto de convivencia. La convivencia es positiva. El desconocimiento y el rechazo del otro, la injusticia, la inequidad, la intolerancia no se podrían caracterizar como convivencia social, en tanto desconocen al otro como sujeto legítimo.

La convivencia en las interacciones humanas

Desde otra perspectiva se puede afirmar que la convivencia se da en la vida cotidiana, en donde las relaciones entre las personas se presentan cuando interactúan cara a cara. Según Berger y Luckman (1978, p. 46) al referirse a la realidad de la vida cotidiana, "la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación 'cara a cara', que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos (...) ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación 'cara a cara'. Solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente 'próxima'. En la situación 'cara a cara' el otro es completamente real. Esta realidad es parte de la realidad total de la vida cotidiana y, en cuanto tal, masiva e imperiosa".

Es en las relaciones cara a cara de la vida cotidiana donde vivo al otro y me experimento en referencia a ese otro, donde percibo la convivencia a través de permanentes situaciones de contacto e interacciones con los demás en un "aquí y ahora" experimentado de manera vívida y real, a sabiendas de que ese otro comparte conmigo un mundo de significados comunes. La convivencia se advierte como un fluir de interacciones entre personas en donde hay armonía o conflicto, aceptación o rechazo, interés o indiferencia, y en donde la circularidad de esas interacciones nos van estructurando como seres sociales con características específicas.

Características de la interacción humana

En primer lugar, es importante poner de presente que se asume el enfoque pragmático de la comunicación, en el cual se entiende que en las interacciones siempre se comunica algo porque, siguiendo a Watzlawick y sus colaboradores (Watzlawick. 1989, p. 50), toda conducta es comunicación y es imposible *no* comunicarse: "si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, *no* puede dejar de comunicar". Pero la comunicación, más que un modo de transmisión de mensajes es un modo de pensar, de actuar y de relacionarnos con los otros. Al usarse comunicación y conducta como sinónimos, la comunicación incluye no sólo las palabras, sino también los gestos, los comportamientos y los componentes inherentes al contexto interpersonal. En consecuencia, no interesa únicamente lo que el interlocutor A comunica a B y el efecto que el mensaje tiene sobre éste, sino el efecto que tiene en A la reacción de B. Aún más, interesa la relación que se establece entre ambos en la comunicación. Así, la interacción se entiende como un intercambio de mensajes entre comunicantes. En este contexto se pueden resaltar varios aspectos que caracterizan las interacciones humanas de la vida cotidiana y que son expresiones de la convivencia:

Lo referencial y lo conativo de la comunicación

Watzlawick (1989, p. 55) presenta dos aspectos de la comunicación: el referencial y el conativo. El primero alude al contenido o a los datos de la comunicación mientras el segundo hace referencia a la relación entre los comunicantes y a la forma como debe entenderse la comunicación. Por ejemplo, un maestro dice a un estudiante, "como siempre, usted tan cumplido". Según el contexto de la relación con ese estudiante puede decirlo en tono de aprobación o en tono irónico. Los dos mensajes, por el elemento conativo, son radicalmente diferentes según la relación establecida entre el docente y el estudiante. Es decir, que así el mensaje hablado (lo referencial) sea el mismo, la relación entre profesor y estudiante va a incidir en el tono escogido por el primero para enviar su mensaje y también va a influir en la reacción del estudiante.

Ahora bien, estas relaciones tienen unas reglas que las configuran de una manera particular, caracterizando las interacciones entre las personas en la vida cotidiana. Estas reglas de interacción y de comunicación pueden ser o no conscientes para los interlocutores en niveles diferentes: pueden ser totalmente conscientes, y en consecuencia, el sujeto es capaz de dar cuenta

de ellas a través de un interrogatorio; pueden no ser conscientes, pero se hacen visibles cuando una persona externa a la relación las señala; o definitivamente, están tan lejos de la consciencia que aunque le sean señaladas a la persona, ésta no puede reconocerlas.

Puntuación de la comunicación

Es indudable que en una secuencia prolongada de intercambio, los organismos participantes –especialmente si se trata de personas– de hecho puntúan la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. Es decir, establecen entre ellos patrones de intercambio (acerca de los cuales pueden o no estar de acuerdo), y dichos patrones constituyen, de hecho, reglas de contingencia con respecto al intercambio de refuerzos.

La puntuación organiza los comportamientos y es esencial para la interacción entre las personas. La falta de acuerdo sobre estas puntuaciones y la falta de consciencia de ellas origina muchos conflictos en las relaciones interpersonales.

Comunicación digital y analógica

Otras dos características que ayudan a entender la forma como se relacionan y se comunican las personas en la vida cotidiana aluden a la comunicación digital y a la comunicación analógica. La primera se asocia con las palabras y tiene relación con los símbolos convencionales acordados para representar los objetos y las realidades de la vida. Esta comunicación digital tiene una sintáctica y una semántica que conforman los sistemas de lengua y se observan en las expresiones verbales y escritas de la comunicación.

La comunicación analógica tiene relación con lo no verbal. Según Watzlawick "...tiene sus raíces en períodos mucho más arcaicos de la evolución y, por lo tanto, encierra una validez mucho más general que el modo digital de la comunicación verbal, relativamente reciente y mucho más abstracto" (Op. cit. 1989, p. 63). La comunicación analógica se expresa a través de gestos, tonos, ritmo de las palabras, secuencias, etc.

La comunicación analógica expresa más elementos que la comunicación digital. Y por supuesto, incide de manera importante en el estilo de relación establecida entre las personas interactuantes. Con frecuencia no somos conscientes de estos elementos, lo cual los convierte en otra fuente de conflicto en la convivencia, dado que la comunicación analógica por ser menos elaborada que la digital, puede llevarnos a equívocos.

Relaciones simétricas y complementarias

Adicionalmente, cabe destacar dos conceptos expresados por Watzlawick, los cuales aluden a la igualdad o la diferencia en las relaciones: la interacción simétrica y la interacción complementaria. La primera se caracteriza por "la igualdad o diferencia mínima" mientras la segunda está basada en "un máximo de diferencia" (Op. cit. 1989, p. 69). En la primera hay mayor similitud de las personas en la relación, mientras que en la segunda hay un predominio de una sobre otra. Es decir, una persona ocupa una posición superior y la otra una inferior. Estas relaciones no son impuestas por una de las personas "sino que cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones de la relación encajan" (Op. cit. 1989, p. 70).

Las relaciones complementarias pueden estar determinadas dentro de un contexto cultural. De todos modos, no se puede plantear una dicotomía en la cual la simetría se asocie con relaciones buenas, y la complementariedad con relaciones malas. Ambas se presentan en las interacciones humanas y dependen de las puntuaciones y configuraciones establecidas por los comunicantes.

El efecto confirmador de la comunicación

Es importante resaltar el concepto de confirmación, esencial para la convivencia. Watzlawick (Op. cit. 1989, p. 85) afirma que la comunicación tiene un efecto autoconfirmador que se convierte en uno de los más frecuentes propósitos de las interacciones humanas. Cita textualmente a Buber, quien afirma: "En la sociedad humana, en todos sus niveles, las personas se confirman unas a otras de modo práctico, en mayor o menor medida, en sus cualidades y capacidades personales, y una sociedad puede considerarse humana en la medida en que sus miembros se confirman entre sí. La base de la vida del hombre con el hombre es doble, y es una sola: el deseo de todo hombre de ser confirmado por los hombres como lo que es, e incluso como lo que puede llegar a ser y la capacidad innata del hombre para confirmar a sus semejantes de esta manera".

Pero existen el rechazo y la desconfirmación como alternativas de respuesta en las interacciones. El rechazo equivale al mensaje "estás equivocado", aunque implícitamente supone una confirmación limitada de lo que se rechaza y no niega la realidad de la imagen que la persona tiene de sí misma. En cambio, la desconfirmación es un mensaje de "no existes" que puede llevar a la pérdida de la *mismidad* (de la identidad).

La realidad de la convivencia en el ámbito escolar

La escuela es, quizá, una de las instituciones en las que con mayor frecuencia se oye decir que existe una "crisis de valores". Por un lado estaría la posición de la escuela tradicional que busca el adoctrinamiento o la inculcación de los valores para la convivencia. Allí, la educación moral es "promovida a través de discursos moralizantes o sermones que los maestros dan a sus estudiantes (...) ante cualquier falta cometida; consideran que basta emitir un juicio moral y los demás actúan de manera consecuente con él" (Cárdenas, 1995, p. 107). En oposición con los mensajes verbales, la estructura de la escuela maneja un currículo oculto o lenguaje analógico que frecuentemente contradice los mensajes digitales.

Además, este enfoque se desarrolla dentro de una estructura escolar vertical y autoritaria en la cual el orden y la disciplina se convierten en los objetivos del docente, quien cumple un papel de vigilancia y control dentro de relaciones complementarias muy marcadas. Esta estructura vive una serie de valores que no fomentan la autonomía, la justicia, la solidaridad, el diálogo ni la tolerancia. Por el contrario, el currículo oculto, e incluso el currículo visible, apuntan a la educación de personas obedientes, heterónomas, individualistas, poco dialogantes.

En una posición intermedia se encuentra la escuela que, por un lado, considera importante hacer un cambio en la educación y por ello desarrolla talleres sobre valores, habla de los mismos y da importancia a la convivencia a través de los discursos verbales, pero por el otro, mantiene una estructura relativamente convencional en la que prevalecen muchas de las características descritas para la escuela tradicional. Ésta es la escuela que, con buena intención, cambia la forma e incluso los mensajes verbales, pero no puede hacer transformaciones fundamentales que hagan coherentes los mensajes digitales y el currículo oculto².

Por último, se encuentra la escuela que se transforma en su estructura para conformarse como una institución justa, dialogante, solidaria, tolerante, que busca la autonomía de todos sus actores. Es una escuela que responde a la posición de Kohlberg quien, citado por Cañón (1983, pp 3-49), insiste en que la única forma de educación moral es la enseñanza de la justicia y ello requiere de una escuela justa. En el mismo sentido se manifiesta Oser (1995, N° 8) al hablar de la "Comunidad Justa" como un enfoque en el cual "se proporciona

² Sobre el tema de las formas como los docentes creen que hacen la evaluación y la forma como la llevan a cabo, véase: ISAZA, TORRES y CHÁVEZ. 2000.

un contexto en el que el acto es construido por todos los participantes: los alumnos y los maestros deciden acerca de las formas concretas de resolver conflictos, evaluando las consecuencias de las tomas de decisiones”.

Esta triple mirada de la realidad escolar hace posible identificar y reconocer que a la comunidad educativa le corresponde crear condiciones para implementar una pedagogía que posibilite el desarrollo de valores para la convivencia, a través de la vivencia de una sana convivencia.

La evaluación como acción educativa transversal

La evaluación se constituye en uno de los elementos de desarrollo pedagógico con más presencia en el devenir educativo. Sobrepasa el ámbito puramente académico (es decir, el referido a los contenidos y saberes disciplinares) (Isaza et al., op. cit., p. 133), en el cual es más visible, para afectar los espacios de la administración y el comportamiento. En las acciones educativas formales casi todo es evaluable y cada vez más, todo es evaluado. Y a medida que nuevas corrientes y nuevos conceptos hacen presencia en la discusión escolar, la evaluación se convierte en un elemento necesario.

No se debe olvidar que la evaluación, en las expresiones que con más frecuencia están presentes en la escuela, se constituyen en un producto típico de la modernidad ligado al desarrollo del liberalismo económico. Éste, en todos los espacios que afecta, requiere de una fuerte presencia de acciones de *control* que garanticen eficiencia, efectividad u otro tipo de condiciones propias de la producción de bienes y servicios. Y la vida educativa, especialmente la institucionalizada, obedece a estas mismas necesidades: se requiere certificar, acreditar, establecer límites, obtener índices de gestión y otras acciones similares. Y la evaluación, en sus diversas expresiones, cumple con estas funciones. En la actualidad no se podría entender un desarrollo institucional, y específicamente educativo, sin la presencia de la evaluación.

En este sentido se puede decir que la evaluación es un elemento *transversal* a toda realidad educativa. Está presente en múltiples ámbitos de esa realidad, y cada ámbito puede ser afectado de una manera distinta.

La evaluación, por naturaleza, es una expresión axiológica

Etimológicamente, la palabra evaluación se puede descomponer en “e-valorar”: otorgar valor desde. Y el “desde” es, necesariamente, un valor, cualquiera que él sea. Esto significa que la evaluación, en general, y la educativa, en particular, se fundamenta en valores.

Valores explícitos

A diferencia de otras, la tarea educativa manifiesta una preocupación constante por presentar de una manera abierta los valores que toma como orientación. De hecho, y motivados en causas de muy diversa índole, a las instituciones o los proyectos les interesa fijar unos referentes para darse a conocer, para hacer presencia. Tales referentes, expresados como valores, identifican y muchas veces dan sentido a determinadas experiencias. Socialmente, esos valores hacen presencia.

Valores no explícitos

Relacionados con los valores explícitos o muchas veces muy diferentes de ellos, se puede encontrar otra serie de valores que, en la vida real de las experiencias educativas, guían a los actores e incluso pueden tener más incidencia que los explícitos. Son los valores ocultos, aportados al devenir educativo desde el entorno social, la historia institucional o la experiencia particular de los actores. Por su naturaleza, se trata de valores diversos y no 'oficialmente' reconocidos. Es más: se puede aceptar la existencia de valores que, teniendo una influencia muy importante, se desconocen en cuanto no forman parte del mundo consciente de los actores (al respecto véase: ISAZA et al., op. cit.). Un ejemplo se refiere a la tradición existente en muchas instituciones educativas que siempre reconocen en el docente un poder académico superior al del estudiante. Tal reconocimiento no se legitima en un documento escrito, ni siquiera se discute, pero existe e influye en el desarrollo de las interacciones.

Un análisis integral de las acciones evaluativas debe mirar estos dos tipos de valores en conjunto. Y de alguna manera, se puede decir que ese es "el conjunto" de valores.

Características de los actos de valoración

La evaluación educativa se concreta en "actos de valoración", entendidos como las situaciones en las cuales *se pronuncian juicios de valor* acerca de determinadas acciones educativas. Por ejemplo, un comportamiento, la expresión de un conocimiento, una opinión, un proceso, el currículo, la institución, el docente. Para este proyecto se tomarán los actos de valoración que se presentan en el contexto de la relación educador-estudiante.

No son solamente los exámenes o previas, ni los informes o la asignación de una calificación. Son actos que se dan permanentemente durante la vida

escolar. En muchas ocasiones son explícitos y formales, y en otras tácitos y no reconocidos. Para este proyecto se tuvieron en cuenta tanto los actos de valoración formales como los informales.

Actos de valoración formales

Se refieren a aquellas valoraciones que, de manera explícita, se espera sean realizadas por los actores dentro de un determinado ámbito educativo. Por ejemplo, exámenes, previas, lecciones orales, revisiones de tareas, juicios sobre obtención o no de determinados logros, redacción de informes, pasadas al tablero, anotaciones en el observador del alumno, reuniones de evaluación de comportamientos. También se incluyen valoraciones relacionadas con aspectos tales como la disciplina en clase, el comportamiento en una fila o durante una izada de bandera, opiniones sobre el estado del uniforme, la manera de dirigirse a los profesores, las regulaciones sobre las relaciones entre compañeros, determinados modos de pensar de los estudiantes. Esto quiere decir que no se incluyen únicamente aspectos en el orden de la valoración de los conocimientos, sino también en el campo de los comportamientos de la vida personal y colectiva.

Actos de valoración informales

Son muchos los actos de valoración (expresión de juicios de valor) presentes en las relaciones entre actores educativos que no se ven como acciones de evaluación, y cuyo acontecer muchas veces no es esperado causando que, con frecuencia, pasen desapercibidos en la vida escolar: la mirada de reconversión ante un empujón de un alumno hacia otro en el patio de recreo, las expresiones irónicas en el salón de clase, la aprobación o desaprobación ante determinadas prácticas de los alumnos (por ejemplo, cuando los hombres usan aretes).

Haciendo una analogía se puede decir que, en términos de valoración, en la escuela ocurre algo similar a lo que acontece en la vida en sociedad: un juez formalmente puede aplaudir o sancionar a otros ciudadanos en relación con lo que está establecido en las leyes, las normas, los códigos. Ésta sería una evaluación de carácter *formal*. Se espera que las autoridades competentes valoren a los ciudadanos en relación con esas normas. Pero hay muchos desarrollos de la vida en sociedad que son objeto de valoración sin que ésta se encuentre reglamentada, o por lo menos, no se constituye en un referente común para todos los ciudadanos. Muchas veces tal valoración tiene una incidencia muy fuerte en la existencia de las personas. Por ejemplo, los juicios

que se hacen sobre determinadas concepciones acerca de la sexualidad, la manera de vestirse, ciertas formas de pensar en política. Ésta sería una evaluación de carácter *informal*. Ocurre y se manifiesta de múltiples maneras. Es claro que este carácter de formal o informal (tanto en la sociedad como en la escuela) lo otorga la pertenencia a un grupo social o educativo determinado. Lo que en un caso puede ser lícito, y por lo tanto alabado, en otro no lo es.

Identificación de los actos de valoración

Para visualizar las posibilidades de este enfoque resulta útil acudir a un análisis de los elementos que pueden caracterizar el concepto de "acto de valoración". En el contexto escolar se puede entender por acto de valoración una situación en la cual:

- Se pronuncia un juicio. Éste se entiende como una apreciación sobre el valor o mérito de algo. Los juicios se pueden manifestar como apreciaciones que ocupan un "lugar" entre polaridades como las siguientes: lo positivo y lo negativo, la aprobación y la desaprobación, el gusto y el disgusto, lo correcto o lo incorrecto o una mezcla de varios de los anteriores u otros similares. Esto implica que, para pronunciarse, el juicio siempre supone algún tipo de valor como referente.

Los actos de valoración implican "dar valor" y se expresan a través de la formulación de juicios de valor. Esa acción de "dar valor" no se refiere sólo a resaltar aspectos positivos. Simplemente se trata de "formular juicios de valor" que se pueden expresar con un sentido positivo o negativo. Los juicios, en sí mismos, son un hecho, una realidad independiente de su sentido positivo o negativo, agradable o desagradable, etc.

Los juicios pueden ser explícitos o no, claramente reconocidos y reconocibles, o no. Esto quiere decir que el pronunciamiento del juicio no siempre se puede identificar de una manera evidente, visible. Por ejemplo, el uso del lenguaje gestual o corporal (analógico) puede manifestar un determinado juicio, pero no siempre se le reconoce como tal.

- El juicio se pronuncia sobre un objeto que es relevante en un ámbito educativo determinado, por ejemplo, una institución. Esos objetos se pueden ubicar, en términos generales, en dos categorías:

- *Cognitiva*: se relacionan con la valoración de los procesos y los resultados sobre aprendizajes de determinados saberes. Ejemplo: ha aprendido o no una operación matemática, desarrolla apropiadamente o no un determinado proceso de aprendizaje en geografía.

– *Comportamental*: se refieren a conductas o modos de pensamiento que debe manifestar el estudiante como expresión de su pertenencia a una comunidad (escuela) determinada y a la formación en valores o lo que en términos más amplios se pudiera denominar como “formación para la vida”. Ejemplo: seguir ciertas normas de disciplina, dirigirse de una determinada manera a los profesores, vestirse de acuerdo con unos patrones establecidos en el reglamento, llegar a tiempo, profesar cierto tipo de creencias, ser responsable, honesto, etc.

Es claro que establecer el límite entre estas dos categorías puede resultar un tanto artificial. Aunque cada categoría llega a presentarse de una manera “pura” o “aislada” (un ámbito “puramente” cognitivo, por ejemplo), lo más probable es que ocurran integradamente. Por ejemplo, el profesor a medida que enseña matemáticas también puede estar enseñando responsabilidad y puede querer valorar, de manera consciente o no, los dos aspectos.

- El sentido del juicio se entiende dentro de un determinado contexto de significación educativa. El juicio expresa, de alguna manera, las concepciones o los modos de pensar y actuar de las personas involucradas en un determinado contexto institucional pedagógico. Hay referentes, por ejemplo de carácter institucional o de proyecto pedagógico, que permiten entender el sentido del juicio. La valoración que se hace de un estudiante en un contexto pedagógico de educación pública laica puede tener un sentido distinto a un juicio similar en el ámbito de una institución religiosa. De tal manera, el acto de valoración comporta un elemento de relatividad: el acto con toda la expresión de valores que implica, se entiende, en último término, a la luz de ese contexto de significación educativa.

- Como corolario del punto anterior se debe decir que el juicio afecta, de alguna manera, el desarrollo educativo dentro del cual adquiere significado. En otras palabras, el juicio colabora en la construcción o desestructuración de una propuesta educativa, ya sea a nivel de la concepción de la propuesta como tal, a nivel de la organización de la comunidad educativa o en el ámbito de acción de alguno de sus miembros.

- El juicio se constituye en un acto público en el sentido de que, por lo menos inicialmente, es conocido y expresado por dos actores (el educador y el estudiante) y eventualmente puede ser explícito para otros autores. Por ejemplo, un juicio que puede hacer un profesor a un estudiante en un recreo y que posteriormente se comenta en el aula de clase a otros estudiantes, como manera de ejemplificar lo adecuado o no de un determinado comportamiento. Esto implica que no se considera como acto de valoración algún juicio que el

educador realiza internamente (lo cual sucede a cada momento) pero que no comunica esa valoración a la persona a la cual está dirigida. Y en el caso de esta investigación se tomaron los actos de valoración que realizan los educadores hacia los estudiantes. Lo anterior significa que el juicio expresado implica, de manera más o menos explícita, un *encuentro comunicativo* entre personas.

En este contexto de interacción las personas se comunican y pronuncian juicios a partir de sus intereses, de sus afectos, de sus ideologías y de sus miradas o concepciones del mundo y de la educación. Los posibles actos de valoración acontecidos en un encuentro son una manifestación de lo que somos, de lo que pensamos, de lo que sentimos, de la manera como nos entendemos.

- Desde el punto de vista de una fisonomía de los actos de valoración, éstos se pueden manifestar de múltiples maneras. Además de lo ya mencionado en cuanto que pueden ser más o menos explícitos, ocurren en espacios formales (como el aula) o en espacios un poco menos formales (como el patio de recreo) o incluso fuera de los límites físicos de la institución se pueden referir a juicios que una persona hace sobre otra o sobre un grupo (el educador ante un estudiante o ante un grupo de estudiantes). O a los juicios que un grupo hace sobre otro grupo (un comité de disciplina sobre un grupo de estudiantes). Los juicios pueden cubrir un ámbito macro (por ejemplo lo relacionado con el desempeño en una materia a lo largo de todo un año) o un ámbito micro (un juicio puntual sobre un comportamiento ocasional). Los juicios se pueden expresar de manera abierta o velada.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Origen de los actos de valoración

Se encontró que la gran mayoría de los actos de valoración se originan en situaciones de carácter negativo, especialmente en asuntos relacionados con la disciplina (lo que tiene que ver con las normas formalmente establecidas y reconocidas) y con el comportamiento (lo que atañe a la convivencia normal en la escuela y que no se refleja, por ejemplo, en el manual de convivencia o en otras normas). En sólo tres casos se registró un origen positivo y los tres están relacionados con lo académico (aprendizaje de contenidos).

Lo anterior muestra, en primer lugar, que la ocurrencia de la evaluación está fuertemente relacionada con situaciones de tipo negativo: se evalúa como reacción a algo que está mal, que a juicio de los docentes, y por diferentes razones, no se encuentra dentro de lo correcto o lo esperado. En tal sentido, la evaluación busca volver las cosas (los comportamientos y los desarrollos académicos) a su cauce.

En segundo lugar, es claro que la evaluación sigue dando más atención a las situaciones relacionadas con comportamiento social: convivencia y disciplina. Lo académico, aunque generalmente considerado como más importante, no crea tanta necesidad de evaluación. Además, posiblemente el docente está más preparado para "manejar" lo que sucede en este campo y no en el comportamiento social. El hecho de que la evaluación ocurra más en esta área puede estar mostrando el potencial de la evaluación para contribuir en la formación de valores para la convivencia.

Formas y estilos de expresar los actos de valoración

Teniendo en cuenta las tres formas de expresar los actos de valoración: escrita, gestual y verbal, ésta última aparece el mayor número de veces (cerca de tres veces más que la gestual) en tanto que la escrita prácticamente no tiene ocurrencia. Esto significa que, para valorar a los estudiantes, los docentes usan de preferencia la palabra, posiblemente como el medio más "rápido y efectivo" para controlar o responder a las situaciones que dan origen a los actos de valoración y en las cuales, como ya se dijo, predominan los aspectos de carácter negativo. Esta situación corrobora, una vez más, la importancia que tiene la cultura oral en el ambiente escolar. Se podría pensar que el lenguaje no verbal no es tenido en cuenta conscientemente por los docentes durante los actos de valoración, pero no se puede desconocer su existencia, pues como se anotó en el horizonte teórico, la comunicación analógica está siempre presente durante las interacciones, así no se tenga consciencia de ella.

En cuanto a los estilos de expresión empleados en los actos de valoración, dialogante, señalamiento o impositivo, predominan, en proporciones casi iguales, los dos primeros mientras que el tercero tiene una ocurrencia muy baja. Esto significa que a través de los juicios los docentes se manifiestan de una manera poco "dura" o "agresiva" hacia los estudiantes, lo cual implica que la evaluación, a pesar de su papel de control sobre situaciones negativas, no ocurre, necesariamente, como una expresión de poder o muestra de coerción³.

³ En el mismo estudio de Isaza et al., se encontró una tendencia diferente: los docentes utilizaban más el estilo impositivo al expresar los actos de valoración. Es posible que esta diferencia se deba, como se

Los propósitos del acto de valoración

Al realizar los actos de valoración, los maestros buscan cuatro propósitos fundamentales:

- *Señalar lo correcto o lo incorrecto* es, quizá, la intención más sencilla de todas. Consiste en indicar al estudiante lo errado o lo correcto de su actuación. Por ejemplo, escribir una "I" o una "E" para mostrar la insuficiencia o excelencia de una tarea escolar.
- *Buscar una acción reflexiva*, hacer pensar o reflexionar al estudiante sobre su comportamiento y las implicaciones que éste tiene para sí mismo o para otros.
- *Reorientar la acción*, modificar la actuación del estudiante bien sea en el momento mismo o en un futuro mediano o de largo plazo.
- *Estimular actuaciones positivas*. En unas pocas ocasiones los docentes buscaron reforzar comportamientos adecuados o apoyar a un estudiante para elevar su autoestima.

De los cuatro propósitos mencionados, los más frecuentes fueron buscar una acción reflexiva y reorientar la acción. En segundo lugar se encontró la intención de señalar lo correcto y lo incorrecto, y por último, con muy poca presencia, la de estimular actuaciones positivas. Sin embargo, es importante resaltar cómo en la mitad de las ocasiones, al realizar un acto de valoración se busca cumplir con más de un propósito: se quiere señalar lo correcto y lo incorrecto, pero también se desea lograr una acción reflexiva.

Los estudiantes perciben intenciones diferentes a las deseadas por sus maestros. La gran mayoría de los jóvenes creyó que sus docentes tenían propósitos, en primer lugar, de reorientar su acción y, en segundo lugar, de señalarles lo correcto o incorrecto de su actuación. Muy pocos piensan en la existencia de intenciones orientadas a generar una acción reflexiva, y algunos mencionan el propósito de ayudarlos.

Por otra parte, en la mayoría de los casos los estudiantes advierten una sola intención en el mensaje de sus profesores. Sólo en una tercera parte de los casos perciben dos o más intenciones. Además, se observa que interpretan parcialmente la intención del profesor. Es factible pensar que esta diferencia

planteó en esa investigación, a la edad y experiencia de los docentes, pues aquellos más jóvenes y con menos experiencia tienden a usar la evaluación como una medida de control, y por lo tanto, una forma expedita para lograr este cometido es la imposición. En esta investigación se contó con la participación de docentes con experiencia más o menos amplia, lo cual puede estar llevando a que lo impositivo no aparezca de la misma manera.

entre los mensajes emitidos y captados puede constituirse en una barrera para una adecuada formación en torno a valores para la convivencia: profesores y estudiantes se pueden mover en planos distintos, e incluso opuestos, lo cual dificultaría la formación en este campo.

La perspectiva temporal del cambio deseado por el docente

Los propósitos de los actos de valoración se miraron también desde una perspectiva temporal.

Los resultados del análisis muestran que los docentes buscan cambios, sobre todo en el mediano plazo; en muy pocos casos se deseaba, exclusivamente, un cambio inmediato o en el largo plazo.

Por su parte, los estudiantes perciben de manera similar la perspectiva temporal del cambio deseado por sus educadores, aunque en muchas ocasiones advierten una sola perspectiva temporal cuando el docente ha expresado dos. Además, unos pocos adolescentes sí perciben que sus maestros hacen las intervenciones con el fin de generar en ellos una vida mejor en el futuro más lejano (largo plazo).

Cuando un mensaje relacionado con formación de valores para la convivencia está presente en el acto de valoración, la visión temporal deseada por docentes y percibida por estudiantes, se puede constituir en un obstáculo para una sólida formación: por supuesto que es importante el deseo de construcción en lo que está comprendido dentro del tiempo escolar pero, desde una óptica más amplia, la convivencia tiene una importancia muy grande en otros ámbitos como la familia y la comunidad.

El ámbito vital en el cual se espera el cambio

Las intenciones de cambio, deseadas por los docentes al realizar actos de valoración, buscan afectar diversos ámbitos de la vida de los estudiantes. Es en el ámbito escolar el espacio donde se espera obtener la mayoría de los cambios en los estudiantes y tiene dos énfasis distintos: lo académico y lo social. Lo académico tiene relación con el mejor desempeño y cumplimiento de las tareas escolares. Y lo social hace referencia a las relaciones interpersonales dentro de la escuela, tanto entre los adolescentes como entre éstos y los docentes. También interesa a los docentes el ámbito personal, que alude a cambios esperados en relación con el crecimiento personal del estudiante. Algunos docentes expresan con claridad la importancia de generar cambios con el objeto de que los estudiantes se adapten mejor a la vida laboral futura.

En unas pocas ocasiones los docentes desean transformaciones que sirvan a los estudiantes a lo largo de la vida.

Sobre este aspecto, la información derivada de los estudiantes muestra una tendencia similar a la expresada por los docentes. La vida escolar en el aspecto social, seguida de lo académico, es el ámbito más percibido por los estudiantes. En segundo lugar están las intenciones de cambio en el ámbito de lo personal y en tercero perciben propósitos de cambio para la vida en general. La familia aparece como un ámbito en el cual los estudiantes, a diferencia de los maestros, creen que sus docentes desean transformaciones.

Los valores para la convivencia transmitidos por docentes y percibidos por estudiantes en los actos de valoración

El valor para la convivencia más resaltado, tanto por docentes como por estudiantes, es la responsabilidad, seguido del respeto. La honestidad también tiene un número alto de menciones, pero no en igual proporción a los dos anteriores. Los otros valores son nombrados pocas veces. Todos los valores mencionados pueden ser categorizados de la siguiente manera:

CAMPO DE REFERENCIA DEL VALOR	VALOR RELATIVO	FORMA COMO LO MENCIONAN LOS DOCENTES	FORMA COMO LO MENCIONAN LOS ESTUDIANTES
VALORES CON MAYOR ÉNFASIS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	Comunicación entre las personas. Reconocimiento del otro. Trabajo con otras personas. Relaciones de ayuda.	Diálogo: escucha, comunicación, cordialidad, tacto. Respeto, tolerancia. Cooperación. Solidaridad.	Escucha. Respeto. Colaboración. Apoyo.
VALORES CON MAYOR ÉNFASIS EN EL DESARROLLO PERSONAL	Formación en cuanto a asumir las consecuencias del comportamiento.	Responsabilidad, autonomía, cumplimiento, compromiso, exigencia, opción de libertad.	Responsabilidad, autonomía, cumplimiento.

	Transparencia en el comportamiento. Desarrollo personal.	Honestidad, honradez. Autoestima, desarrollo de capacidades.	Honestidad, sinceridad, confianza. Autoestima.
OTROS VALORES		Autocontrol, autoevaluación, tranquilidad, orden, reflexión, pertenencia a la institución, buenos modales, vivir en comunidad, organización.	

Valores con mayor énfasis en las relaciones interpersonales

Comunicación entre las personas

El diálogo, la escucha y la cordialidad se incluyen como valores que facilitan la comunicación interpersonal cara a cara, y por consiguiente afectan la convivencia haciéndola más armónica. La escucha fue señalada también, y con gran frecuencia, dentro del valor del respeto, considerándola como una expresión de ese valor y no como un valor en sí mismo.

Reconocimiento del otro

Fue el segundo valor más mencionado por docentes y por estudiantes. Con él se buscan relaciones interpersonales en las cuales las personas no incomoden, ni hagan daño a otros. De manera semejante, y resaltado más por los estudiantes, se considera respetuoso el valorar a las personas tal como son, aceptando las diferencias entre los seres humanos. Algunas otras acepciones del significado de este valor son acatar las normas, ser tratado como los otros lo tratan a uno (en sentido positivo), y valorarse a sí mismo. En unas pocas ocasiones los estudiantes mencionaron el respeto a los adultos, dada su experiencia en la vida y la autoridad que tenían sobre ellos. De todas formas, las conceptualizaciones del respeto revelan una posición más orientada hacia la facilitación de la convivencia que al acatamiento sumiso de normas o de los mensajes de la autoridad.

Relaciones de ayuda

La solidaridad sólo fue mencionada por los docentes y es entendida de manera muy semejante a la colaboración. Se diferencian porque en la colaboración se busca, únicamente, el beneficio del grupo. Con el valor de la solidaridad se puede buscar el bien de la otra persona y no el propio. Los docentes son claros en resaltar que la solidaridad es un apoyo orientado al crecimiento de la persona a quien se ayuda. En ese sentido el prestar una tarea o juntarse para hacer desorden no son entendidos como expresiones de solidaridad

Valores con mayor énfasis en el desarrollo personal

Formación en cuanto a asumir las consecuencias del comportamiento

Esta formación, expresada básicamente por el valor de la responsabilidad, es entendida desde tres puntos de vista, no siempre desligados el uno del otro. En primer lugar, se piensa en la responsabilidad como el cumplimiento de tareas asignadas en la escuela o en la familia. El no realizarlas conlleva la pérdida de posibilidades en la vida, en las relaciones interpersonales y acarrea sanciones. Es, quizá, el significado con menor sentido social de este valor y en los estudiantes está muy ligado al cumplimiento de obligaciones impuestas. En segundo lugar, la responsabilidad se entiende como el enfrentar o asumir compromisos o situaciones a través de las actuaciones personales o cómo responder por los propios actos. Ser responsable, en este caso, beneficia a otros. En tercer lugar, la responsabilidad significa evitar comportamientos o actuaciones que puedan perjudicar a otras personas o a sí mismo.

Algunos docentes y estudiantes no hablan directamente de la responsabilidad sino del cumplimiento, el compromiso o la exigencia. Sin embargo, al mirar el sentido que les atribuyen, se puede pensar en el valor de la responsabilidad.

La autonomía es otro valor asociado con la responsabilidad, pero mencionado por docentes y estudiantes de manera independiente. Lo entienden como la capacidad de hacer las cosas por sí mismo, sin dejarse influir por los demás se podría comprender como responsabilidad en el sentido de actuar libremente, tomando decisiones propias.

Por otra parte, se puede afirmar que la tendencia, sobre todo en los docentes, se orienta a atribuir una dimensión de tipo social al valor de la responsabilidad, por cuanto la falta de responsabilidad tiene efectos en otras personas y no sólo en el individuo que actúa de manera irresponsable.

Transparencia en el comportamiento

La transparencia, representada por el valor honestidad, es entendida de manera similar por maestros y estudiantes, y su significado está asociado con características importantes dentro de las relaciones interpersonales: la verdad, la sinceridad, la ausencia de engaño. Algunos resaltan que el ser honesto genera confianza y lleva al crecimiento personal, además de ser un ingrediente importante dentro de un verdadero diálogo. Por el contrario, la deshonestidad hace daño a otros o a sí mismo.

Desarrollo personal

La valoración del estudiante para promover la estima por sí mismo es destacado por unos pocos docentes y estudiantes. Como parte del desarrollo del estudiante, los maestros asignan importancia a la autoestima. Aunque se podría pensar que este valor no está asociado directamente con la convivencia, algunos docentes sí lo justifican en esa dimensión.

Sobre el significado de los valores presentes en los actos de valoración es interesante resaltar dos elementos. Por una parte, se observa su importancia para una sana convivencia por cuanto contribuyen al establecimiento de relaciones interpersonales matizadas de respeto, diálogo, tolerancia, confianza, sinceridad. Los valores con énfasis en el desarrollo personal se entienden desde la dimensión social, por cuanto en las interacciones se evita hacer daño a otras personas, al ser responsable y honesto.

Por otra parte, tanto estudiantes como maestros definen los valores teniendo en cuenta un marco poco formal y normativo. El sentido mismo de la vivencia del valor y de su importancia para la convivencia y para el desarrollo personal, tienen preeminencia sobre criterios de acatamiento poco crítico de las normas o de la autoridad. Es un significado más orientado a la autonomía que a la heteronomía.

Las relaciones docente-estudiante y los actos de valoración

Las interacciones puntuales durante el acto de valoración

Al analizar los relatos de docentes y estudiantes, las interacciones dialogantes aparecen como las más frecuentes, seguidas por las de señalamiento, particularmente de señalamiento-respondiente amable. Las autoritarias son pocas y las conflictivas sólo se presentaron en una ocasión.

En ningún momento el acto de valoración empieza siendo dialogante o de tipo señalamiento, para terminar en conflicto o en autoritarismo. Al contrario,

pareciera que ante un impulso inicial autoritario, el maestro recapacita e interviene luego de manera más calmada, e incluso tiene la capacidad de establecer un diálogo con sus estudiantes.

Si se tiene en cuenta que los actos de valoración son un indicador de la convivencia en la escuela, se observa una tendencia al establecimiento de relaciones en las cuales prima la amabilidad sobre la imposición, y el diálogo sobre el monólogo del maestro. Si bien no en todas las situaciones se establece un intercambio en el cual el estudiante sea participativo, generalmente tiene la oportunidad de interpelar a su maestro. Por eso los casos de sumisión son escasos. Ello muestra una relación docente-estudiante en la cual el educador no tiene la única palabra. Incluso, en muchos casos la intervención del estudiante genera cambios en el maestro, denotándose una escucha activa por su parte hacia los mensajes de su alumno se podría pensar que estas interacciones marcan pautas para un estilo de convivencia en el cual valores como la comunicación, la honestidad, la tolerancia y el respeto tienen cabida. Además se debe tener presente que la vivencia misma del acto de valoración a través de una interacción dialogante o conflictiva o autoritaria, forma, a partir del hecho mismo de la ocurrencia, en determinadas concepciones acerca de los valores para la convivencia. Si el estudiante siente que a través de la evaluación puede hacer uso de su palabra, dialogar y no simplemente experimentar una imposición, encontrando en el docente una posibilidad de interactuar en armonía, esta situación puede llegar a formar más en valores para la convivencia que muchos discursos o buenos consejos. Y lo que se observó en los actos de valoración concretos, indica que en la vivencia concreta de la escuela hay posibilidades de lograr este tipo de formación.

La dinámica de las interacciones durante los actos de valoración

Si bien en la mayoría de los casos existe diálogo o interacciones de tipo señalamiento-respondiente amable, tales interacciones se pueden caracterizar como complementarias, pues quien lleva la "voz cantante" es el docente: inicia siempre el acto de valoración, hace las preguntas, espera las respuestas y repregunta, dirigiendo la conversación. Éste es un patrón de intercambios muy semejante en la mayoría de actos de valoración y que, sin duda, de acuerdo con lo ya dicho sobre la vivencia de esos actos, puede estar marcando pautas, en uno o en otro sentido, para la formación en valores para la convivencia. Posiblemente los docentes no sean conscientes de los valores generados con sus comportamientos, pero al escuchar, respetar y apoyar a los jóvenes les están abriendo caminos para mirar en sus profesores unos adultos

capaces de oír, de entender, de respaldar, de ser justos. Y esta mirada del adulto puede influir en la vivencia y formación de estos valores.

Las relaciones docente-estudiante como trasfondo de los actos de valoración

En las entrevistas, los estudiantes se expresaron espontáneamente sobre algunos aspectos de sus maestros. En ocasiones aludieron a la actitud durante el acto de valoración, pero generalmente hicieron referencia a la relación cotidiana y permanente establecida con ellos. La mayoría de los comentarios evocan matices gratos de los docentes y específicamente resaltan la capacidad de escucha, la actitud de apoyo y confianza, y el cariño demostrado en diversas ocasiones. Como consecuencia de ello, los estudiantes reciben la ayuda del maestro y realizan cambios. El profesor ideal es el que sabe y sabe enseñar, da consejos, dialoga, respeta y se hace respetar.

Y la otra cualidad a la cual dan relevancia es a la honestidad y la confiabilidad de los docentes: ser correcto, comportarse siempre de la misma manera, "decir las cosas de frente". Todas estas características dan seguridad al estudiante, pues puede esperar siempre el mismo comportamiento de su maestro.

Se podría afirmar que el acto de valoración es una entre muchas expresiones de la interacción maestro-alumno y que son clasificados por la forma como esa relación está caracterizada entre el educador y el estudiante. A éste pareciera importarle menos el juicio verbal del maestro. Para él es esencial la forma como el docente se comuniqué con él: "Se pasó en la manera como me lo dijo", expresó un estudiante al referirse al acto de valoración de su profesora. El joven se mostró de acuerdo con el mensaje verbal, pero no con el comportamiento de su maestra, y eso pesó más que la intención del docente y sus palabras.

Con lo anterior queda claro que para los estudiantes es muy importante la relación establecida con sus maestros, y los mensajes expresados verbalmente por ellos sólo son aceptados en la medida en que son coherentes con sus actitudes y comportamientos. Quien grita no tiene derecho a pedir silencio. Quien no tolera no tiene derecho a pedir tolerancia y respeto. Quien no cumple no tiene derecho a pedir responsabilidad y cumplimiento. Los jóvenes distinguen claramente a quien amenaza, grita y es agresivo. Pueden obedecerle pero no los transforma. Este tipo de docentes que ejercen pedagogías controladoras no impactan a los estudiantes. Quien los oye, los escucha, les exige con afecto o es honesto, es bien recibido, se lo oye, se lo acepta. Y ello genera el cambio en los jóvenes y con seguridad en su formación en torno a valores para la convivencia.

Los docentes participantes parecieran percibir claramente esta situación, y por ello los actos de valoración muestran coherencia con las actitudes valoradas por sus estudiantes. Y ellos mismos son conscientes de la importancia de acercarse a sus alumnos, de entender su realidad. Esto confirma que lo comunicado a través de las interacciones, de la misma convivencia, es más real. Por eso la cantaleta y los sermones no tienen efecto en los estudiantes.

Efectos de los actos de valoración

Tanto con docentes como con estudiantes se indagó sobre los cambios surgidos en los jóvenes a raíz del acto de valoración. En general, los dos grupos evidenciaron algún tipo de transformación, y sólo muy pocos expresaron no saber si la hubo o reconocieron que no se presentó.

Ámbito y perspectiva temporal del cambio en los estudiantes

Ahora, al mirar cada uno de los ámbitos por separado, en donde más se perciben transformaciones como consecuencia del acto de valoración es en la dimensión de comprensión personal del mensaje y en la escuela. Ámbitos diferentes a la escuela fueron poco nombrados, lo mismo que las interacciones personales. También se encontraron pocas respuestas en las cuales no se percibía cambio por parte de los profesores, o los estudiantes no asignaban importancia al suceso.

Desde la perspectiva temporal, predominan respuestas sobre cambios en el mediano plazo dentro de la actividad escolar. A las respuestas sobre comprensión del mensaje no se les puede asignar un plazo porque se pueden entender como un cambio inmediato en la apropiación personal de lo comunicado por el maestro, pero esta comprensión puede ser duradera.

Lo escolar es el ámbito fundamental en el cual se perciben los cambios. Esto tiene sentido si se piensa que las interacciones en las cuales se producen los actos de valoración tienen unas características particulares propias de la actividad escolar. Tanto docentes como estudiantes, al relacionarse en la institución, delimitan los objetos de referencia a lo relacionado con la escuela: disciplina, convivencia en el centro educativo, aprendizaje. Por ello, los docentes envían mensajes sobre estos tópicos y los estudiantes los perciben y, en consecuencia, ambos esperan que sea ese el ámbito en el cual se generen cambios y así lo advierten. Aunque en algunos actos de valoración se trasciende a otros ámbitos, al hablar de la vida o de una posible actividad laboral futura, el presente inmediato y próximo de la vida en la escuela es el centro

fundamental de las interacciones maestro-alumno y por consiguiente, es el fundamento del origen y las intenciones de los juicios así como de los cambios percibidos por los actores del acto de valoración. Y la preocupación que aquí surge tiene que ver con lo que sucede en la vida cotidiana, fuera de los límites de la escuela: importa la convivencia escolar y en cierta manera se descuidan otros ámbitos como lo familiar o social. En tal sentido habría que preguntarse sobre la incidencia y el alcance que una acción específica como la evaluación tiene en la formación para la vida, cómo se está respondiendo a una formación para la convivencia en un plazo más amplio.

Objeto particular del cambio

Dentro del ámbito escolar y personal, los cambios percibidos explícitamente aluden a objetos específicos por lo general articulados unos con otros. Los más nombrados son los valores, seguidos de actitudes de aceptación del juicio y reconocimiento del error. La disciplina en clase y el aspecto académico ocupan un tercer lugar de menciones. Por último, se alude a las relaciones interpersonales, en general, y entre docente y estudiante en particular.

El cambio en los valores

Las transformaciones en este aspecto aluden más a la comprensión de los valores como tales que a comportamientos concretos que los reflejen, a pesar de que unas pocas respuestas evidencian cambios en las actuaciones de los estudiantes en las cuales está presente algún valor.

Es interesante constatar que aquellos valores en los cuales se perciben cambios son, en general, los mismos comunicados por los docentes. En consecuencia, los más mencionados fueron honestidad, responsabilidad y respeto. Este último fue nombrado casi exclusivamente por estudiantes. Otros valores señalados fueron tolerancia, escucha, autoestima, solidaridad, colaboración y organización. De todos modos, la mayoría de los valores objeto de cambio son aplicables a las relaciones dentro de la escuela. En pocos momentos se menciona la importancia de esos valores en la vida social.

Aceptación del juicio y reconocimiento del error

Los docentes hacen énfasis en la aceptación inicial del juicio emitido por ellos, por parte del estudiante. Esta aprobación se evidencia en su comportamiento inmediato de empezar a trabajar, o en expresiones de reconocimiento del mensaje del docente, o incluso en actitudes de vergüenza ante la situación. En unos pocos casos los docentes reconocen la existencia de una actitud de

aceptación inicial, que no tiene corolario en comportamientos posteriores del estudiante.

Factores intervinientes en los efectos

Además del factor ya mencionado sobre la necesidad de una continuada intervención de los maestros para lograr los efectos deseados en los estudiantes, los informantes hicieron alusión a otros que ocurren para que se produzca un determinado cambio a raíz de un acto de valoración:

- Para los estudiantes, la forma como actúa el docente es muy importante, pues atienden más las sugerencias hechas de buena forma, en privado si fuera posible, y de manera que el estudiante pueda confiar en el maestro.
- La intervención anterior o posterior de los padres de familia (o en general las personas que velan por los estudiantes) parece ser un factor de gran relevancia para algunos estudiantes.
- La intervención de otros profesores u otros sucesos escolares, como una reunión de reflexión, son también factores que coadyuvan al juicio emitido por el maestro o que adquieren más importancia en términos de las transformaciones de los estudiantes.



CONCLUSIONES

En términos generales se puede afirmar que la evaluación, junto con otros elementos de carácter educativo, cumple un papel importante en la formación de valores para la convivencia, pero que ese papel no es reconocido de esta manera por los actores educativos. Esto indica que es necesario propiciar, en los ambientes de formación y acción de los docentes oportunidades para reflexionar acerca de las potencialidades y los efectos reales de la evaluación no sólo en términos de la formación para la convivencia sino también en términos de su capacidad para modelar conductas y generar cambios efectivos.

Los resultados de la investigación indican, por una parte, que la escuela sigue siendo un ámbito propicio para la formación en la convivencia, que efectivamente tiene incidencia en este campo y de ella se sigue esperando mucho al respecto. Por otra parte, que la evaluación sigue siendo, en términos de sus sentidos, sus prácticas y sus posibilidades, una gran desconocida. La evaluación se hace, no se reflexiona y de esta manera se pierde una gran oportunidad pedagógica de construcción de la realidad escolar.

Evaluación y formación de valores para la convivencia, así como lo pueden ser evaluación y otros aspectos de desarrollo educativo, tienen importancia en la vida de los estudiantes. Sin embargo, la escuela debe preocuparse más por ahondar el significado de los caminos que diariamente se abren en la acción escolar a partir del trabajo sobre estos tópicos. Se debe mirar, desde una perspectiva amplia, que lo que está en juego es la formación para la vida y no únicamente el trabajo para la escuela que, aunque es una etapa importante y vital para profesores y estudiantes, está marcada por límites temporales.

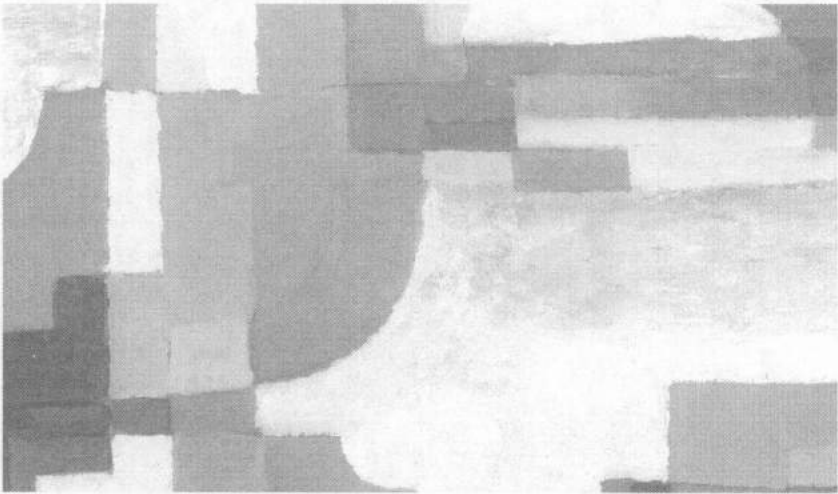
La investigación ha mostrado que los docentes, al evaluar, están interesados en generar cambios en sus estudiantes, que éstos no se percatan de todo lo que quieren sus estudiantes pero sí desean una formación que los lleve más allá de la escuela. En último término, lo que está en juego es la visión social que sobre la evaluación y la convivencia tienen los actores escolares. Explorarla es responsabilidad de la escuela, especialmente en un país que necesita que todos los ciudadanos y los ciudadanos en formación seamos más conscientes de las posibilidades de construcción de paz desde los ámbitos en los cuales realizamos nuestras funciones vitales.



BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- CÁRDENAS, Martha. (1995). "La formación moral en la escuela". En: *Taller del maestro*. Santa Fe de Bogotá. Presidencia de la República. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.
- CAÑÓN, Carlos. (1983). "Valores y desarrollo moral". En: *Educación hoy. Perspectivas Latinoamericanas*. NE 73, enero-febrero.
- GONZÁLEZ, Luis José y MARQUÍNEZ, Germán. (1999). *Valores éticos para la convivencia*. Santa Fe de Bogotá. El Búho.
- ISAZA, Leonor; TORRES, Guillermo y CHÁVEZ, Maritza. (2000). *La afectividad del maestro y su proyección en la acción educativa*. Bogotá. Fundación Universitaria Monserrate. Colciencias.
- OSER, Fritz. (1995). "Futuras perspectivas de la educación moral". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. N° 8, mayo-agosto.
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet y JACKSON, Don. (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**PROYECTO DE FORMACIÓN HUMANA DESDE
LA PERSPECTIVA COMUNICACIONAL**

FORMACION HUMANA DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICACIONAL*

José Adalier Salinas H.

La innovación propuesta bajo el título de "Formación Humana desde una perspectiva comunicacional" surge de una visión diagnóstica sobre nuestra comunidad educativa: la observación y el registro constante de conductas que manifestaban intolerancia, agresividad y maltrato verbal y físico entre los estudiantes. El conflicto¹, reconocido como problemática en la cotidianidad de nuestra institución, se expresaba en términos generales por las burlas entre compañeros, discriminación en el interior de los grupos, riñas dentro y fuera del colegio, especialmente entre las alumnas, y agresividad verbal, entre otros. El análisis de la situación permitió señalar que nuestra institución, al igual que la mayoría de instituciones del Distrito Capital, en su dinámica formativa enfrentaba las consecuencias generadas por las limitaciones en el orden social, económico y cultural de las familias de los estudiantes, puesto que dicho contexto determina los modelos de comportamiento y percepción de la vida en los jóvenes y las jóvenes.

Así entonces, el problema señalado nos hizo entender que la escuela, particularmente la nuestra, debía asumir como compromiso un proceso de transformación social a partir de una auténtica formación humana, participativa y dialógica, encaminada hacia el cambio de las conductas sociales que se viven dentro y fuera del espacio escolar. Un proceso de orientación axiológica, sustentado en el diálogo y la reflexión, mediante el cual se introdujera a los estudiantes en una dinámica de autorreconocimiento e interacción para promover el respeto y la valoración de cada quien como persona. Ahora bien, el contexto familiar que caracterizaba el conflicto de convivencia exigió el trabajo con los padres de familia y, por supuesto, requería también estudio,

* Esta investigación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

¹ Dada la complejidad de sentido que tiene la palabra "conflicto" en el contexto de la realidad nacional, es necesario aclarar que con este término nos referimos a las dificultades de interacción social en las relaciones de convivencia dentro y fuera del aula de clase.

análisis y acuerdos por parte de los docentes. Así, participarían todos los miembros de la comunidad educativa en la realización del proyecto de innovación.

Es claro que asumir una formación en valores presupone un análisis permanente de la realidad social, pues ésta, de una u otra manera, incide en el territorio escolar. No es posible pretender formar jóvenes al margen del contexto local y nacional, el cual otorga sentido y fundamento a la reflexión escolar. En este sentido, una propuesta de orientación axiológica debe transmitir la noción de conciencia histórica sustentada en la idea de un pasado, tradición familiar, local y nacional, y de un futuro, como posibilidad de cambio y de realización de proyectos de vida. Nuestro proyecto responde a la misión dada a la escuela desde la Constitución Política del 91, en cuanto a la tarea de formar ciudadanos autónomos, responsables y solidarios, orientados por instituciones libres, deliberantes y críticas, comprometidas con la transformación de la sociedad mediante el ejercicio constante de la acción comunicativa².

La comunidad educativa que desarrolló la propuesta de innovación se encuentra ubicada en el CED República Federal de Alemania, jornada de la tarde, de la localidad 18. Colegio fundado en 1968 bajo la administración del alcalde mayor Virgilio Barco Vargas. Inicialmente se trabajó con el nivel de primaria y luego, como consecuencia de la Ley General de Educación, la institución presentó un proyecto de oferta educativa para alumnos de sexto grado. Desde 1995 hasta 1999 la institución ofreció educación hasta el grado 10º, y, a partir del año 2000, por disposición administrativa del Cadel de la zona, sólo se autorizó su funcionamiento de 6º a 9º grados. Por ello, el proyecto se realizó con 513 alumnos, distribuidos en 13 cursos, con 23 docentes y un número aproximado de 450 padres de familia.



MARCO TEÓRICO

Un proyecto de formación axiológica creado para dar respuesta a una problemática de intolerancia se circunscribe, necesariamente, al ejercicio democrático que la escuela logre generar en los distintos momentos y espacios de su cotidianidad. En este sentido, nuestra propuesta asume el valor incuestionable

² Para la estructuración del proyecto se revisó el marco legal que, desde los organismos competentes, orientan este campo de acción formativa. El Ministerio de Educación Nacional, en el texto *Educación Ética y Valores Humanos*, publicado por Editorial Magisterio, expone algunas consideraciones generales y legales de gran importancia para programas y proyectos en el área de formación axiológica, del cual tomamos algunos de los planteamientos para la fundamentación de la propuesta.

de la individualidad y el derecho a la diferencia de percepción de la realidad, dentro de un proceso permanente de intersubjetividad que encuentra en el diálogo su motor principal. Desde este punto de vista, la escuela está llamada a favorecer el diálogo entre todos sus miembros, a partir de las experiencias de vida, de oficio y de profesión. De ahí la importancia de promover procesos comunicativos, dentro y fuera del aula de clase, para que éstos permitan la interacción y el consenso en la solución de conflictos a partir de la experiencia de valores como la igualdad, la libertad, el respeto y la solidaridad, entre otros. Se trata de reconocer la importancia que para la acción educativa tienen los actos comunicativos en el sentido que indica Habermas (1995, p. 78): "Llamo comunicativas a las interacciones en las cuales los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez". Así, la tarea responsable que la escuela debe asumir como territorio de formación humana es la de procurar ambientes comunicativos y democráticos que permitan relaciones de convivencia sanas, en las cuales los conflictos constituyan motivos de crecimiento personal y grupal.

Es claro que una propuesta de orientación en valores bajo la perspectiva anterior exige que la acción comunicativa constituya el eje transversal del proceso, dentro del cual el ser humano se encuentre como centro de reflexión; y que además responda a una proyección y planeación de orden institucional para facilitar su ejecución dentro de un contexto concreto y garantizar la participación de todos los miembros de la comunidad, pues como plantea Santiago Sánchez (1998, p. 37): "La educación en valores implica una reflexión sobre las causas de los problemas y una actitud de respeto a la autonomía personal y al diálogo racional. Supone también una impregnación del Proyecto Educativo (Institucional) y del Proyecto Curricular de los centros de enseñanza..." Por lo tanto, según este planteamiento la idea de una orientación axiológica en la vida escolar exige un análisis constante por parte de los docentes mediante el ejercicio intelectual sustentado en lecturas, debates y acuerdos teóricos mínimos, que permitan establecer los procedimientos necesarios para procurar ambientes comunicativos y democráticos. Así mismo, la formación humana requiere de un diálogo permanente con el Proyecto Educativo Institucional, PEI, de tal manera que los lineamientos tengan coherencia dentro de los objetivos que asume la institución en su modelo de formación.

Por otra parte, dada la problemática que determina la propuesta de innovación, resulta imprescindible hablar de formación para la tolerancia, tema sobre el cual el profesor Guillermo Hoyos (1998) plantea un modelo

“sincretista” en el cual se integran diversos postulados éticos o morales. El autor indica, entre otras cosas, la necesidad de desarrollar la sensibilidad moral como un proceso que facilite el reconocimiento de los conflictos que se viven en la sociedad civil, o territorio escolar, de tal manera que el ejercicio permita señalar las posibles soluciones a los anteriores, pues “... es en estos contextos mundovitales de la sociedad civil (en nuestro caso la escuela) en los que se confrontan consensos y disensos, en los que se aprende a respetar a quien disiente, a reconocer sus puntos de vista, a comprender sus posiciones, sin necesariamente tener que compartirlos” (1998, p. 298). Por consiguiente, podemos pensar la escuela como un “organismo para la comunicación”, dentro de un proceso de encuentros que procuren el paso de los sentimientos, orden individual, a los principios morales, orden colectivo. Para ello, es necesario promover en las instituciones educativas el reconocimiento interpersonal dentro de contextos más simbólicos, culturales y políticos; como también forjar entre los docentes un nivel hermenéutico de la comunicación, como herramienta de interpretación de los sentidos que tienen las expresiones juveniles, lo cual facilitaría en gran medida la comprensión de sus conflictos.

Ahora bien, en cuanto a la posibilidad de argumentación que todo individuo posee, parte del derecho a la autonomía, la cual hace de cada hablante según Adela Cortina, un interlocutor válido dentro de un proceso dialógico. Éste es un principio que niega cualquier autoritarismo decadente en el ejercicio pedagógico que adelante la institución escolar. Por el contrario, la confrontación y el diálogo desde las distintas experiencias y saberes facilitan los consensos y se llega a lo que la misma Adela Cortina denomina “decisiones moralmente correctas” (1993, p. 220), expresión de una verdadera experiencia democrática en el interior del aula de clase. En este sentido, el profesor Hoyos propone, desde una visión retórica, tres reglas que pueden ilustrar una dinámica comunicativa en el interior de los grupos escolares:

1. Todo sujeto capaz de hablar y de actuar puede participar en la discusión.
2. Todos pueden cuestionar cualquier afirmación, introducir nuevos puntos de vista y manifestar sus deseos y necesidades.
3. A ningún participante se le puede impedir el uso de sus derechos reconocidos en los numerales 1 y 2 (Hoyos. 1998, p. 304).

Así, creemos que un proyecto de formación axiológica basado en el ejercicio comunicativo permite el aprendizaje individual de la argumentación, de la expresión libre del pensamiento, de la valoración recíproca, de la autonomía

y de la autorrealización; siempre y cuando se permita a los estudiantes la experiencia de nuevos modelos de interacción social distintos a los dogmáticos y autoritarios que ya conocen y de los cuales, muchas veces, viven sus consecuencias. Es claro, sin embargo, que el éxito de cualquier innovación depende del compromiso de los profesores en la tarea de procurar ambientes comunicativos verdaderos, que favorezcan ampliamente el conocimiento, el sentido crítico y las decisiones moralmente válidas por su carácter democrático; sólo así los conflictos constituirán momentos para el crecimiento de toda la comunidad educativa.

Estructura académica

Hablar de un proyecto de formación en valores desde la óptica comunicativa significa revalorar uno de los aspectos inherentes al campo educativo: la práctica verbal y discursiva; como también significa abrir horizontes de reflexión pedagógica desde este campo en varios de los tópicos que lo integran como tema de investigación. En este sentido, es necesario precisar que nuestro proyecto asume la comunicación como un factor de convivencia; es decir, tomamos la comunicación como una estrategia de formación axiológica para fortalecer el diálogo y el encuentro. Por ello, la argumentación, la expresión de los distintos puntos de vista, el reconocimiento, valoración de éstos y los acuerdos grupales e interpersonales hacen parte esencial de nuestra propuesta, expuesta como alternativa de solución al conflicto de intolerancia que se vive en nuestro pequeño espacio escolar⁴.

Así, el proyecto tiene como objetivo central, desde la acción discursiva, orientar a los jóvenes, a los docentes y a los padres de familia en la reflexión sobre temas de formación humana y de convivencia. La propuesta busca abrir espacios concretos para la experiencia del encuentro y de la participación democrática en momentos específicos como direcciones de grupo, jornadas pedagógicas, talleres con padres, y convivencias, entre otros. La evaluación del proceso se proyecta en la observación de actitudes de cooperación, de solidaridad, de integración y de comprensión mutua; como también, y con mayor énfasis, de una mayor disposición al diálogo en el momento de resolver los conflictos que se presenten dentro y fuera del aula de clase. El resultado consecuente debe ser, siguiendo los planteamientos de José María Puig: "... el

⁴ La propuesta busca, en este caso, que nuestra comunidad educativa reviva el ejercicio del diálogo, del encuentro de grupos que comparten los mismos ideales. No es otra cosa que buscar el acercamiento personal para descubrir la riqueza humana de todos los participantes; riqueza que, muchas veces, la dinámica institucional olvida.

desarrollo del juicio moral... y la coherencia entre juicio y acción moral dentro y fuera de la escuela" (1988, p. 159).

Bajo esta perspectiva, el proyecto se estructura en cuatro ejes temáticos titulados de la siguiente manera: dimensiones humanas, aspecto comunicativo, aspecto cultural, convivencia y valores.

Dimensiones humanas

El tema de las dimensiones humanas, aunque de vieja data, constituye el punto de partida del proyecto. La preocupación central es el individuo, la persona a partir de todos los aspectos y circunstancias que la determinan como tal. Hablar de dimensiones humanas es, ante todo, reconocer en la totalidad que caracteriza al hombre y a la mujer los horizontes ilimitados a los que poco a poco accede para su realización. No se trata de entrar en los grandes debates antropológicos y filosóficos sobre la condición del ser humano; sencillamente es una reflexión sobre nuestra particularidad como individuos, no aislados, pertenecientes a una colectividad que en este caso llamamos Comunidad Educativa. Se trata, entonces, de conducir un diálogo común sobre los horizontes posibles del hombre, sobre su propia realidad, nivel personal, en el que pueda reconocer sus posibilidades, capacidades y valores. Es un camino para generar en nuestros jóvenes y padres de familia autoestima y confianza en ellos mismos, de tal manera que encuentren en sus fortalezas las respuestas a los innumerables conflictos que día a día enfrentan.

La reflexión sobre la condición humana busca que cada miembro de la comunidad educativa encuentre su lugar dentro del grupo desde su propia individualidad como alumno, docente o padre de familia. Es decir, pretende el reconocimiento de la propia identidad dado en lo que Foucault denomina consciencia o autoconocimiento en el sujeto, como punto de partida para crear puentes de interrelación y compromiso en el interior de los tres estamentos; es claro, en este sentido, que tomamos como centro del quehacer pedagógico al individuo, al ser humano, a partir de su pluridimensionalidad.

Sin embargo, canalizamos las dimensiones humanas en cuatro perspectivas: personal, social, histórica y trascendente. La dimensión personal se refiere a las capacidades que todos poseemos intelectual, investigativa, creativa, crítica; como también a la posibilidad de ser libres, autónomos y responsables. La dimensión social asume la relación interpersonal que brinda la colectividad en la que todos nos ubicamos a través de la vivencia de valores como el servicio, el amor, el respeto, la solidaridad y la tolerancia, entre otros. La dimensión

histórica corresponde a la especificidad espacio-temporal de todo ser humano, dada en las relaciones con la naturaleza y con la sociedad a través de la producción científica, del conocimiento de la historia, y de las expresiones del pensamiento por medio del arte y la cultura. La dimensión trascendente parte del respeto por la creencia personal y grupal sobre la experiencia de lo infinito según su tradición familiar y cultural o las interpretaciones personales sobre la espiritualidad.

Ahora bien, la dimensión humana como eje temático de diálogo tiene una doble perspectiva; por un lado, la autonomía que hace de cada individuo un ser capaz de reconocer sus propios valores y relacionarse con los demás en términos de igualdad; y por el otro, la autorrealización a partir de las posibilidades que nos brinda la formación académica y el sentido de conciencia histórica y social de todo individuo. Así, el proceso de reflexión que se realiza a través de los talleres debe tener en cuenta la necesidad de promover en la acción comunicativa grupal, el desarrollo personal y la capacidad crítica frente a las circunstancias que afecten al grupo o a la comunidad educativa. En ello cuenta también el ejercicio de la concertación a favor de intereses comunes al grupo de alumnos, docentes o padres de familia, sin olvidar que en conjunto se hace parte de la comunidad.

Comunicación

Sabemos que la práctica pedagógica está fundamentada en procesos permanentes de comunicación; sin embargo, éstos no siempre responden a las expectativas pedagógicas que plantea la relación educación-comunicación. En este sentido podemos señalar algunos de los tópicos de reflexión que ofrece dicho campo, y explicar el sentido que cobra dentro de la propuesta de formación axiológica que aquí exponemos.

Dentro de la perspectiva comunicativa se encuentra la relación entre profesores y alumnos, que sustenta todo el quehacer pedagógico. Este proceso responde generalmente a la autoridad institucional con que cuentan los adultos frente a los jóvenes, a quienes, al ser considerados "inmaduros", se les exige el cumplimiento de reglas que orientan su comportamiento, limitando muchas veces su capacidad de expresión y creación. A esto se suma el distanciamiento generacional caracterizado por la actitud autoritaria del docente y la repetición monótona de contenidos sin que promedie una contextualización de los mismos, todo lo cual ocasiona en el estudiante rechazo hacia los conocimientos y procesos formativos, pues no logra identificar en ellos la respuesta a sus múltiples inquietudes, ni la forma de resolver sus problemas cotidianos.

Lo comunicativo da cuenta también de las formas de expresión no verbal que caracterizan los lenguajes concomitantes, muy de moda en los contextos juveniles: gestos, señales, movimientos corporales, entre otros. Lamentablemente, estas manifestaciones tan ricas en mensajes de orden proxémico o kinésico, encuentran resistencia en los procesos formativos limitando su interpretación como nuevos sentidos y expresiones.

Ahora bien, uno de los componentes que cuenta con mayor análisis en el campo pedagógico es el relacionado con los medios técnicos audiovisuales. Así, el impacto de la televisión y la radio en los procesos del pensamiento juvenil ha preocupado por su influencia en el medio escolar. Sin embargo, el estudio del tema se ha dedicado particularmente a la tarea de generar actitudes críticas frente a los medios, olvidando la importancia que estos instrumentos tienen en la generación de ambientes comunicativos, ecosistemas según los términos de Jesús Martín Barbero, que facilitan la renovación de la cultura escolar dentro de contextos históricos más amplios. Así mismo, este componente temático se enriquece en la relación que la escuela enfrenta actualmente con las nuevas tecnologías como multimedia e internet.

Dentro de la perspectiva de nuestro proyecto nos interesa conducir la reflexión acerca de los modelos comunicativos que favorecen la confianza en los grupos, el reconocimiento interpersonal y la valoración de cada uno de los participantes de la comunidad. La propuesta busca, en este sentido, abrir espacios de comunicación para que todos puedan expresar su opinión con libertad sobre los temas planteados en los encuentros de grupo.

Nuestra iniciativa busca, entonces, generar en el interior de la escuela lo que hemos denominado "ambiente comunicativo". Idea que surge de la reflexión sobre el lenguaje y la infinita posibilidad que encierra de acercamiento interpersonal, en la que directa o indirectamente intervienen todas las emociones del ser humano, las cuales generan en los demás conductas consecuentes; por ejemplo, si nuestros mensajes expresan respeto, consideración y aprecio, la reacción estará dada en la misma dirección; en el caso contrario, si los mensajes que transmitimos están vacíos de sentimientos, generamos desconfianza, hipocresía y resentimientos, como sucede cuando los argumentos se reemplazan por las amenazas. Se trata entonces de promover, a través del lenguaje, el intercambio de las emociones, de tal manera que esta acción proporcione un clima cálido y humano en el interior de los grupos.

Bajo este punto de vista, la comunicación como eje temático del proyecto integra tres líneas de trabajo. En primer lugar, tenemos las actividades alrededor

de la emisora escolar, la cual está concebida como mecanismo de información sobre la realidad social y familiar, y como puente de expresión de sentimientos mutuos y experiencias desde las distintas voces que circulan en la escuela. Los alumnos cuentan con la oportunidad de dar nombre a su emisora, de organizarla y manejarla de acuerdo con los objetivos que tenga el proyecto. En segundo lugar, la reflexión asume el tema de los modelos comunicativos en el ámbito escolar y familiar, con el fin de identificar los problemas relevantes en las relaciones de convivencia por falta de un diálogo adecuado; de tal manera que la reflexión permita promover un ambiente propicio para el saludo, la cortesía y el respeto entre otros. En tercer lugar, el análisis integra el tema de los medios de comunicación y su influencia en la escuela y en la familia; la actividad, en este caso, procurará fomentar una visión crítica frente a medios como la televisión y la radio; sin olvidar la importancia que tienen en la formación académica y el papel que pueden desempeñar como recurso para el encuentro familiar.

Cultura

La cultura, como eje de reflexión y diálogo en la escuela dentro de un proyecto de formación en valores desde la perspectiva comunicativa, es fundamental porque en este concepto se reconoce el tejido de significados que posibilitan la acción interdiscursiva, en la cual entran en juego las percepciones del sujeto y las representaciones simbólicas que reflejan los contextos socio-familiares, de los cuales surgen los sistemas de valores que mueven a un individuo.

Así, el reconocimiento de las significaciones que integran las distintas percepciones de la realidad y los lenguajes correspondientes, particularmente en el mundo juvenil, permiten el acercamiento a los modelos éticos familiares que, muchas veces, determinan en los estudiantes ciertas conductas llamadas "no deseables". De esta manera, la identificación y comprensión de la visión del mundo juvenil, desde el contexto familiar y social, constituye un factor determinante para la estructuración de procesos pedagógicos que respondan a los intereses de los estudiantes; lo cual haría de la escuela un espacio de renovación cultural desde donde se recrean los imaginarios grupales y, por lo tanto, desde donde cobran sentido los valores que posibilitan la interacción democrática y participativa. En este sentido, podemos asumir el conflicto escolar como punto de apoyo para enriquecer los imaginarios que entran en controversia y de los cuales resultan, muchas veces, la intolerancia entre los alumnos. Así, la acción comunicativa abre un espacio importante para la

valoración de las distintas visiones de mundo que entran en diálogo en el interior de la escuela, particularmente entre el mundo de los jóvenes y el de los adultos, padres y profesores, promediado generalmente por el manejo del poder y la normatización.

Por otra parte, si dentro de la perspectiva cultural asumimos la escuela como un campo de interacción social, donde se transmite la experiencia cultural del mundo organizado simbólicamente, podemos reconocer en ella un espacio propicio para producir y negociar significados a partir de la acción comunicativa, en la cual sea posible comprender y valorar las experiencias propias y ajenas, como también los juicios, sentimientos y percepciones de la realidad. Por lo tanto, la importancia de la interacción escolar, desde la cultura como eje temático, radica en la posibilidad de diálogo que encierra el intercambio de experiencias y tradiciones a nivel personal y grupal. Es importante tener en cuenta que es en la interacción escolar donde se empiezan a construir los proyectos de vida, sustentados en la formación intelectual, afectiva y ética que los jóvenes reciben desde la familia, el aula de clase y los medios de comunicación, entre otros. En la función socializadora de la escuela, el docente es el principal promotor porque tiene la responsabilidad de compartir con los alumnos sus conocimientos y su experiencia de la vida, de manera constante. En sus manos está la construcción de modelos democráticos en el interior de los grupos; así, la actitud que asuma frente a la solución de los conflictos es determinante en la interpretación renovada de las distintas situaciones de la vida que ofrece el territorio escolar. Por lo tanto, la formación en valores de convivencia que reflejen en los jóvenes nuevas percepciones de la vida, en el orden cultural, requiere de un acercamiento dialógico del docente hacia sus alumnos, de tal manera que la acción le permita reconocer, entre otras cosas, la visión de los estudiantes frente a la institución, las prácticas pedagógicas y la actitud de sus profesores. Dichas visiones deben constituir los factores determinantes del diálogo pedagógico dentro del cuerpo docente, para generar nuevas estrategias en el hecho educativo.

Convivencia y valores

En esta última parte se busca asumir como objeto de reflexión los distintos momentos del proceso, de tal manera que en ellos se puedan reconocer elementos para la comprensión y el análisis de los conceptos que integran la fundamentación teórica de la convivencia. Así, el proceso de conceptualización se estructura sobre una dinámica de encuentro de subjetividades escolares, tanto juveniles como adultas, alrededor de una necesidad común:

buscar alternativas de comunicación que superen la agresividad y la intolerancia dentro y fuera del aula de clase. En esta tarea juega un papel determinante la creatividad y el entusiasmo de los profesores para responder al compromiso de ser y formar sujetos con conciencia social e histórica, misión que tiene toda institución educativa, pues como afirma Savater: "...la educación es tarea de sujetos y su meta es también formar sujetos, no objetos ni mecanismos de precisión: de ahí que venga sellada por un fuerte componente histórico-subjetivo, tanto en quien la imparte como en quien la recibe" (1997, p. 145).

Ahora bien, las manifestaciones de agresividad que reconocimos como problemática inicial suponen, dentro del proyecto, la búsqueda de respuestas a dicha circunstancia, la cual refleja, entre otras cosas, un enfrentamiento de valores. En tal sentido, es claro que la intolerancia, en nuestro caso asumida como manifestación del conflicto en las relaciones juveniles de nuestra escuela, surge por la convergencia de intereses, puntos de vista y necesidades distintas entre los estudiantes, pero también por las situaciones de injusticia y autoritarismo propiciadas por los adultos. Por lo tanto, el ejercicio de encuentro grupal procura, en esta última fase del proyecto y como tema fundamental, la reflexión sobre valores que favorezcan la integración y la convivencia escolar a partir del respeto por la dignidad humana.

Bajo esta mirada y teniendo presente la problemática de convivencia reconocida, resulta imprescindible ubicar como centro de reflexión el valor de la tolerancia dentro de la perspectiva comunicacional que sustenta el proyecto. El análisis debe integrar algunos de los presupuestos teóricos que definen el concepto, como también la proyección que tiene en la experiencia de la cotidianidad escolar. Así entonces, hablar de la tolerancia en la escuela exige el reconocimiento de cada estudiante, padre de familia y docente como sujetos de interacción social y humana, sin que medie ningún tipo de discriminación. No es otra cosa que reconocer en el otro sus particularidades de percepción de mundo, desde las cuales se identifica y reconoce dentro del grupo al que pertenece, y desde las cuales también enfrenta sus conflictos y el manejo que hace de ellos. Esto indica, a nuestro parecer, que la tolerancia como práctica exige una tolerancia personal, una confianza en uno mismo, en nuestras capacidades y potencialidades, lo cual implica dejar de lado cualquier tipo de discriminación hacia los estudiantes en el proceso pedagógico. La tolerancia es un tema que se extiende hacia otros valores como la justicia, la solidaridad, el respeto, los cuales cobran sentido real dentro de prácticas de interacción como el diálogo y la concertación, y además puede

aparecer como recurso de mediación en el manejo de los conflictos escolares, sin que se deje de reconocer la individualidad, puesto que “la tolerancia nos enseña y ayuda a tratar a cada uno según su especificidad y sus necesidades, y establece un proceso de concertación que no elimina el conflicto, ni las tensiones, ni las diferencias” (Sánchez T. 1998, p. 52). La tolerancia como eje de análisis implica reconocer la importancia de favorecer la integración de individualidades, las cuales no se niegan ni se desconocen en el compromiso que tácitamente adquiere la experiencia grupal.

El proyecto requiere entonces de dinámicas de trabajo en donde se exalten actitudes de tolerancia a partir de la autonomía, de la aceptación y de un sentido crítico que permita superar las barreras en el diálogo, a nivel personal y de grupo. Nos referimos concretamente a la producción juvenil de discursos, carteleros y mensajes que den respuestas a las inquietudes de los mismos estudiantes sobre sus problemáticas. La conceptualización del término tolerancia debe permitir el reconocimiento de la necesidad que todos tenemos de los otros para nuestra propia realización, pues con los demás identificamos y superamos nuestras dificultades e identificamos nuestros logros y potencialidades. Es una actitud que no niega la cooperación y la confrontación entre los miembros de una agrupación, sea de estudiantes, padres de familia, docentes o de toda la comunidad educativa, para crecer individual y colectivamente.

El proceso de diálogo tiene como objetivo mejorar el nivel de convivencia, término que entendemos como el conjunto de vínculos dados en los momentos de encuentro dentro del territorio escolar: la clase, el descanso, la entrada y salida de la institución, sin desconocer la extensión del territorio al espacio familiar. Así, la alternativa de trabajo dialógico busca mejorar los lazos sociales y afectivos dentro de una cultura de cuidado personal, grupal y comunitario, que surge y se consolida en la medida en que se propicie el encuentro para la reflexión de temas de interés común relacionados con el proceso diario de formación humana inherente a todo acto educativo.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Ruta de ejecución

La innovación responde a la necesidad de abrir espacios en el interior de la vida institucional, para el análisis teórico y vivencial de los componentes de la situación conflictiva reconocida, con el propósito de señalar alternativas

de solución acordes con el proceso educativo. A partir de este contexto, y teniendo en cuenta la estructura académica, el proyecto se desarrolló mediante una ruta pedagógica en tres direcciones complementarias dirigidas a estudiantes, padres de familia y docentes. Mediante la realización de talleres, debates, convivencias y socializaciones se vivieron los siguientes momentos y se desarrollaron las siguientes temáticas:

1. Alumnos: el trabajo con los estudiantes fue orientado particularmente por el director de grupo, sin excluir la presencia dinámica y responsable de los demás docentes. En este caso, los momentos y temáticas fueron:

- Dimensiones humanas. Desde el esquema comunicativo tradicional se reiteró el tema de las dimensiones del hombre, trabajado ya el año anterior. Así mismo, en este primer momento o fase se realizó una reflexión sobre la mujer, dentro de una perspectiva de género.

- La comunicación. A partir de la inauguración de la emisora estudiantil se trabajaron como temas los modelos comunicativos en el interior del espacio institucional; la emisora escolar, instrumento de participación y diálogo; análisis crítico de los medios de comunicación, particularmente la radio y la televisión; se realizó así mismo en esta etapa un programa radial participativo sobre el tema de la sexualidad. La temática permitió la realización de un taller de formación en medios de comunicación, con el consejo estudiantil bajo la orientación del profesor Yury Ferrer, comunicador social y docente del área de humanidades. El concepto de ambiente comunicativo involucró como dinámica de trabajo intercambio de mensajes entre los estudiantes a través de la emisora, participación directa de los alumnos en la elección del nombre de su emisora escolar: *Alternativa Juvenil*, reflexión a través de una cartelera dedicada a la exposición de mensajes relacionados con la propuesta de innovación, realización de un taller dedicado al tema del saludo, tanto interpersonal como intergrupales.

- Cultura. El reto que plantea la problemática que impulsa la innovación, la violencia intraescolar, determina la necesidad de realizar convivencias con cada uno de los trece cursos. Se buscó entonces propiciar a los jóvenes un espacio de encuentro diferente al de su cotidianidad, de tal manera que éste favoreciera el acercamiento personal, grupal y el intercambio de reflexiones en torno a una experiencia común: la convivencia escolar. Para ello se eligió un lugar apropiado en Funza, Cundinamarca, casa de las hermanas franciscanas, y la asesoría de un profesional en este tipo de eventos. Los recursos del proyecto permitieron financiar toda la actividad, la cual integró el siguiente proceso de ejecución: un taller diagnóstico "preconvivencia" sobre la temática de la violencia en el interior de cada grupo, las conclusiones del taller y las

apreciaciones del director de grupo, en aquellos casos que fueron presentadas permitieron planificar cada convivencia de acuerdo con un esquema apropiado, realización de la convivencia bajo la orientación de la persona especializada y de la compañía de cada director de grupo, evaluación de la actividad por parte de estudiantes y profesores para reconocer logros, dificultades y proyección.

- **Conceptualización.** Finalmente, siguiendo los lineamientos del proyecto trazados a partir de los acuerdos con el IDEP, se trabajó un último momento con los alumnos dedicado a la conceptualización. En esta fase los talleres de conceptualización axiológica buscaron ante todo que, mediante estrategias de diálogo, de trabajos en grupo, de carteleras, los estudiantes reconocieran y comprendieran los valores que desde la comunicación mejoran la convivencia escolar, familiar y social.

Evaluación. Los estudiantes participaron en tres momentos claves del proceso de evaluación del proyecto: evaluación al término del primer semestre para identificar logros y dificultades en las diferentes actividades, evaluación de las convivencias según encuesta realizada con todos los cursos, para identificar los beneficios de la actividad, evaluación final del proyecto, teniendo en cuenta las relaciones de convivencia entre profesores-alumnos, alumnos-alumnos. En este caso participaron los representantes del consejo estudiantil.

2. **Padres:** el trabajo con los padres de familia, limitado por la poca disponibilidad de tiempo de éstos, integró los siguientes momentos y temáticas dirigidos generalmente por el profesor director de grupo:

- **Primera reunión: comunicación en familia.** Bajo la orientación del psicólogo de la institución se hizo una breve inducción sobre el proyecto y se trabajó el taller sobre el tema "Familia y formas de comunicación". La metodología adoptada fue el trabajo en grupo y la socialización de ideas.

- **Segunda reunión: medios de comunicación.** A través de la emisora estudiantil se compartió con los acudientes las reflexiones realizadas con antelación por los estudiantes sobre el tema "medios de comunicación, particularmente radio y televisión". En este caso la charla dirigida sirvió de metodología para abordar algunas ideas sobre el manejo del tiempo libre, la televisión como instrumento de reunión familiar, radio e información, y el análisis crítico de los medios.

- **Tercera reunión: violencia intrafamiliar.** El psicólogo de la institución orientó el trabajo, que favoreció el inicio de un proceso de diálogo entre el director de grupo y los padres de familia, sobre el tema "Violencia en los

ámbitos social y del hogar". En esta fase se trabajó con base en un informe de la Secretaría de Salud de Bogotá, titulado "Estadística del Sistema de Vigilancia de Violencia Intrafamiliar 1998-1999; documento a partir del cual se escucharon anécdotas de tipo personal o conocidas por los padres, para finalmente plantear algunas alternativas de solución. Toda esta temática se retomó posteriormente en una reunión general de padres de familia, dada la escasa presencia de éstos en la fecha anterior programada con exclusividad para el tema. En este momento se pidió apoyo a los padres que habían asistido al taller, y se entabló así un diálogo orientado por cada director de grupo.

- Cuarto encuentro: convivencia. Con los padres de familia se realizó una convivencia, en grupo seleccionado con padres representantes de cada uno de los cursos, para acercarlos de alguna manera a la experiencia de los estudiantes. La planeación y ejecución de dicha actividad fue asumida por la coordinadora de la institución y uno de los profesores de sociales. El objetivo central fue el de sensibilizar a los padres en la solución de los conflictos familiares.

• Evaluación. En el proceso de evaluación la participación de los padres fue muy limitada por el poco tiempo disponible. De todas maneras, desde la visión de los jóvenes, manifestaron sus puntos de vista sobre las convivencias realizadas con los estudiantes y evaluaron su propia convivencia, por lo menos quienes participaron en ella; así mismo, manifestaron algunas ideas sobre el proyecto en general y el proceso de diálogo que éste generó.

3. Docentes. El trabajo con los docentes se llevó a cabo mediante las siguientes actividades: jornadas pedagógicas dedicadas a la profundización y debate de algunos de los temas que conforman el marco teórico de la propuesta; exposición y explicación de los talleres a realizar con estudiantes y padres de familia; información general sobre los eventos, acuerdos y compromisos hechos con el IDEP a lo largo del proceso. Así, la dinámica de análisis e información fue la siguiente:

- Inducción general. De este primer momento, determinante en el desarrollo del proyecto, hizo parte la exposición de la innovación en todos sus aspectos al Consejo Directivo, a las distintas áreas y a los docentes en general. Se abordó en esta primera fase: problemática, justificación, objetivos, metodología, acuerdos contractuales con el IDEP, ruta metodológica y cronograma, entre otros.

- Contextualización. En un segundo momento ubicamos las actividades relacionadas con el proceso de realización del proyecto: se expuso la estructura académica de la innovación desde el tema de la comunicación, en relación

con la problemática planteada como punto de partida. Los recursos técnicos de apoyo y los documentos que permitieran la construcción de un marco teórico. Como punto de partida se abrió el debate alrededor de la relación entre los conceptos comunicación-educación, a partir de autores como Jesús Martín Barbero (1996), Humberto Cubides (2000), Carlos Augusto Hernández (1996), entre otros.

- **Violencia en la escuela.** El tema de la violencia escolar, problemática central del proyecto, contó con una jornada especial dentro del proceso. En este sentido se establecieron como objeto de análisis los textos *Democracia vivencial y cultura de la convivencia*, de Luis Carlos Restrepo (1995) y *La formación para la convivencia y los derechos del niño*, de Gaciela Zaritzky (1999). Dentro de esta perspectiva se estudió el tema de los imaginarios escolares, con el fin de establecer el pensamiento de los estudiantes sobre su colegio y los procesos pedagógicos; perspectiva bajo la cual se realizaron las convivencias en cada grupo y con los padres de familia.

Evaluación. Los docentes de la institución participaron ampliamente en el proceso de evaluación de los distintos momentos de la propuesta. Destacamos la evaluación realizada al finalizar el primer semestre, el estudio sobre los distintos aspectos de las convivencias y el reconocimiento de logros y dificultades del proyecto en compañía de padres y alumnos, al finalizar el año académico.

Evaluación del proceso

La participación en el proceso de los tres estamentos, alumnos, padres y docentes, permitió una evaluación en la realización del proyecto en las tres instancias correlativas del mismo. Así, tenemos que en el trabajo con los estudiantes se destacaron los siguientes aspectos: la inauguración y puesta en marcha de la emisora escolar *Alternativa Juvenil* facilitó el trabajo de los temas relacionados con la *comunicación* y permitió, a la vez, la participación constante de los estudiantes en las actividades del proyecto, como también en los demás procesos de la institución. Dentro de este campo asumimos el concepto de "ambiente comunicativo", con la idea de proporcionar mecanismos de interacción personal fundamentados en la expresión de emociones y sentimientos entre los jóvenes; así, procuramos generar actitudes de amabilidad como el saludo cortés, el intercambio de mensajes a través de la emisora estudiantil y la expresión de mensajes para la reflexión en la cartelera destinada al tema del proyecto, entre otros. Las actividades que giraron alrededor de la emisora permitieron una amplia participación de todos los estudiantes, por

ejemplo en la elección del nombre y en el intercambio de música y de expresiones y dedicatorias. Es relevante, sin embargo, el sentido de responsabilidad y liderazgo que generó en el grupo de noveno encargado de coordinar todo lo relacionado con el manejo técnico y de producción. Bajo esta misma temática, resultó muy significativo el taller de análisis y crítica frente a los medios de comunicación, especialmente la radio y la televisión, mediante el estudio del texto "Los medios masivos y su relación con jóvenes" de Teresa Quiroz, el cual brindó elementos de trabajo a los docentes para conducir la reflexión sobre el sentido de observación profunda en todo aquello que la radio y la televisión nos presenta sobre la realidad. Los estudiantes realizaron carteleras sobre los programas de mayor sintonía y sobre éstas escribieron los aspectos que se deben tener en cuenta para una mirada analítica de los mismos.

Dentro de la perspectiva de cultura, en la cual se pretendía reconocer las visiones o percepciones que sobre el colegio y su proceso pedagógico tenían alumnos y padres de familia, se programaron convivencias con cada uno de los trece cursos y con un grupo de padres voluntarios. Estas actividades se desarrollaron con el objetivo de reconocer los modelos de violencia que se vivían dentro del territorio escolar, y a la vez sensibilizar a los participantes en la posibilidad de generar una cultura democrática y participativa en la escuela. Se organizaron con una estructura general que integraba: dinámica de integración, reflexión personal y grupal, sociodramas y momentos de encuentro para compartir el lugar, distinto del colegio, y el alimento. Como resultado del proceso de encuentro grupal, los docentes reflexionaron sobre algunos de los aspectos contenidos en el informe entregado por la psicóloga encargada de realizar dicha actividad: las voces de los jóvenes, las cuales expresaron con reiteración su rechazo a cualquier forma de agresión verbal por parte de los profesores, tales como gritos, amenazas de anotación y señalamientos, entre otros; el irrespeto y la agresividad física entre los compañeros de clase; la falta de respeto por las ideas de los jóvenes y la poca decisión que pueden tener en los proyectos institucionales.

Por otra parte, al término de su trabajo, la psicóloga expuso algunos de sus puntos de vista, los cuales constituyeron un punto determinante en la reflexión pedagógica de la institución, sobre los niños, las niñas, los jóvenes y los grupos:

En todos ellos se ve el interés en generar cambios y el disgusto que les provocan los actos de agresividad e irrespeto con los que conviven cada día. Me encantó su vitalidad, su dulzura, sus ganas de jugar y de aprender.

Me encantó cómo son en un mismo momento niños y adultos, frágiles y fuertes. Conmueve lo dura y adulta que es la vida que les toca vivir. Algunos trabajan muy duro, descansan y duermen poco. Y la soledad los abrumba. Algunos tienen rabias muy profundas que los desbordan y los hacen ser muy agresivos. La educación no les genera un encuentro con su subjetividad, con sus propias verdades. Muchas veces actúan bajo el miedo de la anotación en el observador, lo cual no permite que se hagan responsables de sus compromisos y de su propia vida. Su comportamiento está determinado por los otros, no por ellos mismos. Los sociodramas me permitieron ver que les encanta ser protagonistas y ser reconocidos, y que tienen algunos problemas para organizar actividades, oír y entender instrucciones, precisar lo que van a hacer, manejar tiempos. Ví en sus ojos el brillo de sus alegrías y la profundidad de sus dolores⁵.

Entonces, las convivencias constituyeron una de las actividades de mayor riqueza para el proceso formativo dentro del proyecto. La realización en un espacio diferente al del colegio, las estrategias de interacción y los temas propuestos permitieron que los estudiantes se despojaron de sus temores y prejuicios para expresar no sólo quejas, sino su infinita ternura y la necesidad de ser tenidos en cuenta, de ser escuchados. Cada jornada resultó ser una experiencia de encuentro, de comunicación y de conocimiento personal y grupal. La evaluación de los alumnos demostró el éxito en la realización de esta fase de la propuesta. También, la reflexión profunda del equipo docente sobre las conclusiones permitió reconocer las percepciones de los estudiantes sobre la cotidianidad escolar y reconocer la importancia de renovar estrategias y metodologías que favorezcan espacios democráticos y comunicativos en nuestra escuela.

A partir de la evaluación con los estudiantes sobre la realización del proyecto, reconocimos los aspectos que se debían retomar en el siguiente año para complementar los objetivos propuestos. Es clara la necesidad de un trabajo consecutivo y cuidadoso con los padres de familia, de tal manera que los jóvenes encuentren coherencia entre lo que se aborda en el colegio y lo que pueden vivir en sus hogares. Los docentes deben tener presente que romper modelos tradicionales de convivencia, caracterizados por expresiones de agresividad e intolerancia, es una tarea de largo aliento que exige lectura,

⁵ Apartes del informe presentado a los docentes de la institución por Martha Orjuela, psicóloga de la Universidad Nacional, quien estuvo encargada de preparar y desarrollar las convivencias de todos los cursos. Por no pertenecer al equipo docente, su mirada sobre la realidad de los jóvenes fue libre de prejuicios y, por ello mismo, enriquecedora.

análisis y creatividad en las propuestas de formación en valores dentro del aula de clase. Así mismo, es importante señalar que se deben procurar ambientes comunicativos sin que por ello el diálogo se asuma, por parte de los alumnos, como justificación de las faltas sin que promedie un sentido de responsabilidad frente a los actos cometidos.

En cuanto al trabajo con los padres de familia, enfrentamos la dificultad permanente de reunirlos voluntariamente para la realización de los talleres. Encontramos que no hay en ellos una conciencia de formación que responda al compromiso que tienen en la formación de sus hijos. No obstante, el recorrido temático con los padres de familia se inició con el tema de la comunicación en familia, dirigido por el psicólogo orientador de la institución, el cual abrió interrogantes sobre las formas de relacionarse y, muchas veces, de incomunicación dentro de los hogares. La presentación de la emisora como recurso técnico de comunicación escolar propició la reflexión sobre el manejo de la televisión en el tiempo libre de los jóvenes y permitió sugerir el momento de esparcimiento frente a las pantallas como un momento de encuentro familiar.

El tema violencia en la familia se apoyó en el informe "Violencia intrafamiliar", publicado por la Secretaría de Salud del Distrito Capital en 1999. Este documento generó en los padres de familia reflexiones e inquietudes sobre su propia cotidianidad, en cuanto a las expresiones de agresión verbal, física y sexual que diariamente enfrentan en sus comunidades de barrio. Los aportes permitieron reconocer el gran interés de los padres de familia en este tipo de orientación, pues son conscientes de la problemática que viven dentro de su grupo familiar, aunque no lo manifiesten abiertamente. Al respecto quedó clara la idea de la responsabilidad que la institución educativa tiene con los padres de familia, dentro de procesos formativos que complementen la educación que los jóvenes reciben en el interior del aula de clase.

La convivencia contó con un grupo reducido de participantes debido, entre otras cosas, a la poca disponibilidad de tiempo de los padres de familia. De todas maneras se logró acercarlos a la experiencia vivida por los estudiantes, y se los hizo sensibles sobre la importancia de compartir algunas de las vivencias familiares como punto de reflexión y búsqueda de alternativas posibles para mejorar los niveles de comunicación en los hogares. Así mismo, la actividad permitió que los padres de familia se aproximaran a los imaginarios juveniles a través de algunas dinámicas que permitieron la remembranza de su vida cuando ellos tenían la edad de sus hijos. La actividad generó nuevas expectativas de trabajo y participación de las familias en la vida institucional.

En cuanto a la participación de los padres en la evaluación del proceso de ejecución del proyecto, se destaca el gran interés porque el colegio desarrolle propuestas de orientación en valores que, según sus palabras, "se están perdiendo". Es claro para ellos que sus hijos necesitan formación humana, que les garantice ser sujetos de bien, aunque no reciban el ejemplo familiar necesario para dicha empresa. Es curioso observar que los padres de familia reconocen la situación conflictiva en la crisis de valores de los estudiantes, pero no por ello manifiestan abiertamente un compromiso de cambio en las relaciones intrafamiliares. Lo cual demuestra la necesidad de generar procesos de concientización en la institución educativa sobre la responsabilidad de los padres en la educación de los alumnos.

El trabajo con los docentes contó con momentos específicos como reuniones de grado, de área y jornadas dedicadas exclusivamente a los temas del proyecto. Uno de los principales logros en todo el proceso de ejecución con el equipo de profesores fue la organización y desarrollo de jornadas pedagógicas, en las que se introdujo el estudio, análisis y debate del material bibliográfico que sustentó el proyecto. Dentro de esta dinámica se estudiaron los documentos relacionados con el tema comunicación-educación, la convivencia escolar, la violencia y los imaginarios juveniles, entre otros. Es importante destacar el interés que demostró la mayoría de los profesores por la información sobre la temática relacionada con la propuesta⁶. En tal sentido, la institución adquirió material bibliográfico con los recursos otorgados por el IDEP, y proporcionó recursos para el trabajo de aula, como audiovisuales para algunas de las áreas, un retroproyector, además del equipo de la emisora que igualmente está al servicio del trabajo pedagógico, una cámara fotográfica y una videograbadora.

El procedimiento de evaluación de cada uno de los momentos del proyecto contó con los aportes de los docentes, enriquecedores desde todo punto de vista dado que ellos dirigían la mayor parte de los talleres con alumnos y padres de familia. Se destacan, sin embargo, el análisis de evaluación realizado en los siguientes momentos: al terminar el primer semestre, sobre el resultado de las convivencias, y en el diálogo con padres y alumnos al finalizar el proyecto en el año lectivo 2000. Aunque muchos de los encuentros generaron controversia, especialmente el informe de la psicóloga que dirigió las convivencias, el diálogo generó en el cuerpo docente una reflexión profunda sobre el quehacer

⁶ En las jornadas pedagógicas es importante resaltar el trabajo de orientación con especialistas externos, particularmente en los temas de comunicación educación y de etnografía escolar, en los cuales contamos con la colaboración del Departamento de Investigaciones de la Universidad Central, DIUC.

pedagógico. Es un punto a destacar por cuanto dicha reflexión se convirtió en el motivo para la continuidad del proyecto en el siguiente año.



CONCLUSIONES

Nuestro proyecto de formación humana desde una perspectiva comunicacional trascendió en la vida de nuestra institución a partir del trabajo de reflexión con los docentes. En una primera etapa el proceso cuestionó el PEI, cuya dirección estaba dada hacia el liderazgo en el área comercial, de tal manera que las inquietudes determinaron la idea de cambiar la orientación en el modelo formativo institucional hacia una propuesta de orientación axiológica que brinde respuestas a los conflictos de convivencia en la cotidianidad de nuestra escuela.

Queda un claro deseo de continuar con el proyecto según la estructura dada a lo largo del proceso, pues consideramos que volver a tomar el camino en el tiempo por venir es necesario si queremos, realmente, desde nuestra labor pedagógica, transformar las condiciones de interacción personal, familiar y social de nuestros alumnos. Por fortuna en este empeño coincidimos el equipo de docentes que, de una u otra manera, hicimos parte activa del proceso realizado. Por ello, exponemos algunas de las incógnitas y de los planteamientos que surgieron a lo largo del recorrido; preguntas que esperamos se conviertan en motivos para la continuidad de procesos de estudio y orientación axiológica y formativa en nuestra comunidad escolar: ¿Cómo generar mecanismos de comunicabilidad en el entorno escolar, que permitan la tolerancia, el respeto y el consenso dentro del aula de clase? ¿Cómo interpretar los estilos de interacción que confluyen en la escuela para fundamentar los procesos comunicativos entre distintas generaciones? ¿Cómo ampliar la acción comunicativa más allá del simple manejo de los medios técnicos de comunicación, aunque su manejo, de por sí, constituye un reto para optimizar los procesos pedagógicos?

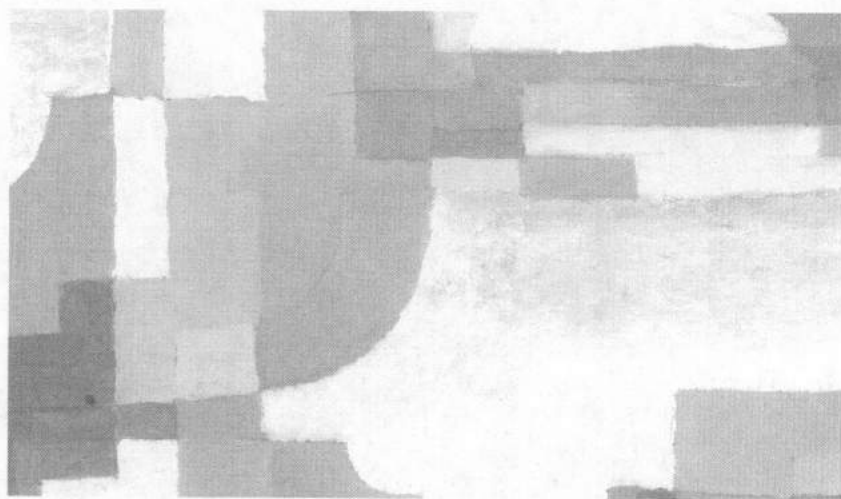


BIBLIOGRAFÍA

- ARENDR, Hannah. (1996). *La condición humana*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- BARBERO, Jesús Martín. (1996). "Heredando el futuro". En: *Revista Nómadas*, Nº 5, septiembre de 1996. Universidad Central. DIUC.

- CAJIAO RESTREPO, Francisco. (1996). "Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano". En: *Revista Nómadas*. N° 4, marzo de 1996, Universidad Central. DIUC.
- CORTINA, Adela. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Tecnos. Madrid.
- CUBIDES, Humberto. (1999). "Comunicación-educación un campo estratégico de problemas de investigación". En: *Documentos de trabajo N° 2*. Universidad Central. DIUC. Bogotá.
- FOUCAULT, Michel. (1991). *El sujeto y el poder. Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto*. Ediciones Carpe Diem. Bogotá.
- HABERMAS, Jürgen. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Editorial Península. Barcelona.
- HOYOS, Guillermo. (1988). "Ética para ciudadanos". En: *Pensar la ciudad*. Tercer Mundo Editores. Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Educación ética y valores humanos, lineamientos curriculares*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- PUIG ROVIRA, José María. (1998). "La escuela como comunidad democrática". En: *Ciudadanía sin fronteras: cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Editorial Declée de Brouwer S.A. Madrid.
- RESTREPO, Luis Carlos. (1995). "Democracia Vivencial y cultura de la convivencia". En: *Revista Nómadas* N° 2. Universidad Central. DIUC. Bogotá.
- SAVATER, Fernando. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel. Madrid.
- SÁNCHEZ T., Santiago. (1998). "Educación y Tolerancia". En: *Ciudadanía sin fronteras*. Editorial Desclée de Brower. Madrid.
- ZARITZKY, Graciela. (1999). "La formación para la convivencia y los derechos del niño". En: *Educación para la paz, una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Editorial Magisterio. Bogotá.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**RENOVACIÓN DE IDEAS, IDEALES,
VALORES Y DIMENSIONES QUE DEN BASES
SÓLIDAS EN LA FORMACIÓN PERSONAL
Y SOCIAL DE LA JUVENTUD**

RENOVACIÓN DE IDEAS, IDEALES, VALORES Y DIMENSIONES QUE DEN BASES SÓLIDAS EN LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL DE LA JUVENTUD*

*Lisandro Ramírez Rosario, Mercedes de Moreno,
Elsa Hernández, Mayl Castillo, Clara Inés Almonacid**

Al iniciar la innovación, este proyecto exploró y encontró varios campos de trabajo como el pensamiento, la cultura e ideales colectivos. Sin embargo, se determinó construir sólo el aspecto que apoya y colabora en la convivencia social, hacia allí se direccionan los esfuerzos, esperando llegar a los valores que tienen que ver con la convivencia social: "el amor", "la amistad", "la cortesía", o por lo menos, trabajar con uno de ellos.

Por medio de este proyecto se busca apoyar la constante del saber que llena la vida, donde la búsqueda y encuentro del ser interior ocupan un lugar destacado.

La construcción de la actividad humana no es obra de un día; hay que tener suficiente paciencia para mantener el entusiasmo sin perder de vista el objetivo. Por esto, el camino que nos toca recorrer es eterno y pide una acción constante, pues la meta se aleja y se eleva en la medida que se vaya alcanzando.

La personalidad del hombre se manifiesta como una potencialidad de orden superior a nivel orgánico animal, el hombre debe desarrollar las virtudes latentes como el ser bueno, honesto, prudente, cortés, valeroso, generoso y digno. Él determina si desea utilizar la inteligencia dando forma y construyendo, o si por el contrario, su acción se vuelve diluida y en ella no se construye.

* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

*IDENTIFICACIÓN DE LA INNOVACIÓN: *Datos básicos:* Título del PEI de la institución "La humanística, la ciencia y la tecnología, pilares en la formación del ciudadano del siglo XXI". Título de la innovación: "Renovación de ideas, ideales, dimensiones y valores que den bases en la formación personal y social de la juventud". *Institución que construye la innovación:* El Instituto Técnico Distrital Juan del Corral es una entidad educativa que presta un servicio a la juventud. La institución, ubicada en la localidad 10ª (Engativá), ofrece los niveles de básica secundaria y media técnica con modalidad técnica comercial. Perteneció al sector oficial; funciona en tres jornadas: mañana, tarde y noche. El instituto está situado en la carrera 63 nº 79-87, barrio Las Ferias. Cada jornada diurna tiene, más o menos, 650 estudiantes, de sexo femenino y masculino. Los jóvenes pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, en edades que van desde los 11 a los 18 años.

El valor es una condición del alma que tiene la posibilidad de escoger, si va a los estados superiores o si sencillamente deja paso a las pasiones y emociones violentas, donde ese valor se vuelve discriminado, perdiendo su condición de virtud, y se convierte en temeridad.

Si el valor apunta hacia arriba, ocurre que nuestras acciones y construcciones se tornan eficaces, prácticas y justas, son acciones relacionadas con la ley y la voluntad. Esta innovación tiene que ver con el crecimiento interior y el despertar de la conciencia, para llegar a una verdad esencial que dé plenitud.

El sistema educativo debe trabajar en la reiteración de ideales y valores en los niños y los jóvenes colombianos, para lograr que ellos admiren y emulen ideales y valores diferentes a los actuales.

Acabar con el mensaje que hoy se pregona: "¡Fama y fortuna a cualquier precio!". Hay que humanizar y personalizar a la juventud, para que se levanten y actúen en una transformación a fondo de nuestra sociedad, pasar del "debe ser al ser", lo importante no es el dinero ni el vano prestigio, sino las acciones que se fundan en la responsabilidad y el servicio a la comunidad.

Se requiere de una labor de reingeniería del individuo y la sociedad a la luz de ideales, valores, creencias, razones y sentimientos universales.

Sólo en la medida en que se eduque el espíritu y la mente para cruzar el puente y llegar a lo espiritual, se podrá activar el desarrollo interior.

Para alcanzar su realización, el pueblo latinoamericano se debe liberar. El deber de la personalización y de la perfección de nuestro ser personal es necesario.

Objetivos

- Guiar y gobernar mejor nuestra acción cotidiana.
- Redefinir y renovar ideas, ideales, valores y principios, para revitalizar la ciencia, la tecnología, las artes y recobrar el sentido positivo de nuestras preocupaciones científicas.
- Definir el problema y buscar soluciones.
- Establecer una metodología crítica que nos lleve a un método convergente, saturado de experiencia real, de una vivencia para aclarar cómo hechos y situaciones se diferencian o confluyen en esta construcción conceptual y práctica.
- Acción participativa, comunitaria, que nos de un método válido en el terreno y una satisfacción filosófica de la vida.



- Reformar y activar planes y programas, nuestra vida y nuestra relación con la naturaleza.
- Realizar acciones que promuevan el desarrollo humano y el organizacional de la comunidad educativa.
- Los resultados de la experiencia deben ser evaluados y divulgados de manera que faciliten las aplicaciones y generalizaciones convenientes para el mejoramiento y complementación de los planes y programas académicos.
- Construir una práctica social que dignifique y enaltezca.
- Creación de un miniprograma formativo.



MARCO TEÓRICO

Para comenzar la innovación fue necesario el acercamiento a cuatro disciplinas básicas, las cuales iluminaron la práctica desde sus planteamientos teóricos. Estas ciencias son :

- Antropología
- Psicología
- Filosofía
- Sociología

Cuando se inician trabajos en valores e ideales, no hay duda sobre la finalidad que se persigue. Siempre este accionar va a desembocar en un crecimiento moral y espiritual, la clave está en darle el lugar, el sentido y la orientación que ayude a canalizar virtudes, active la conciencia y señale la ruta del equilibrio.

En busca de mayor precisión y claridad, se delimitó la dimensión de los valores e ideales al desarrollo de la voluntad apoyado por las virtudes morales. Se revisaron varios modelos como el de Benjamín Franklin, que señala doce valores con los que orientó su vida. Sin embargo, resultaba dispendioso conseguir material para esta gran cantidad de valores, hasta encontrar el más apropiado, el modelo de José Ortega y Gasset, que comprende seis valores, lo cual no quiere decir que otros valores no tengan alguna interrelación.

Como marco referencial se estudiaron los aportes de los humanistas: Jean Piaget, L. Köhlberg, José Ortega y Gasset, Jorge Ángel Libraga Rizzi, Delia Steinberg, Hernando Giraldo Polar.

De Piaget (1984) consideramos importante su planteamiento acerca de la moral heterónoma y la moral autónoma, en la medida en que podríamos observar en qué estados de heteronomía o autonomía se encuentran los sujetos

de esta innovación y a la vez, observaríamos de qué manera, con la práctica innovadora, podríamos incidir en ese desarrollo moral de los jóvenes.

Para Piaget, la noción de justicia (que es el valor primordial sobre el que se basa el desarrollo moral) proviene de la experiencia de las relaciones entre los mismos jóvenes: para que haya una igualdad real y una necesidad auténtica de reciprocidad se necesita una regla colectiva, producto de la vida en común.

Debido a lo anterior, la autoridad como tal no puede ser fuente de justicia, porque ésta supone el desarrollo de la autonomía. En el momento en que los seres comienzan su desarrollo humano, y en su etapa infantil, empiezan a someterse verdaderamente a las reglas y a ponerlas en práctica según una verdadera cooperación. La regla se empieza a concebir de una nueva forma: las reglas se pueden cambiar, con la condición de ponerse de acuerdo, pues el valor de la regla no está en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad.

Köhlberg presenta un análisis acerca de cómo los niños establecen juicios de tipo moral. Si ideología consiste en una macroteoría que se escribe en lo que él denomina la vía cognitivo-evolutiva, ésta se refiere a un conjunto de supuestos y estrategias comunes en una variedad de teorías específicas, tomadas del desarrollo social y cognitivo de J.M. Baldwin (1906), Dewey (1930).

En general, Köhlberg se fundamenta y se apoya en las teorías cognitivo-evolutivas que proponen en la estructura mental básica, como el producto de la interacción entre el organismo y el entorno. Esta interacción lleva a estudios cognitivos que presentan las transformaciones de las estructuras cognitivas tempranas o simples, las cuales se asimilan al mundo exterior y se acomodan o reestructuran gracias a éste. Dichos estudios cognitivos consisten en integraciones jerárquicas, que forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para completar una función común.

El concepto de estudios implica un orden o secuencia invariable de desarrollo.

La teoría de Köhlberg se basa en la identificación de los juicios que las personas establecen frente a problemas morales, reales o hipotéticos, y la manera como sustentan, mediante argumentos, determinado juicio.

Lo central es la manera como las personas razonan en los diferentes niveles de desarrollo alrededor de la noción de justicia, que es para el autor la que dirige el desarrollo moral. Una vez que se elige, que se entiende el desarrollo del juicio moral, tanto la acción como el efecto moral, se hacen mucho más entendibles y prescindibles, ya que estos últimos son considerados como paralelos del juicio moral como tal.

En su planteamiento referente al valor que se le otorga a la crisis para avanzar en los estadios de desarrollo moral, Kohlberg sitúa la crisis en la confrontación a la que está expuesto el joven a través del intercambio con jóvenes en otros estadios de desarrollo moral. La discusión de dilemas y posibilidades de intercambio de roles le genera al joven un reto que le obliga a modificar su manera de pensar, es decir, a que cambie o se desarrolle en funciones de estudio que hacen tambalear las nociones que tenía previamente y a reestructurar así sus estructuras de pensamiento.

Esto sucede gracias a la relación entre el pensamiento y las emociones, ya que una crisis en el nivel de las ideas no sólo crea confusión y una necesidad de tener una respuesta, sino también sentimientos de incomodidad e insatisfacción.

Es en la resolución del conflicto cognitivo y del sentimiento displacentero donde se encuentra el motor de desarrollo, es decir, aquello que nos impulsa a reacomodar nuestros esquemas previos con el fin de dar solución a una situación que nos confunde y nos hace sentirnos incómodos. Esto da origen a la necesidad de consistencia entre las creencias, las acciones y las demandas del medio.

La institución José Ortega y Gasset de Buenos Aires mantiene el recuerdo del maestro, hacen citas, menciones, lecturas de su pensamiento que se mantiene vivo, porque permanentemente surgen las oportunidades de apoyarse en él para arrojar luz sobre nuestras preocupaciones cotidianas.

Lo anterior nos lleva a un punto muy importante. Es decir, que como lo plantean los discípulos de Ortega y Gasset (1994), existe un grupo de valores al que se le debe dar más importancia y que nos debe preocupar más que las mismas cosas (el auto, la televisión, el computador, etc). Estos valores son el amor, la amistad, la fidelidad, la solidaridad, la autoexigencia o autodisciplina.

Ortega tuvo una especial sensibilidad histórica y destacó el lenguaje como un medio de socialización, " El hombre nace en una sociedad o contorno formado por otros seres humanos, y una sociedad es un elemento de gestos y de palabras en medio de las cuales se halla sumergido los demás, mundo que puede haber, desde el físico hasta el de la divinidad, éste es descubierto por el hombre mirándolos al trasluz de un enrejado de gestos y palabras" (Ortega. 1994).

Hasta tal punto éste aparece como un medio vital en el que el hombre está inserto, que cualquier otro ámbito de la realidad que pueda conocer lo conoce, necesariamente, desde el ámbito radical del lenguaje. De ahí que éste sea

calificado de "elemento", esto es, de atmósfera semántica en la que el hombre está sumergido y tiene un equivalente a los cuatro elementos (aire, tierra, fuego y agua) que, para el pensamiento tradicional, eran los constitutivos de toda materia.

El lenguaje es una entidad abstracta que es necesario descomponer en otras entidades más tangibles, que son la palabra y el gesto.

El signo lingüístico penetra en el interlocutor por el oído y por la vista. Hablar es, en primer lugar, gesticular (la idea del principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva).

La etimología de una palabra puede llevar a descubrir el sustrato vital en el que esa palabra fue acuñada, a la vez que permite viajar hasta las profundidades más abisales de una lengua.

La otra función del lenguaje, es la decisiva: cada palabra es una invitación a ver la cosa que ella denomina, a ejecutar el pensamiento que ella anuncia.

Conseguir que el lenguaje exprese, cada vez con más nitidez, aquello que en cierto momento puede ser indecible, es una de las tareas básicas del pensador: abrir brecha en el lenguaje y el pensamiento.

Si se quiere hacer ciencia, como lo quería Descartes, no queda otra alternativa que hacerla desde un método riguroso, frente a cualquier voluntarismo. Ortega insiste en la necesidad de implantar hábitos críticos y metódicos que, en principio, son asequibles a todo hombre apoyado en la razón y corregido por ella, para situarse en el camino seguro de la ciencia.

La teoría sólo es tal en la medida en que se da un pensamiento sistemático, donde es posible situar las cosas dentro de un armazón de coordenadas, del mismo modo como se sitúa un punto geográfico.

Ortega distingue el hecho de haber alcanzado un sistema, en el sentido riguroso del término, y la voluntad de llegar a construirlo, aunque tal sistema no se haya logrado nunca, o en el mejor de los casos en muy contadas ocasiones. El sistema es la honradez del pensador, no es algo que exista o no en el pensamiento, sino que ahora radica en la voluntad.

Para Ortega el saber debe tener unidad. La ciencia, sea física o moral, debe ser hecha desde la perspectiva de la unidad, hasta el punto de que cualquiera de las ramas del árbol de la ciencia sea inseparable. La ciencia es una máquina, que en cuanto ciencia natural produce el perfeccionamiento físico de la vida humana, y en cuanto ciencia moral favorece el adiestramiento espiritual de los individuos.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las acciones que se han realizado para desarrollar la innovación son:

1. Consejo directivo
2. Grupo directivo
3. Consejo académico
4. Docentes
5. Líderes estudiantiles
6. Estudiantes de grados sexto a once
7. Alumnos de grado noveno, jornada tarde
8. Padres de familia

Los factores que facilitaron la introducción e implementación de la innovación son:

1. Experiencias previas educativas
2. Antecedentes del estudio
3. Aprobación de la innovación por parte del IDEP
4. Asesoría del IDEP

Principales beneficiarios:

- Jornadas diurnas
- Directivos, docentes, estudiantes, padres de familia

Toda forma de evaluación corresponde a un proceso que permite valorar acciones y resultados, en relación con ciertos fundamentos y objetivos que los generaron.

La evaluación, como tal, en sí misma no tiene importancia, sólo cobra sentido en relación con el propósito que la genera y la guía. Se evalúa buscando reconocer aquellos elementos que se puedan optimizar. En otras palabras, la evaluación es la base para generar procesos conscientes de autorregulación.

A partir de estos supuestos, los procesos de evaluación en la innovación se entienden en la perspectiva de una evaluación formativa, es decir, como esenciales para la comprensión de los procesos, para contribuir al autorreconocimiento de los propios vacíos y facilitar, así, el continuo mejoramiento y desarrollo de las personas, del trabajo en equipo y de la innovación en su conjunto.

La evaluación del desempeño busca ponderar y orientar el proceso de formación de los estudiantes, para que tomen conciencia de sus logros y dificultades y reconozcan hasta dónde se llega y el porqué de la innovación.

En el año 2000 se revisó la evaluación objetiva que se hizo con los jóvenes de noveno grado sobre la importancia de las lecturas. Estas evoluciones fueron la pauta para determinar qué lecturas quedaban en definitiva en las cartillas. También se hizo una evaluación oral. El objeto a evaluar eran las dos cartillas de cultura y humanismo 1 y 2. Durante el año se trabajó este recurso, que constituirá la estructura base para iniciar el trabajo de valores con el modelo de José Ortega y Gasset.

Autores como Libraga, Steinberg y Ortega y Gasset señalan un pensamiento sistemático unificador, donde es posible situar las cosas dentro de un armazón de coordenadas y luego determinar si el sistema radica en la voluntad. Para estos autores, las cuestiones se resuelven en la honradez intelectual y ésta tiene su origen en la voluntad, apareciendo ésta primero como una potencia infinita donde la multiplicidad está armonizada por una idea rectora, a la que se le llama la unidad del saber.

Se observan las múltiples formas de los ideales y valores contradictorios y se clasifica la información de acuerdo a esta teoría y se sacan conclusiones.

Categoría: Relación con la vida

Esta categoría es de suma importancia en el paso del pensamiento a la acción como tal, ya que es la que permite a los jóvenes pensar las situaciones como si ellos mismos las estuvieran viviendo, tomar una posición respecto a dicha situación y desde allí, argumentarla.

Con base en lo que ven en la teoría, los ejercicios y las láminas determinarán las conductas y expresiones verbales deseables y no deseables. El objetivo de esto es invitar a los jóvenes a conmoverse con los ejemplos y suscitar recuerdos, identificaciones e interpretaciones desde la perspectiva personal. Ésta es la base de una discusión moral más avanzada, en la que se permita el paso del proceso individual a uno colectivo.

Categoría: Desarrollo emocional

Las láminas de pares y polaridades permiten que los jóvenes se vinculen con lo emocional, básicamente desde una perspectiva individual, tratando de que a medida que se avance en el desarrollo de las unidades, éstas se vuelvan cada vez más fáciles y los jóvenes puedan expresar lo que observan.

Las láminas tienen como objetivo centralizar en la sensibilización y en la capacidad de expresar emociones. Los valores y antivalores presentados deben producir sentimientos positivos o negativos, y se debe observar la facilidad o dificultad al expresarlos, ver si las situaciones duales los vuelve más críticos frente a sí mismos y si esto les ayuda a reconocerse como son, con sus sentimientos negativos y positivos.

Categoría: La comunicación

Observar la participación y ver si está condicionada a la intervención del adulto, en cuanto a turnos para hablar, ver si se hace de una manera desordenada e impulsiva, sin hacer una reflexión, y si hay o no coherencia, y de qué tipo.

En su desarrollo, la innovación debe tener en cuenta lo siguiente:

Las lecturas que quedaron en definitiva en las cartillas de cultura y humanismo 1 y 2, se seleccionaron por:

- Abordar temas de filosofía, psicología, antropología o sociología.
- Cada unidad tiene una intención de reflexión moral.

Los ejercicios seleccionados en la cartilla de cultura y humanismo 2, se seleccionaron porque:

- Ofrecen una aplicación concreta de la teoría.
- Desarrolla y valida, a través de los ejercicios, un conjunto de criterios que pueden conducir a resultados eficaces encaminados a la educación moral de los jóvenes.
- Ayudar a abordar desde la práctica cotidiana y la dirección del curso el trabajo en la educación moral de los estudiantes.
- Puede contribuir a la reflexión actual sobre el rol fundamental que desempeña la institución educativa, como espacio ideal para el crecimiento moral de los estudiantes.



CONCLUSIONES

Resultados obtenidos desde septiembre de 1999 a julio de 2000

Se define como punto central la asistencia a la segunda socialización en la Fundación Universitaria Monserrate. Se tuvieron en cuenta las sugerencias de

los asesores del IDEP. En la primera socialización sucedió algo curioso: dijeron que se trabajara sobre unos lineamientos básicos porque se tenía mucha información, pero en ese momento se patinaba sobre la focalización, aunque siempre fue claro el diseño de las cartillas para activar y llegar al modelo de los valores.

De la segunda socialización se logró clarificar que el tema era llamativo, pero se debía avanzar en coherencia a un trabajo de innovación que permitiera fijar una hipótesis de trabajo y que ésta se pudiera demostrar, porque no tenía sentido tanta lectura y unidades si éstas no permiten mirar, ver, observar y llegar a unas conclusiones.

También se dialogó sobre las exigencias, y los porqué de los asesores parecían indicar otra ruta diferente a la determinada. Esto causó angustia, pero a la vez hizo redireccionar la innovación.

Las preguntas de los asistentes fueron importantes en la segunda socialización, a continuación se relatan algunas:

Sobre el inicio de la innovación, interrogaron si se tenían en cuenta a los padres de familia, y sobre el impacto a la comunidad educativa. Las respuestas a estos interrogantes se sintetizaron así:

La innovación empezó a profundizar y buscar más información, los directivos y los docentes estaban interesados en activar uno de los pilares del PEI, el humanismo, y lógicamente se pudo ver la urgencia de retomar el tema de ideales y valores para cumplir a cabalidad lo definido en este eje (1998).

Se pensó quién o quiénes trabajarían en este aspecto y la innovación tiene sus huellas en estos hechos.

La innovación se presentó al IDEP y se aprobó en septiembre de 1999. Desde esta fecha se ha trabajado intensamente este aspecto. Se espera que llegue a un final feliz y que se mantenga en alto este trabajo.

En cuanto a la pregunta del trabajo con los padres de familia, se respondió que siempre ellos están presentes. Se hicieron varias reuniones y se les solicitó la colaboración, pero primero se debía trabajar internamente y cuando ya se concretara la hipótesis de trabajo, se los llamaría de nuevo.

Aunque se piensan socializar las etapas de trabajo de la innovación y esto, sin duda, cubrirá una nueva información que ayudará en la comprensión de la innovación, no sólo de los padres sino de todo el colectivo de la institución.

Resultado de la tercera socialización en la Biblioteca Luis Ángel Arango, en noviembre 28 de 2000

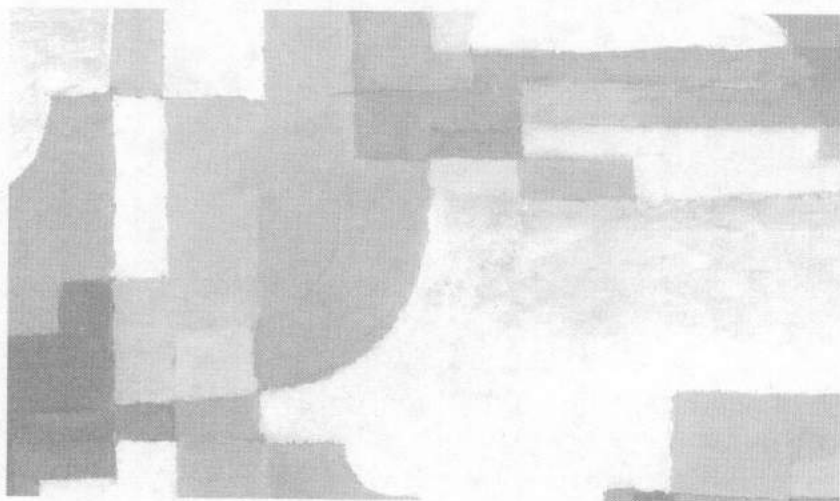
Se escucharon voces de entusiasmo para comentar el regocijo por retomar este tema de valores. Según algunos de los visitantes, la inversión de valores en la sociedad hace que la innovación geste sentimiento de sincronía donde se activen puntos en común. Se piensa que el tema es muy importante y que no sólo se debe trabajar en un colegio específico, sino en todo Bogotá.



BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid. 1984.
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. España. Declée de Brower.
- LIVRAGA RIZZI, Jorge Ángel. *Reflexiones de un filósofo*. Editorial N.A. Madrid, España. 1982.
- _____ *Los grandes mitos del siglo XX*. Editorial N.A. Madrid, España. 1987.
- _____ *Cartas a Delia y Fernando*. Editorial N.A. Madrid, España. 1984.
- MARTÍNEZ MUÑIZ, Baudilio. *Educación en valores*. Editorial Bruño. Madrid, España. 1994.
- NOT, Luis. *La pedagogía del conocimiento*. F.C.E. México. 1987.
- ORTEGA Y GASSET, José. *El hombre y la gente*. Editorial Porrúa S.A. México. 1994.
- _____ *La rebelión de las masas*. Ediciones Orbíz S.A. España. 1983.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Ediciones Martinez Roca. Barcelona, España. 1984.
- SIERRA, Rebeca y BEDOYA, William. *Pedagogía de los valores*. Editorial San Pablo. Santa Fe de Bogotá D.C. 1998.
- STEINBERG GUZMÁN, Delia. *Hoy vi la Esperanza*. Madrid. 1984.
- _____ *Los juegos de Maya*. Castellón España. 1995.
- VILLAPALOS, Gustavo y LÓPEZ, Alfonso. *El libro de los valores*. Editorial Planeta S.A. Barcelona, España. 1997.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



CARISMA PEDAGÓGICO

DEMÓCRATAS ANTES DE LOS 18 AÑOS*

Clara Estella Riaño



MARCO TEÓRICO

Descripción de la experiencia

Sistematizar una experiencia de innovación educativa en el campo de la convivencia democrática ha permitido al Colegio del Santo Ángel trabajar tres problemas: el fenómeno del poder en la escuela, los aprendizajes de convivencia democrática en los jóvenes y el papel de los ambientes de aprendizaje y las mediaciones pedagógicas en la escuela deliberativa.

En relación con el problema del poder en la escuela, la comunidad educativa del Colegio Santo Ángel asumió los retos y el riesgo de la descentralización, el fomento de la participación juvenil, el desarrollo del liderazgo estudiantil y el diseño de una estrategia de gobernabilidad escolar que empodera a los estudiantes, reconociendo la condición de protagonistas en los procesos de cambio.

La estrategia de gobernabilidad escolar permite a los maestros y estudiantes aprender a negociar, conciliar, proponer y concertar en un ambiente de respeto por las diferencias, donde el consenso y el disenso se convierten en el ambiente de aprendizaje para la construcción del orden social esperado y deseado por la comunidad educativa.

En relación con los aprendizajes de convivencia democrática, el proyecto educativo institucional del Colegio Santo Ángel, hace énfasis en la formación de sujetos capaces de conocer, valorar y optar con autonomía intelectual, moral y social. Dentro de este énfasis del PEI, el proyecto de educación para

* Esta innovación participó en la convocatoria 02-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

la convivencia democrática orienta la autonomía moral y social desde la formación de criterios y construcción de propuestas de sentido en ambientes deliberativos y propositivos.

Formar a las estudiantes en valores de convivencia democrática implica crear cotidianamente ambientes y experiencias de deliberación y proposición, confrontación y oposición, desarrollar competencias comunicativas, aprender a trabajar en equipo y diseñar proyectos participativos en la búsqueda del bien común.

Considerar la convivencia democrática como un ideal que se hace posible en la cotidianidad de una comunidad educadora, implica trabajar un modelo de resolución de conflictos que permita la interacción dialéctica entre diferencia y poder, en una escuela deliberativa habitada por subculturas juveniles.

En una escuela deliberativa, que aspira a convivir democráticamente, la pedagogía como práctica cultural crítica interpreta y potencia los procesos y las relaciones a través de un lenguaje ético político, en el cual se negocian textos e identidades, se regulan las relaciones y se aprende a convivir respetando la identidad y dignidad de la persona y las prácticas y modos de ver el mundo que son objeto de una valoración singular.

Problematizar los ambientes y mediaciones pedagógicas nos lleva a preguntarnos por las condiciones y experiencias que hacen posibles los aprendizajes de convivencia democrática entre pares y entre generaciones, y organizar la escuela como un escenario para el ejercicio de ciudadanía y como una experiencia de lo público para el niño.

El proyecto *Demócratas antes de los 18 años* trabaja el concepto de lo público y el ejercicio de ciudadanía, propiciando experiencias de deliberación y elección popular, orientando el diseño de propuestas y programas de intervención social, desarrollando capacidades de negociación y conciliación, y definiendo criterios y límites que regulen las relaciones entre los miembros de la comunidad y el entorno.

Sistematizar la experiencia de innovación en educación para la convivencia democrática permitió a la comunidad educativa del Santo Ángel reflexionar sobre la práctica, construir categorías analíticas para interpretar los procesos vividos, acceder a la producción de conocimiento mediante la elaboración del estado del arte, periodizar y secuenciar los logros alcanzados en cada una de las estrategias y producir materiales educativos que pongan al alcance de los maestros el método y los procesos pedagógicos, y al alcance de los jóvenes

herramientas y estrategias que les permitan asumir el problema del poder, la diferencia, la gobernabilidad y la participación en la escuela.

El ejercicio de sistematización de una innovación se puede considerar una forma de producción de saber que permite a la escuela y a los maestros la fundamentación de la acción y la contextualización de la experiencia, descubriendo la significación, el impacto, la dirección y dinámica del cambio, y la producción de sentido en los proyectos personales de vida y en el proyecto comunitario.

Motivos e intencionalidades que dieron origen a la experiencia

El sistema educativo colombiano, y dentro de él la escuela moderna, han asumido el reto de educar en y para la convivencia democrática, lo que implica democratizar las instituciones, las relaciones y las prácticas cotidianas, para que los sujetos con diferente identidad cultural sean reconocidos como ciudadanos libres e iguales en la forma como son tratados en política. La escuela, como escenario político, se ve enfrentada al problema del multiculturalismo, al reconocimiento de la diferencia, la participación y la descentralización del poder.

Frente a las culturas mayoritarias y supremacistas, la escuela moderna se pregunta cuáles son los límites morales a la demanda legítima de reconocimiento político de las subculturas juveniles, y define el problema de la posibilidad y la forma de reconocimiento como el problema central de las comunidades educativas democratizadoras. Las tendencias homogenizantes, totalitarias y atomistas han hecho crisis en la escuela democratizadora. Como alternativa se propone la creación dialógica de los acuerdos y criterios reguladores de las relaciones.

En las escuelas democráticas y liberales, la exigencia del reconocimiento fomentada por la idea de dignidad humana, apunta en dos direcciones: tanto a la protección de los derechos básicos de los individuos en tanto seres humanos, como al reconocimiento de las necesidades particulares de los individuos que son miembros de grupos culturales específicos. La escuela que asume el multiculturalismo, el reconocimiento y que enseña a convivir, promueve dos formas de respeto: a la identidad y dignidad de la persona y a las actividades, prácticas y modos de ver el mundo que son objeto de una valoración singular.

La dignidad de los seres libres e iguales exige que las instituciones democráticas liberales, como la escuela, no sean represivas ni discriminatorias sino *deliberativas*, de modo que logren que el resultado de las deliberaciones democráticas sea congruente con el respeto a los derechos individuales.

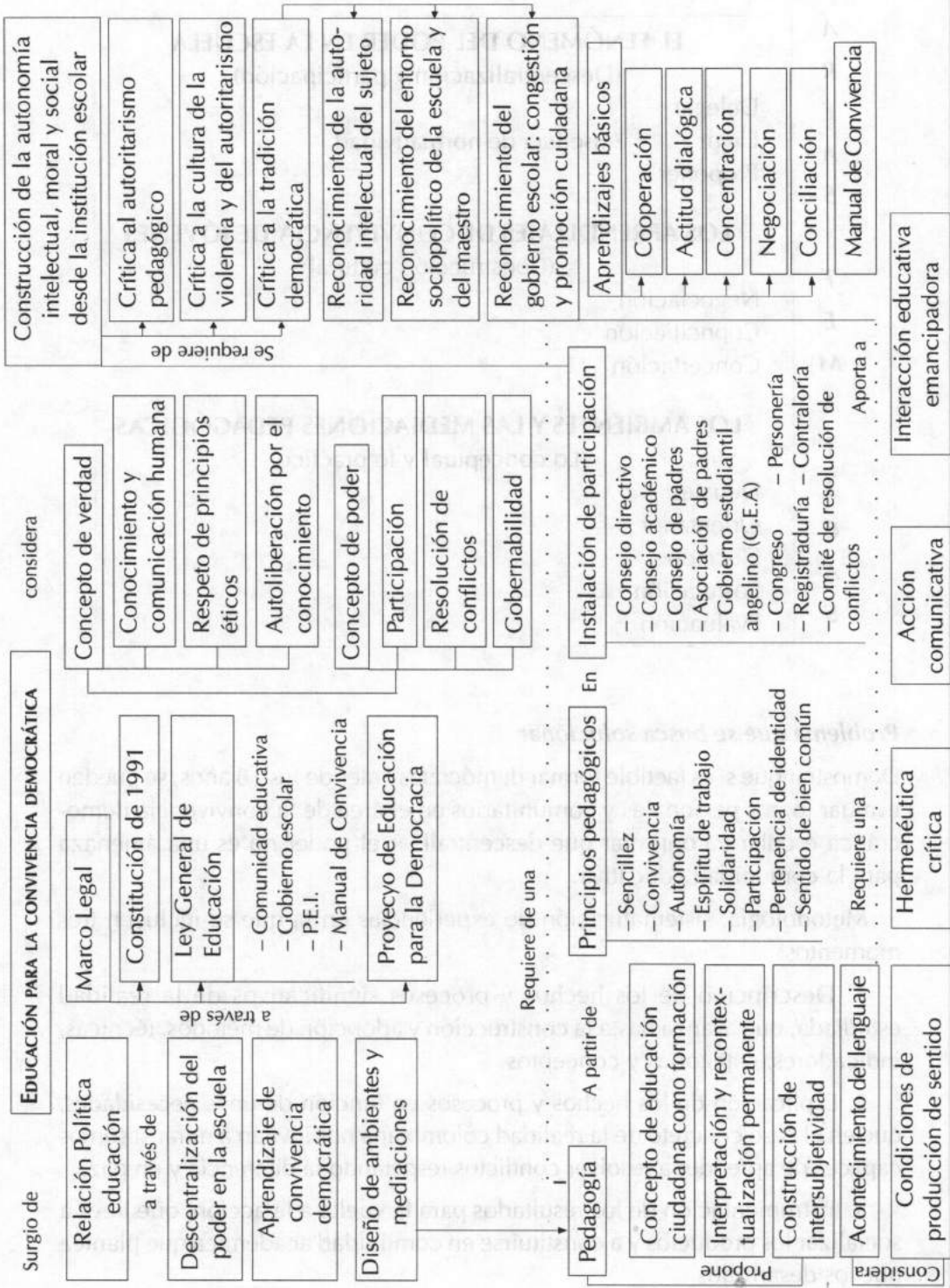
Las sociedades y comunidades multiculturales, como la escuela, tienen como reto la construcción de una moral común que represente la libertad e igualdad de todos, basada en el respeto mutuo de las diferencias intelectuales, políticas y culturales que sean razonables. La capacidad y disposición de deliberar acerca de nuestras “diferencias respetables” forma parte del ideal político y democrático de la educación contemporánea.

Una escuela *deliberativa* habitada por *subculturas juveniles*, nos ha actualizado la pregunta por el sentido de los aprendizajes escolares. Al intentar comprender el fenómeno juvenil en la escuela, observamos que las experiencias contemporáneas de la juventud y la amplia extensión de las formas de diversidad se enmarcan dentro de un período de autoridad decreciente, incertidumbre económica, proliferación de las tecnologías electrónicas mediatizadas y la extensión de lo que se llama pedagogía consumista, en casi todos los aspectos de la cultura joven.

El compromiso de la pedagogía con las fronteras juveniles invita a la interacción dialéctica entre *diferencia* y *poder*. El desafío pedagógico, representado por el surgimiento de una generación posmoderna de jóvenes, invita a los educadores a convertir lo pedagógico en más político, reconociendo que la cultura y el poder son un eje central en la relación autoridad-conocimiento. Es la interacción dialéctica entre poder y diferencia donde surge nuestra innovación pedagógica, que pretende formar una comunidad que aprenda a convivir democráticamente.

Las relaciones dialécticas, dialogantes y críticas deben caracterizar a los educadores de hoy, de modo que en un amplio proyecto pedagógico construyan una democracia multicultural en un mundo en el que las posibilidades para una democracia radical y una paz global son cada vez menores. La pedagogía, como práctica cultural crítica, sirve al educador como vehículo de interpretación y potenciación humana a través de un nuevo lenguaje ético y político, en el cual se negocian textos e identidades, se regulan las relaciones y se aprende a convivir democráticamente.

En síntesis, la pedagogía y la escuela posmoderna tienen que señalar cómo se ejerce el poder entre grupos diferentes, como parte de un extenso esfuerzo para reimaginar las escuelas como esferas públicas, democráticas, organizadas como comunidades de interpretación, negociación y resistencia, en una práctica ética y política. Sistematizar esta práctica de doce años de aprendizajes de convivencia democrática en la escuela es lo que se propuso el proyecto, que titulamos *Demócratas antes de los 18 años*.



Á
R
E
A
S

T
E
M
Á
T
I
C
A
S

EL FENÓMENO DEL PODER EN LA ESCUELA

(Descentralización y participación)

- Delegar
- Elegir Ausencia de normatividad
- Proponer

LOS APRENDIZAJES DE CONVIVENCIA DE JÓVENES

(Construcción cultural)

- Negociación
- Copnciliación
- Concertación

LOS AMBIENTES Y LAS MEDIACIONES PEDAGÓGICAS

(Lo conceptual y lo práctico)

- Debates
- Orientador
- Elección
- Postulación
- Evaluación

Problema que se busca solucionar

Demostrar que sí es factible formar demócratas antes de los 18 años; se pueden evaluar logros personales y comunitarios en el área de la convivencia democrática escolar y confirmar que descentralizar el poder no es una amenaza para la comunidad educativa.

Metodología: sistematización de experiencias en la que se incluyen tres momentos:

1. Descripción de los hechos y procesos significativos de la realidad estudiada, que avanza hasta la construcción y adopción de métodos, técnicas, indicadores, categorías y conceptos.
2. Explicación de los hechos y procesos en función de unas necesidades, que en el caso concreto de la realidad colombiana nos invitan a mirar si somos capaces de aprender a resolver conflictos respetando la diferencia y en paz.
3. Instrumentación de los resultados para la vuelta a la acción, que lleva a socializar los productos y a constituirse en comunidad académica que plantea nuevos desarrollos.

Objetivos:

1. Formar jóvenes capaces de conocer, valorar y optar con autonomía moral y social dentro de un orden democrático, con justicia y equidad.
2. Crear escuelas de comunicación democrática donde sea posible aprender a negociar, conciliar y proponer dentro de las realidades cotidianas con pares y entre generaciones.

Momentos o etapas de la experiencia

Momento de conceptualización (véase cuadro evolución histórica).

Momento de contextualización

Significa ser capaces de leer la realidad que contiene esta comunidad, por ejemplo podemos tener todos los datos de investigación, las tasas de violencia o de participación, o la percepción de las niñas sobre el fenómeno de la descentralización. Todo eso que llamamos ejercicio de lectura de la realidad, lo cual nos permite contextualizar la experiencia. El no mirarla o no leerla nos lleva a considerar que se está cambiando, sin poder precisar el cambio, atribuyendo los cambios observados a la intervención personal, cuando obedecen a otro factor que no se ha podido controlar. Identificamos las necesidades de desarrollo y de cambio que se dan en la comunidad, haciendo un seguimiento a esas necesidades y a las estrategias con las cuales se han entendido. Realmente estamos en esa cotidianidad, leyendo signos, símbolos, mensajes y tendencias; el trabajo de estar permanentemente rastreándola y observándola para determinar qué cambia y en qué dirección cambia.

Las etapas obedecen a diferentes percepciones:

- Etapa 1: De los maestros.
- Etapa 2: De las estudiantes.
- Etapa 3: De padres de familia y ex alumnas.
- Etapa 4: Del personal de apoyo y de servicios generales.

Estas etapas, contempladas antes y después del PEI, antes y después del proceso de descentralización, o sea la visión que tienen los actores en la fase de enunciación, ejecución y evaluación. De la fase de enunciación nos quedaron categorías, conceptos, variables; en la fase de ejecución están los instrumentos, los niveles de participación, y la fase de evaluación en cuanto a los instrumentos utilizados y a los resultados arrojados, como se puede apreciar en el proyecto educativo institucional.

Evolución histórica del proyecto de Gobierno Escolar

MOMENTO	ETAPA	CONCEPTO	TIEMPO	LOGRO
Conceptualización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploración de necesidades 2. Sensibilización 3. Concientización vinculación 4. Reglamentación formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Necesidad • Bien común • Participación • Valor Social • Gobierno • Liderazgo 	1989 a 1997	Instancias: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ejecutivo 2. Personería 3. Congreso 4. Registraduría 5. R. de conflictos 6. Contraloría Consejo Directivo Consejo Académico
Contextualización percepciones diversas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestros 2. Estudiantes 3. Padres de familia 4. Egresadas 5. P. apoyo y servicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad • Equidad • Ciudadanía • Proyecto 	1995 a 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Participación intercolegiada • Coordinación de Bienestar
Habilidades políticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación de adultos 2. Socialización 3. Consultoría externa 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa-imagen • Discurso-persuasión • Proceso social 	1997 a 2005	Normatividad concertada
Sistematización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Def. de categorías 2. Reconstrucción histórica 3. Estado del arte 	<ul style="list-style-type: none"> • Concertación • Tolerancia • Acuerdo • Interacción social • Calidad 	1998 a 1999	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario permanente • Investigación
Transferencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asesoría y encuentro comunidad afín 2. Relación de padres 3. Confrontación de conceptos 	<ul style="list-style-type: none"> • Público-privado modelos empresa • Ley-autonomía • Carencia-satisfacción servicio-obligatorio 	2000 a 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en redes • Proyección comunitaria

La dinámica de estos tres momentos de la experiencia se ha vivido en un ambiente de análisis de realidad, y con *prospectiva* de plan de desarrollo de la localidad y proyecto de Nación.

Momento de sistematización

En la sistematización de la experiencia *Demócratas antes de los 18 años* se cumplieron los siguientes pasos:

1. Definición de las categorías y desglose en subcategorías (primera aproximación).

- El fenómeno del poder en la escuela.
- Los aprendizajes de convivencia de los jóvenes.
- Ambientes y mediaciones pedagógicas.

2. Reconstrucción histórica con los diversos estamentos.

- Encuentro con los diferentes estamentos.
- Estudio teórico conceptual y debate con los profesores sobre cada uno de los temas.
- Descripción: relato consensuado sobre la experiencia.

Momento de transferencia

Como resultado conclusivo de la sistematización, surge la necesidad de transferir *Demócratas antes de los 18 años*, validar y transferir Mossavi. Se considera importante esta etapa de transferencia, porque ya se han vivido otros momentos: conceptualización, contextualización, operacionalización; o sea que la sistematización ya ha sido capaz de ponerse en funcionamiento, de operar; tiene programas, métodos, instrumentos, indicadores; está en una fase operativa bastante avanzada, y en una fase de transferencia que nos permite diseñar un modelo de asesoría y de encuentro con una comunidad afín; no nos estamos imaginando clonar la experiencia de acá y llevarla allá; simplemente, vamos a generar una relación de pares en discusión, reconociendo que se van a confrontar conceptos de lo público y lo privado, de vigilancia vs. el de sujetos propositivos y sujetos protagónicos; el de estrato alto vs. bajo, el de modelo religioso vs. modelos laicos o ateos, el de concepto de empresas vs. concepto de servicio o de obligación del Estado; porque es muy distinto considerarse empresa desde la percepción de comunidad que emprende, propone, administra, gerencia, a considerar que nos tienen que donar y dotar, concepto que en lo público tiene gran sentido;

ésta es una comunidad que asume el proceso de desarrollo, a diferencia de otras donde se percibe el proceso de carencia; nos pueden mirar críticamente desde la perspectiva de contar con niñas satisfechas en sus necesidades básicas y no con niñas con carencias; el concepto y el ejercicio de la ciudadanía no está estratificado, a no ser que intencionalmente lo estratifiquemos oficializando la pobreza y la ignorancia; el ejercicio de los derechos democráticos no está ligado por género, ni por raza, ni por estrato, salvo una clara intencionalidad de la escuela.

Este colegio ha logrado aproximarse a una comunidad de estrato 2 y 3 (el comercial, antes denominada jornada adicional) y podemos convivir desde la noción de comunidades que educan y no ser sectorizados por estrato; es interesante ver el significado o el valor del dinero en los procesos democráticos, y la posibilidad de estimular la autogestión y la productividad de las comunidades a donde se va a transferir la innovación, si hay una administración con equidad, y si esa administración con equidad, inclusive, nos ha permitido un régimen de subsidio.

Descripción de la innovación *(en qué consiste la experiencia)*

Educar para la paz es crear una nueva cultura de la convivencia, es hacer de los derechos humanos un asunto de todos, y también es aproximar la justicia a las personas. En este sentido, en la pedagogía debe estar presente la idea de promover la formación de un nuevo ciudadano capaz de comportarse con mayor solvencia ante los conflictos y las adversidades que presenta el vivir en comunidad.

En 1989 se realiza un primer intento de participación estudiantil, con la campaña y elección de la alcaldesa Santo Ángel y su equipo de gobierno municipal, con una función figurativa. Posteriormente, durante los años 1990 y 1991, la comunidad identifica quiénes amenazan y quiénes promueven el orden social a través del nombramiento de equipos o comités de participación; en 1992 se evalúan los anteriores procesos en cuanto a funcionalidad y efectividad, y fundamentándose en la Constitución de 1991 se elabora la propuesta de un gobierno del esquema nacional responsable de relaciones interpersonales, disciplinarias, respeto y solidaridad entre sus miembros, buscando una participación en equidad y justicia. En 1993 se conforma el ejecutivo (GEA) con su gabinete ministerial. En 1994, las estudiantes empiezan a participar con pares en las instancias decisorias de la Institución. En 1995 se fortalecen los mecanismos de elección popular dentro de la comunidad; se concientiza la comunidad sobre la aparición de la

figura de la personera, con la función de velar por el respeto de derechos y deberes. En 1996, la personería se consolida dejando de ser figura individual para convertirse en equipo conformado por 25 miembros. En 1997 se crea el órgano legislativo, la registraduría y el consejo electoral, dándose una producción concertada de la normatividad escolar. En 1998 aparece el comité de resolución de conflictos; el legislativo lanza el consultorio de normatividad escolar

1999: se realiza el Primer Foro Institucional de Experiencias Exitosas, con la participación de los diferentes estamentos: estudiantes, padres de familia, egresadas, personal administrativo y de servicios generales, vecinos, entre los días 31 de julio y 6 de agosto. Las estudiantes de los primeros años, kinder a 2º de primaria, llevan a cabo su propio foro, el día 12 de agosto.

En convenio con el IDEP, se sistematizó el *Proyecto de Democracia del Colegio*, para lo cual se llevaron a cabo las socializaciones correspondientes, con participación como expositoras de un número amplio de estudiantes líderes de la institución, padres de familia, docentes y directivas.

Se produce el *Estado del arte 1989-1999: "Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación, para la convivencia democrática desde la escuela"*.

A partir de la reflexión de las estudiantes que conforman el comité de resolución de conflictos y de sus compañeras, se presenta un proyecto a Colciencias, para prevenir el maltrato cotidiano a nivel intrafamiliar y escolar, "Validación del modelo Mossavi, como alternativa de prevención de la violencia y el maltrato cotidiano en una comunidad educativa urbana", que recibe la aprobación y fue desarrollado durante el período 1999-2000.

Obtiene el primer puesto en el V Premio Santillana de experiencias educativas, *Aprender a vivir juntos: Educación para la convivencia democrática*.

Ponentes en el Seminario taller internacional de intercambio y análisis de experiencias de educación para la paz.

2000: ingresa a la Red de Cultura Escolar y se transfiere la experiencia a cuatro instituciones oficiales del Distrito Capital.

Participación como expositores en el Primer Encuentro Distrital de Experiencias Escolares "Construcción de Cultura Democrática" convocado por CEPECS e IDEP el 29 y 30 de julio.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Estrategias de la experiencia

A. Estrategia de gobernabilidad. Proyecto de gobierno estudiantil

Poblacion objetivo: estudiantes del Colegio, de kinder a grado undécimo.

La estrategia de *governabilidad*, descansa en tres ejes fundamentales:

1. *La autonomía* como capacidad del sujeto de reconocerse a sí mismo y de reconocer a los demás. Implica la autoconcepción reflejada en el proyecto de vida personal. La autonomía conjuga los saberes, el sentido del bien común y la formación de criterios y principios. La autorregulación a través de la cual se desarrolla el sentido del límite, y se dinamiza por medio de la *autoevaluación*.

2. *La participación*. Se ha venido incrementando como respuesta a los requerimientos de la sociedad actual. Este proceso implica una disposición para identificar necesidades presentes en el contexto estudiantil y en el entorno en general. El *conflicto* surge en el proceso de participación, dada la pluralidad de conceptos y líneas de acción, haciéndose necesaria la solución de dilemas éticos, sociales y morales; se elaboran propuestas y alternativas de solución, se orienta en la concepción de estrategias adecuadas, mecanismos de participación, análisis de procesos sociales como la concertación, la negociación y la mediación; se definen métodos de trabajo efectivo tendientes a la optimización de la calidad a través del servicio comunitario. Las jóvenes se deben familiarizar con el estudio de recursos fundamentalmente humanos y la consecución de materiales, en todo caso con miras al bienestar común.

3. *El liderazgo*, considerado como la capacidad de influir en otros y la habilidad suficiente para saber cómo, dónde y cuándo hacerlo para tomar decisiones oportunas. Acompañamos líderes capaces de autocontrolarse, que posibilitan el fácil acceso de sus pares estudiantiles: líderes con cualidades definidas de tolerancia, servicio, orientación, persuasión y agilidad para contactar. Este perfil exige la presencia de actores que gocen de confianza personal y se interesen por las demás personas:

– G.E.A. (Gobierno Estudiantil) es la rama ejecutiva. Su función es la de ofrecer a las estudiantes la posibilidad de participar en un proyecto de trabajo para cada año, realizando, a través de diversas actividades, un propósito con-

creto u objetivo que redunde en el crecimiento personal del estudiantado. Está coordinado por una joven de quinto ciclo o Presidenta, la Vicepresidenta, un gabinete ministerial y la representación de la totalidad de los grupos del colegio. Se reúnen cada semana, y cuando las circunstancias lo ameritan, convocadas por la Presidenta a una sesión extraordinaria.

– *El Congreso.* Su función es la de participar en el estudio, análisis y adopción de las normas. Sesionan a partir del año 1997, y su aporte fue definitivo en la redacción del *Manual de Convivencia*. El Congreso está compuesto por dos Cámaras: con un total de 90 estudiantes de preescolar a undécimo; funcionan siete comisiones de trabajo que corresponden a los siete capítulos del Manual de Convivencia; cada comisión se encarga de un problema; sesionan 10 veces en el semestre, de manera ordinaria, y de manera extraordinaria cuando se juzgue conveniente. Son las responsables de divulgarlo y propender por el conocimiento del Manual; actualmente ofrecen a la comunidad estudiantil un servicio de consultoría de normatividad, que las compromete en el permanente estudio para proponer revisiones o adaptaciones concertadas con sus pares juveniles, frente al Consejo Directivo. Su gestión se desarrolla del 20 de julio (aproximadamente) al 10 de junio del año siguiente.

– *El comité de resolución de conflictos.* Es un órgano de participación conformado en 1998 por 18 estudiantes de tercero de primaria a undécimo. Tiene como objetivo primordial la búsqueda de la paz y el estudio del conflicto con una proyección comunitaria. Dentro de sus funciones está el detectar, a través de estudios que se realizan en el interior de la comunidad, los conflictos más reconocidos: sus motivos, la forma como se responde frente a ellos y la incidencia que tienen en la convivencia y el aprendizaje, con el fin de descubrir los mecanismos adecuados para resolverlos por vía pacífica y civilizada. Como consecuencia de su gestión se formuló la propuesta “Validación del Modelo Mossavi como prevención de la violencia y el maltrato cotidiano”, la cual se considera una estrategia significativa dentro de los procesos de resolución pacífica de los conflictos.

– *La Personería o Procuraduría General:* este órgano está integrado por 30 estudiantes de los diferentes cursos. Su máxima representante es la *Procuradora o Personera general del colegio*. A su vez, funciona con un equipo coordinador donde hacen presencia efectiva las estudiantes de grado undécimo, postuladas para ser Personera al iniciar el año escolar. *La Personería* tiene como función la de velar por el respeto y el cumplimiento de derechos y deberes relacionados con la población estudiantil. Promueven el conocimiento de los derechos e

invitan continuamente al compromiso en las obligaciones consignadas en el Manual de Convivencia.

El Ministerio Público funciona a través de dos equipos, también conformados por estudiantes: la Procuraduría o Personería y la Contraloría. Además, para legitimar en parte los debates electorales, existe un Consejo Electoral y de Registraduría, conformado por 21 estudiantes de 4º y 9º grado. Es la Registradora general del colegio quien abre la jornada y preside el escrutinio correspondiente, dando los datos definitivos.

Al iniciar el año, la Directora convoca en la primera semana al debate electoral correspondiente, en el que es requisito la postulación personal y espontánea de las niñas con aspiraciones a representar a sus compañeras, o desempeñarse en funciones reconocidas por la comunidad.

En ceremonia especial, se posesionan las estudiantes elegidas por sus compañeras, con la asistencia de todo el colegio; asiste generalmente la presidenta de GEA del año anterior al acto de *exaltación y reconocimiento de liderazgos estudiantiles*.

Actualmente, un total aproximado de 220 estudiantes integra los diversos órganos de participación.

B. Estrategia de gestión y descentralización

Haría falta decir que esta década, a nivel nacional, económico y político, está marcada por una multiplicidad de eventos entre los cuales se pueden destacar dos, que marcan nuevos derroteros: la Constitución Política del 1991 y la "Apertura" que se hace visible durante el período administrativo del Dr. Gaviria. La nueva constitución presenta una mirada mucho más pluralista y de participación más amplia, mientras la apertura económica abre puertas a la globalización del mercado y desestabiliza la economía de los pequeños y medianos industriales del país, y de los trabajadores en general. Ambas situaciones, aunadas a la economía del dinero fácil del narcotráfico, plantean para el país y para la escuela la necesidad de ser respuesta a jóvenes que viven un modelo de autonomía social, donde lo pueden todo.

El colegio comienza esta década con una intencionalidad clara de innovación: "Para lograr la formación de sujetos capaces de conocer, valorar y optar con autonomía intelectual, moral y social, se han diseñado experiencias pedagógicas en el proceso de educación cualitativa, la autoevaluación y la construcción de indicadores de logros... La convivencia se considera una experiencia formativa, que orienta los procesos de participación y

comunicación, dentro de un ambiente democrático caracterizado por la posibilidad de mejorar, conciliar, concertar y asumir un protagonismo responsable”.

Las estudiantes del plantel, convocadas implícitamente por las propuestas filosóficas de la congregación y consecuentes con el contenido de las políticas de un proyecto en y para la autonomía, conformaron un equipo de gobierno, cuyo ejercicio a través de doce años de experiencia (iniciado antes de la Ley 115) ha ido generando, como es natural, controversias, restricciones, cambios súbitos y progresivos en el compromiso y desempeño de sus miembros, si se tienen en cuenta los frecuentes ambientes deliberativos, debates, organización de funciones, análisis, resolución de conflictos, dilemas hipotéticos o reales como consecuencia de la vida cotidiana; alianzas, construcción de consensos, etc. Hoy existen Consejo Estudiantil, Procuraduría con representantes en todos los cursos, Congreso Angelino, y Comité de Resolución de Conflictos, por nombrar sólo las instancias de participación de este tipo.

Aunque parezca reiterativo, es fundamental resaltar que estos grupos de participación no existen nominalmente, sino que tienen voz y voto, no sólo a nivel intergrupal, sino dentro de las instancias decisorias de la institución con un alto grado de compromiso frente a sus derechos y deberes.

Vale la pena destacar la descentralización, en la administración colegiada, en los comités de participación por grupos con tareas, en el modelo de encargos, a partir de la solicitud del sujeto. Eso ha sido también un acierto de la administración de este colegio: la gente se gana lo que tiene, no se lo asignan por capricho o por clientelismo; el sujeto propositivo solicita el poder que es capaz de administrar, y se lo encarga; es una escuela privilegiada para la administración del concepto de justicia, y para el concepto de empoderamiento de sus miembros, tanto jóvenes como adultos.

C. Estrategia de formación humana

Acordes con el modelo pedagógico, se presenta a continuación un recuento de lo que han sido núcleos temáticos, y momentos que se han vivido en este proceso de formación. Empezamos a plantear el problema de las culturas juveniles, la comunicación, la participación de los jóvenes; el problema de la dirección de grupo, de las primeras muestras incipientes de violencia y de vandalismo, de subversión a la norma: aparecieron síntomas significativos como el consumo de licor, el cigarrillo, la chaqueta que desafiaba la autoridad escolar; los signos asociados con el uniforme, nuevos usos y costumbres escolares, nuevos signos que caracterizan todo el fenómeno de la libertad del joven. La posibilidad de

Actuación e interrelación de los órganos de gobierno escolar

	DIRECTORA	CONSEJO ACADÉMICO	CONSEJO DIRECTIVO
1	Eje articulado de todas las acciones del PEI.	Eje del quehacer pedagógico.	Impulsa, aprueba y apoya los proyectos de los diversos estamentos de la comunidad educativa.
2	Facilita la gestión administrativa y pedagógica.	Coordina los procesos tendientes a la calidad educativa.	Participa en los procesos de planeación, aprobando las estrategias y acciones para el logro de las metas propuestas.
3	Soporte del colegio en la acción pastoral para la proyección y vivencia de la filosofía angelina.	Integra en los procesos curriculares la formación en la fe e implementa acciones que fundamenten los principios y valores.	Apoya y promueve prácticas tendientes al despliegue del horizonte institucional en la comunidad.
4	Facilita la capacitación y actualización.	Busca oportunidades de mejoramiento en las diversas áreas, proporcionando la información necesaria para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas. Posibilita el acceso a la investigación y a las prácticas innovadoras.	Estimula y promueve la implementación de innovaciones.
5	Mantiene directa comunicación con cada estamento.	Mantiene comunicación con las áreas del conocimiento, procesa y posibilita la información en torno a los procesos de aprendizaje.	Activa, articula y posibilita los canales de comunicación e información con los diversos estamentos.

6	Ejerce liderazgo activo, participativo y comprometido.	Orienta la participación en eventos interinstitucionales y en red.	Gestiona y estimula experiencias intercolegiadas y la participación en redes de apoyo.
7	Rep. legal ante el MEN, SED, CADEL, MINTRABAJO, NOTARIAS, etc.	Responsable del plan de estudios diseñando programas y reorientando los lineamientos generales tendientes a la actualización curricular.	Último responsable de las acciones y determinaciones que afectan la educativa.
8	Promueve procesos continuos de mejoramiento de la calidad.	Diseña y aplica los instrumentos para la evaluación institucional.	Participa en la evaluación institucional.
9	Orienta oportunamente estrategias encaminadas a resolver pedagógicamente los conflictos.	Recibe y decide los reclamos sobre evaluación educativa y de bienestar.	Interviene en el estudio y resolución pacífica de algunos conflictos.
10	Dinamiza la reflexión permanente del de Manual Convivencia.	Integra en el currículo espacios para el estudio y análisis del Manual Convivencia.	Promueve las estrategias necesarias para el conocimiento y actualización del Manual de Convivencia

educar en la libertad nos fue problematizando hasta lograr maestros capaces de relacionarse desde la perspectiva de un interlocutor; ningún miembro de esta comunidad sobrevive dentro de un esquema de arbitrariedad, las niñas ya no lo toleran, la comunidad se aleja de él, sale expulsado porque la comunidad no permite ser violentada, ni tratada arbitrariamente, ni ser carente de derechos.

El colegio se ha interesado por la actualización y formación en general de su equipo, a través de una serie de dinámicas tendientes a la superación de cada uno en particular, y del grupo en general:

1989-1990: *Curso de Doctrina Social de la Iglesia*, para todo el equipo, con un horario mixto (parte de la jornada en horas escolares y la otra parte fuera de ella). Fueron cinco semestres de trabajo, al cabo de los cuales se otorgó el título de *Expertos en doctrina social*.

1990: Se organiza el *Primer Congreso Nacional de Pedagogos*. Asisten docentes de Cúcuta, Medellín, Bucaramanga y Santa Fe de Bogotá, con una preocupación metodológica y de interés por la filosofía institucional con motivo de los cien años de la congregación.

Al celebrarse el Primer Congreso "Familia Santo Ángel" realizado en Gijón (España), el colegio envía a dos profesores con la ponencia: "Educadores para el Tercer Milenio".

1993: *Segundo Congreso de Educadores* en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, con la asistencia de los docentes de Bucaramanga, Medellín y Cúcuta, de los colegios de la misma congregación de Hermanas, con el interés de reflexionar sobre el papel del educador en los colegios católicos.

1996: *Tercer Congreso de Pedagogos*, en la ciudad de Medellín. Tema: "La evaluación en la construcción del proyecto educativo institucional de los colegios de la Congregación".

1998: *Escuela Siglo XXI*. El colegio inscribe a la totalidad de los docentes en los foros, seminarios, socialización de proyectos y experiencias; también se inscriben padres de familia, estudiantes y ex alumnas, de acuerdo con el área de interés de cada una de las personas de la comunidad educativa.

Se realiza el *Cuarto Congreso de Pedagogos*, en la ciudad de Pamplona, durante los días 11 al 15 de junio, con el tema: "Principios de su filosofía y papel institucional en la coyuntura nacional".

1990-1998: profesionalización y actualización del equipo docente, a través de diversos medios (universidades, congresos, foros, seminarios etc.). También se ofrece a los padres de familia y a las estudiantes la oportunidad para interactuar en la actualización e intercambios de experiencias.

Hoy, además de lo mencionado en el punto anterior, se cuenta con asesorías y evaluadores externos para diversas áreas del conocimiento y para los proyectos cuya meta es la sistematización de todos los de carácter transversal, de los cuales ya han logrado este proceso: "Demócratas antes de los 18 años", "Validación del Modelo Mossavi", "Transferencia de Demócratas antes de los 18 años y aplicación del Modelo Mossavi". "Desarrollo valorativo como horizonte de sentido", "Filosofía para niños como estrategia para el desarrollo de competencias básicas".

El colegio siempre ha fomentado cualquier inversión en la actualización. Por ello contamos con un centro de documentación o de orientación con una buena biblioteca pedagógica; está la posibilidad de participar en eventos

especializados; el estímulo a la profesionalización de los maestros; ninguno aquí se ha quedado instalado en la misma titulación, en el mismo nivel de formación que traía. Otro valor agregado muy importante es el carisma de la congregación y la misión de la congregación: hay esa presencia de testimonio, esa humanización de toda la convivencia, que nutre a la comunidad.



CONCLUSIONES

Evaluación de procesos, productos e impactos de la experiencia

a) Se ha estudiado la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa en la formación de las líderes juveniles para la gestión de gobierno, con base en las evaluaciones anuales de estos grupos de participación.

b) La innovación ha incidido en la comunidad, si se tiene en cuenta que ha socializado su experiencia en diversos momentos.

c) En el *Foro-Feria: Escuela Siglo XXI*, se expuso en una caseta lo concerniente a gobierno y convivencia en general, a través de un video preparado para la ocasión.

d) Dar respuesta a la situación de conflicto y violencia percibida tanto interna como externamente a la comunidad educativa, con el fin de propiciar el perfil de estudiante caracterizado en el PEI por el *desarrollo de su autonomía moral y convivencial*, que las prepare para la proyección efectiva en el entorno escolar, familiar y social. Aprender modelos de resolución de conflicto como respuesta a la situación de violencia, tanto interna como externa a la comunidad educativa.

Principales logros obtenidos

a) Ampliación de la categoría Escuela y PEI a la del Proyecto de Ciudad y Nación.

b) Conformación, consolidación y ampliación de los espacios y equipos de participación.

c) Concientización de la comunidad sobre la posibilidad de construir el orden social esperado.

d) Aprendizajes democráticos en los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

e) Producción concertada de la normatividad escolar.

f) Fundamentación de la acción.

g) Descentralización y búsqueda de calidad en la gestión.

h) Evaluación permanente del estado de gobernabilidad.

i) Procesos de sistematización en que se encuentran los proyectos.

j) Producción comunitaria del estado del Arte (1989-1999), de tres videos y dos cartillas.

k) Validación del modelo Mossavi para la prevención de la violencia intrafamiliar y el maltrato cotidiano.

l) Espacios de socialización en diferentes instituciones, tanto privadas como oficiales, así como en radio y televisión.

El proceso de convivencia democrática trajo consigo el *desmonte* en primer lugar *del concepto de poder* que los maestros han manejado históricamente. Permitir que la voz de las estudiantes tuviera peso en las decisiones de la institución, fue el primer paso. La participación del equipo docente, con su capacidad de determinación en el campo administrativo, ha traído consecuencias enriquecedoras de provecho para el grupo; estimulando la iniciativa, la creatividad; deseos de superación y actualización; validación de experiencias particulares vividas en el interior de las aulas; se ha incrementado el sentido de pertenencia e identidad con la institución; un alto nivel de protagonismo, independencia de horarios y explicitación de competencias, favoreciendo el trabajo interdisciplinario.

Es claro que potenciar el don personal significa una *descentralización del poder*. La autonomía es la meta a alcanzar en este gran escenario, donde dado un amplio abanico de posibilidades, cada persona gesta autónomamente los proyectos que responden a sus iniciativas y creatividad. La descentralización de la dirección del colegio comenzó con el nombramiento de comités de trabajo, y ha llegado hoy a una estructura amplia donde cada uno va clarificando, dentro de esta red, cuáles son sus funciones y responsabilidades (la descentralización ha implicado la autoformulación en cada instancia de un manual de funciones y procedimientos): Consejo Directivo, Coordinación de Bienestar, Coordinaciones Académicas, Consejo Académico, Coordinadores de Ciclo, Titulares de Curso, Comité de PEI, Trabajo Social de Investigación, Proyección Social, Comité de Evaluación y Promoción...

Cambiar las estructuras no se refiere entonces únicamente a la necesidad de cambiar los espacios físicos (que se han adecuado dentro de lo posible; un ejemplo son las aulas especializadas) ni tampoco a cambiar la organización de los "oficios" ni de los "cargos", o la intensidad horaria (que también ha aumentado) o la flexibilización del mismo. Cambiar las estructuras, en este caso, significa reconocerse como seres humanos, como "comunidad de 1 500 mujeres y unos pocos hombres", que tiene que permitir que sus verdades, sus seguridades, sus aprendizajes se renueven. El reconocimiento de los valores de cada persona, de sus saberes, la perspectiva constructivista y hermenéutica, el intercambio de opinión, la pluralidad de opciones, la cultura del diálogo, coadyuvan a que las crecientes demandas de participación, los constantes desafíos del medio y la diversidad de alternativas, maximicen la capacidad de cada persona como estrategia para acceder a acuerdos, tomar decisiones oportunas y evidenciarse como sujeto susceptible de crítica, consciente de estimular la eficacia más por sus efectos que por su autoría.

En términos de acciones que producen cambio y responden a los objetivos propuestos: el ejercicio de diseñar planes operativos a corto plazo (1 año) en los cuales se puede apreciar la coherencia entre sus diferentes elementos (objetivos, actividades, medios, indicadores de logro), constituye una excelente base para poder hacer el seguimiento del proyecto.

La experiencia ha estado en desarrollo durante 12 años, con un claro proceso de sistematización. También se han llevado a cabo algunos estudios, como el de manejo de opinión de las adolescentes durante los años 1993 a 1997, dirigido por la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, presentado en el mes de junio del año 1998.

También se ha estudiado la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa en la formación de las líderes juveniles para la gestión de gobierno, con base en las evaluaciones anuales de estos grupos de participación.

La innovación ha incidido en la comunidad, si se tiene en cuenta que ha socializado su experiencia en diversos momentos.

Principales dificultades presentadas

- a) Manejo de los tiempos y su valor dentro del horario escolar.
- b) Temor de la familia a perder el control sobre los hijos y sobre la escuela.
- c) Estructura de formación de los docentes y roles tradicionales que han desempeñado.

d) Adaptación del currículo.

e) Apropiación del concepto *democracia* frente al de *violencia*.

La familia percibe, en algunos casos, exceso de compromisos por parte de las líderes estudiantiles. Y evidencia el temor a perder el control sobre los hijos y sobre la escuela, así como la dificultad de apropiarse del concepto de *democracia* frente al de *violencia*.

Finalmente, las estudiantes habitan en su mayoría en barrios distantes al Colegio, lo cual dificulta la identificación y búsqueda de solución a las necesidades del entorno.

Socializaciones del proyecto

Identificamos diversos niveles de profundización de la transferencia dependiendo, entre otras cosas, de sus campos problémicos.

Los niveles se pueden observar claramente en el listado siguiente:

1. De las que derivamos el saber y la investigación que nos comprometimos con el IDEP

a) *Primera Jornada Pedagógica Interactiva Presencial*. IDEP. 17 de febrero de 2000.

b) *Feria del libro*. Jornada interactiva de experiencias de innovación en convenio con el IDEP, 3 de mayo de 2000.

c) IDEP. *Transferencia del proyecto Democratas antes de los 18 años, Validación y transferencia del modelo Mossavi, como alternativa de prevención de la violencia y el maltrato cotidiano en una comunidad educativa*. Primer Informe de avance del proyecto, 28 de febrero.

d) *Segunda Socialización de Transferencia*. Universidad Monserrate-IDEP, 22 de junio de 2000.

e) *Segunda Jornada Interactiva de Experiencias en Innovación*. Biblioteca Luis Ángel Arango, 28 de noviembre de 2000.

2. Una asesoría de campo, trabajo de acompañamiento y animación en las tareas cotidianas de la escuela; en este nivel la conceptualización y el diseño de ambientes de aprendizaje fue el eje del trabajo.

a) *Primera Jornada Pedagógica*. Docentes y directivos docentes de: CED Distrital de Usaquen, CED Soratama, CED San Cristobal Norte, colegio en convenio con la Secretaria de Educación Comercial Santo Ángel, CED El Codito, 2000.

b) *Segunda Jornada Pedagógica*: estudiantes de los centros: CED Distrital de Usaquén, CED Soratama, CED San Cristobal Norte, colegio en convenio con la Secretaría de Educación Comercial Santo Ángel.

- Los niños de primaria, pues nos interesa la franja infantil menor de 10 años, asumiendo que son los hijos de nuevas tipologías familiares, de nuevas formas de conflicto, de la informática, de lo mediatizado. El aprendizaje con estos niños se puede considerar la base para la prospectiva de los proyectos de convivencia democrática.

- Nos interesó observar el fenómeno de la coeducación, si se tiene en cuenta que hemos trabajado con mujeres. La experiencia nos dice que pueden ser más competentes éticamente para resolver el conflicto, por ser, quizá, menos violentas. Se cree que lo femenino es negociador, conciliador... que el papel de la afectividad es determinante cuando se relaciona con los procesos de resolución de conflictos, motivo por el cual nos interesa ver si, efectivamente, las mujeres poseen esas competencias sociales y políticas que las han afianzado desde el punto de vista histórico.

- Con los niños se adaptaron diversos *talleres*, de manera especial en cuanto se relaciona con el modelo Mossavi, pues éste contempla su aplicación a niños de 12 años en adelante.

3. *Socialización en algunas instituciones educativas*: colegios privados que nos han acompañado en el proceso. Son instituciones pares en términos de PEI, porque hay afinidad. Su propuesta está dada en el desarrollo de la autonomía. Una red de colegios que se ha planteado la pregunta por la autonomía intelectual, moral y social, a manera de una red natural cuyos PEIs tienen esos articuladores comunes, está interesada en ver nuestra caja de herramientas, sus materiales, la cotidianidad del aula, la formación de los maestros.

a) Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

b) Colegio Champagnat.

c) Colegio Sans Facón. Hermanas de la Presentación.

d) Colegio Cristóbal Colón.

4. Participación en los PFPD, como espacios para la reflexión, el intercambio y diseño de innovaciones educativas, donde uno de los propósitos es el de asumir la innovación como una posibilidad de afrontar procesos transformadores en la dinámica escolar, por considerar que emprender innovaciones en la escuela es un reto para el maestro.

a) Convenio C.E.D Andrés Bello, Universidad de los Andes. Socialización de la experiencia en las jornadas mañana y tarde, para docentes, 28 de abril de 2000.

b) *Proyecto de investigación*, estudiantes Universidad Central, 25 de mayo de 2000.

c) *Educación, socialización política y democracia. Seminario de profundización*. Programa de formación en Educación, PFPD, Universidad de los Andes, 19 al 23 de junio de 2000.

d) VIII Foro Pedagógico: "¿Investigación? ¿Innovación?" Compensar. Caja de Compensación Familiar. Dos socializaciones, 19 y 20 de mayo de 2000.

e) *Educación, socialización política y democracia*. PFPD. Universidad de los Andes. Resultados finales práctica investigativa. Comentaristas y observadores, febrero 24 de 2001.

5. Eventos especiales en los cuales el Colegio del Santo Ángel fue especialmente invitado a participar con su experiencia innovadora, con el propósito de reconocer y recuperar, desde las prácticas educativas y desde las relaciones escuela-comunidad, aquellos aprendizajes que puedan contribuir a superar las contradicciones y conflictos que se generan socialmente en la construcción del tejido social. En ellos se recogieron los aportes de expertos en estas cuestiones, que permitieran redefinir criterios para el conocimiento, análisis e intercambio, con relación a las experiencias significativas en los temas de la construcción de la paz, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

a) Ponencia en el *Seminario taller internacional de intercambio y análisis de experiencias de educación para la paz*, convocado por Ministerio de Educación, Gobernación de Bolívar, Secretaría de Educación y Banco Mundial, Cartagena, 1 a 3 de diciembre de 1999 (véase anexo).

b. Aprender a vivir juntos. Educación para la convivencia (tema del concurso en el que participaron 344 experiencias de todo el país). V Premio Santillana de Experiencias Educativas, 3 de noviembre de 1999. El objeto central de esta iniciativa fue lograr que los maestros y maestras que viven trabajando en este importante aspecto de la vida escolar, escriban sus experiencias y las pongan a consideración del jurado calificador. Este trabajo se publicó junto con los otros cuatro finalistas en edición especial, que salió al público en el mes de abril de 2000.

6. Por invitación expresa de instituciones interesadas en el tema de la convivencia democrática.

a) *Red de Cultura de la excelencia, Corporación Calidad y Secretaria de Educación.* Socialización para encuentro sobre experiencias exitosas, 9 de mayo de 2000.

b) *Escuelas de Paz.* Colegio Abraham Lincoln. Jornada de socialización sobre experiencias en proyectos de convivencia, 27 de mayo de 2000.

c) Estudiantes de la Universidad Central.

d) Estudiantes de la Universidad de Santo Tomás.

e) CONACED. Confederación Nacional de Colegios Católicos. Se expuso a los rectores de esta Confederación, entregándoles además materiales o herramientas construidas en el transcurso de la experiencia.

7. Eventos especiales:

a) *V Seminario Internacional: Interdiscipliniedad y Currículo: Construcción de proyectos de escuela, Universidad.* Universidad Nacional de Colombia, 19 al 23 de junio de 2000.

Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media. RED.

b) Cuarto Foro Educativo, localidad 1 Usaqué. Experiencias exitosas.

c) *XIV Seminario Nacional de Educación y Sociedad.* Cultura democrática y conflictos escolares, 18-20 noviembre de 1999. "Los retos para el próximo milenio" Fundación CEPECS - INNOVE.

d) *Primer Congreso de Educación.* Localidad Usaqué.

8. *Grupos de familias y personas de algunos vecindarios,* donde se han realizado los talleres con el propósito de iniciar procesos de Formación en Resolución Pacífica de los Conflictos.

9. Invitaciones expresas aún no respondidas, tales como:

a) UNCOLI.

b) Colegio Bermont.

c) Colegios Oficiales en número aproximado de 90.

d) Pontificia Universidad Javeriana.

e) Secretaría de Educación de Risaralda.

f) Ministerio de Educación de Venezuela.

10. *Inscripcion dentro del plan de desarrollo local de Usaqué.* Para ello, identificamos y nos comprometimos en el concepto de interacción social con

el que están trabajando, y dentro del cual se requiere del aporte educativo que permita colocar la cotidianidad a los procesos de descentralización, participación, concertación de la normatividad y formación de sujetos propositivos. Lo incluimos en el proyecto político de la localidad, porque asumimos que ponemos el saber académico al alcance de la escuela, explicitándolo desde ella, porque la consideramos capaz de producir saber desde la práctica pedagógica.

Derivando de la pregunta básica por los conectores sociales como cuestión fundamental para la democracia: qué nos liga y qué nos une a los sujetos, el proyecto debe vivir la experiencia de red, vivir de acuerdo con lo que se enseña y con lo que se cree, aprendiendo a crearlas, animarlas y mantenerlas vivas. Construir los núcleos de discusión, el papel de la socialización de experiencias, convirtiéndose en motivo del encuentro; el papel de la gestión de los recursos como vínculo de la confianza... construir pretextos para encontrarse, pues nos interesa lo interinstitucional y lo intersectorial: consideramos que conectar al sector educación con el sector salud es nuestra primera tarea, sobre todo cuando nos comprometimos en el área de convivencia y seguridad.

11. A través de los medios de comunicación:

- a) Especial en *Canal Capital* el 3 de noviembre de 1999, a las 7:30 p.m.
- b) En diversas emisoras durante los días 4 al 10 de noviembre se publicaron algunos aspectos fundamentales de la experiencia.
- c) En el periódico *El Tiempo*, en distintos momentos se ha hecho mención a la experiencia, de manera especial en la separata de Cedritos, en la cual se han referido, con cierta regularidad, acontecimientos alusivos. El domingo 3 de septiembre, en la página de Educación, columna primera.
- d) *Diplomado en Gestión Comunitaria*. Ofrecido a través del Canal Capital, como experiencia exitosa de convivencia democrática y gestión en la escuela.
- e) En el *Canal Capital* en "Encuentros Ciudadanos".

TRANSFERENCIA DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN 4 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO*

*Colegio Santo Ángel, ced. Usaquén,
ced. San Cristóbal Norte, ced. Soratama*

Clara Estella Riaño



MARCO TEÓRICO

Nuestro campo temático es la educación para la convivencia democrática, con énfasis en el proceso de descentralización del poder; diseño de ambientes de aprendizaje y mediaciones pedagógicas en la escuela, para orientar los procesos de negociación, conciliación y proposición, y la prevención de la violencia y el maltrato cotidiano en la escuela y la familia. Asumimos que *la escuela no es un escenario pacífico, sino un área de conflictos*. Por tanto, nos interesa aplicar estrategias de prevención de la violencia y modelos de trabajo con énfasis en la resolución de conflictos, involucrando a los niños, a los maestros y a las familias.

Énfasis

- Descentralización del poder.
- Diseño de ambientes de aprendizaje y mediaciones pedagógicas en la escuela.
- Aprendizaje de convivencia democrática: negociación, conciliación, proposición.
- Validación de modelos y estrategias de prevención de la violencia y el maltrato cotidiano en la escuela y la familia.

* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

Campo problemático

La propuesta de transferir y validar procesos de convivencia democrática y prevención de la violencia surge de la experiencia del Colegio Santo Ángel, en el proyecto de *Formación en Demócratas antes de los 18 años*, y de la contextualización del modelo Mossavi como alternativa para la prevención de la violencia y el maltrato cotidianos.

El campo con problemas que enmarca la transferencia es la gobernabilidad escolar y los aprendizajes para la convivencia en ambientes de conflicto y violencia.

El énfasis en la comprensión de la dinámica del conflicto en la escuela y la familia surge al reconocer que en un proyecto de formación para la convivencia democrática, los sujetos aprenden a participar, negociar y conciliar, pero la dificultad mayor se encuentra en asumir al otro como par, como sujeto que aporta la diferencia y como recurso para trabajar procesos de negociación.

Si bien la convivencia como ideal aspira a la construcción del acuerdo en la diferencia en una ética de la solidaridad, es necesario analizar qué papel juega la diversidad, el conflicto y la violencia en la educación para la convivencia democrática, asumiendo la escuela como escenario de la diversidad en la que se aspira a participar en la construcción del Proyecto de Nación.

Corresponde a la escuela, como ambiente de aprendizaje, orientar los procesos del encuentro de la diversidad y propiciar la resolución del conflicto en sujetos que no solamente han aprendido habilidades de convivencia democrática, sino que han aprendido múltiples violencias.

La contextualización del proceso de gobernabilidad, resolución del conflicto y prevención de la violencia en la escuela define la transferencia de experiencias educativas como un proceso de investigación, acción participativa que explora los propios mapas de violencia en la escuela y la familia, y en los diferentes escenarios en donde los sujetos interactúan, asumiendo como tesis que la violencia no está concentrada en unos sujetos, ni ocurre siempre en determinados ambientes, ni es sólo coyuntural. Tampoco nos resignamos a tolerar la violencia asociada con un período de crisis o determinada por experiencias previas que establecen una relación de causa-efecto. Asumimos que todo sujeto es capaz de ser un actor de la violencia en cualquier escenario en donde él asuma esa posición frente al otro.

Considerar la escuela, la ciudad y el barrio como escenarios para la actuación de sujetos con historias, vínculos y aprendizajes, nos llevó a trabajar

sobre los mapas de violencia, el estrés, la normalización, las experiencias predisponentes, las competencias comunicativas, los vínculos y los recursos del medio para la resolución del conflicto.

La pregunta que inicia la ruta de la transferencia es ¿Cuál es el escenario del conflicto? ¿Cuál es el mapa de violencia de cada institución? ¿Cuál es mi potencialidad frente al conflicto y la violencia? Además, asumimos que la historia de los sujetos entre los 5 y 18 años de vida define conocimientos, actitudes y prácticas, en relación con la violencia y la solución de conflictos. Si analizamos qué han aprendido los estudiantes, cuáles son sus tendencias actitudinales, cuáles son las prácticas que predominan en la solución de conflictos, podemos diseñar una intervención pedagógica que, en el caso de este proyecto, la asumimos con énfasis en:

- a) Autoevaluación, concientización y sensibilización frente a las nociones, actitudes y prácticas.
- b) Identificación de prioridades de cambio a partir del análisis de los mapas de violencia.
- c) Formación de multiplicadores de estrategias de resolución de conflictos.
- d) Diseño de planes operativos como pacto social y ejercicio de contextualización de la acción.
- e) Autorregulación de los procesos de convivencia y solución del conflicto en ambientes escolares y familiares.

El modelo propuesto para la transferencia asume que tanto la sensibilización como la concientización son la base de los acuerdos y pactos, y la gestión de recursos que se van a poner a funcionar para que ocurra el cambio esperado.

En este modelo de intervención basado en “Ver-juzgar-actuar”, se parte del conocimiento de uno mismo y del análisis de contextos como la familia, el barrio, la generación, el nivel educativo, la región. Una vez identificadas las necesidades, tendencias y conflictos se establecen prioridades para la intervención y se aprenden herramientas para lograr el cambio esperado.

El énfasis en la intervención educativa que transforma nociones, actitudes y prácticas de convivencia democrática y prevención de la violencia, hace de la transferencia un ejercicio de análisis, autoevaluación y diagnóstico permanente en el que la intervención surge de la identificación de las necesidades propias, acompañado por otro que también va identificando las suyas y que tiene una experiencia de la que deriva nuevas preguntas y algunas

respuestas. La transferencia, como proceso de búsqueda y de memoria, permite a las instituciones ir haciendo juntas el descubrimiento y diferenciándonos.

En la ruta de la transferencia, 4 instituciones guiadas por una práctica sistematizada y por un modelo de intervención, construimos comprensiones y posibilidades de intervención educativa frente a la convivencia, el conflicto y la violencia a partir del análisis de las propias potencialidades y las del contexto escolar.

Unidos por la experiencia, analizamos cuál es el papel de la violencia en la sociedad, qué implica que yo sea un sujeto que resuelve conflictos y que es potencialmente violento, lo que significa identificar mis propias prácticas y actitudes, mirarme en relación con otros que son mis pares por edad, por generación, por niveles de formación; ir descubriendo instrumentos, herramientas, posibilidades de intervenir y de controlar mis tendencias, que el otro sea distinto a mí en su historia y criterios, en sus formas de corregir, pero que podamos convivir en un contexto como la escuela y construir manuales de convivencia, criterios y normas que regulen las relaciones y el conflicto.

El proceso de formación de demócratas antes de los 18 años no se reduce a la descentralización del poder y creación de instancias de participación, sino que se pregunta por la historia y las experiencias de cada uno de nosotros, entendidas como posibilidades del sujeto para hacerse presente en el proyecto de convivencia escolar, familiar y ciudadana.

En la ruta de la transferencia de experiencias, ir guiados por un modelo como Mossavi nos permitió hacer una ruta de gobernabilidad y de pregunta por la democracia desde la perspectiva de la resolución de conflictos en cada contexto, no desde la perspectiva de copiar la experiencia del otro. Aprender a mirar a través del otro, amplió la perspectiva de análisis y contextualizó las acciones, haciéndolas pertinentes y significativas para cada institución educativa.



Como encuentro de saberes entre escuelas hemos observado que los maestros vinculados con el proceso de transferencia de experiencias de innovación tienen interés de apropiarse un saber fácilmente aplicable, en este caso en el campo de la formación política y ética, para orientar el proceso de convivencia, conocer las estrategias de formación en valores y aprender a usar materiales, aplicar métodos y modelos funcionales para el aula, permitiéndole atender campos problemáticos concretos que está desafiando la escuela en este momento, como manuales de convivencia, personería escolar, representantes

de padres de familia, consejos estudiantiles, ambientes de resolución de conflictos. Al maestro le interesa lo práctico, lo validado y probado en otro contexto, de modo que la estrategia les facilite trabajar esas experiencias concretas y además, mirar el avance de otros en ese campo.

Otro ejercicio vivido en esta experiencia es considerar la transferencia como una experiencia de producción de saber en y desde la escuela, reconociendo en las prácticas pedagógicas un saber que se puede leer, descifrar, colocarle indicadores y preguntas capaces de explicitarlo. Asumimos también que el saber contenido en las prácticas se puede sistematizar, fundamentar y organizar.

El proceso de transferencia también ha sido vivido como estrategia de formación de educadores. El plan de formación de docentes en cada institución educativa puede incluir tres componentes: de innovación, de actualización y de investigación, y es necesario poner al alcance de los maestros esas tres rutas de producción de saber. Como el componente de actualización nos permite una evaluación de expectativas y necesidades en torno a qué es lo que cada uno requiere saber para avanzar en un proyecto de educación para la convivencia democrática, asumimos como prioridades conocer de la acción política: mecanismos de participación, defensa de los derechos individuales, capacidad para hacer un estudio de necesidades, el concepto de gobernabilidad, liderazgo y bien común, como mínimos para transitar en ese territorio. En formación ética: el concepto de derechos, justicia, libertad, autonomía, normatividad y acuerdo.

En cuanto al componente investigativo, es fundamental el ejercicio de lectura sobre la cultura escolar, acercarse a la interpretación, contextualización y análisis. En consecuencia, hemos de trabajar en el problema de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas de los maestros frente a su propia práctica.

La actividad investigativa nos ha permitido hacer la pregunta por la educabilidad, es decir, por lo que se puede aprender y enseñar en materia de convivencia democrática y resolución de conflictos. Hemos descubierto que debemos aprender a diseñar ambientes de aprendizaje, a manejar técnicas como el debate, el diseño del proyecto social, el fenómeno de la elección popular y el voto, de donde se deriva la importancia de los acuerdos, la confianza y los criterios de regulación en una comunidad que convive.

Como experiencia de construcción de vínculos entre niños y jóvenes, hemos descubierto que es más probable que la democratización de la escuela y la

escuela deliberativa se logre por la vía de los jóvenes, que por la vía de los adultos.

Además, nos hemos enfrentado con el reto del acercamiento de escuelas oficiales con la escuela privada, reportando vínculos de amistad y confianza entre niños y adolescentes, haciendo más rica la experiencia de aprendizaje y convivencia, descubriendo el sentido del compartir en un medio en el cual la carencia de vínculos afectivos y de verdadera solidaridad han dado paso al deseo desenfrenado del tener, con desmedro del otro, generalmente del más débil.

Nuestras *expectativas* entendidas como sueño, pero con principio de realidad, pretenden conformar equipos de trabajo que incluyan a las directivas de los colegios, uno o dos delegados del proyecto de convivencia democrática que se está trabajando en el área de sociales en cada escuela, de manera que logremos que cada institución disponga de tres figuras para trabajar activamente en el proyecto, para que lo dinamicen llegando hasta el compromiso.

En una comunidad que investiga, que negocia, que se regula y propone, también se esperan impactos a nivel de la producción de saber pedagógico, pues ya circula en cada escuela conocimiento en torno a lo que significa validar una estrategia innovadora y qué cambios se observan como atribuibles a ella.

Además, nos hemos centrado en la formación de valores como la tolerancia activa, la autonomía moral y convivencial, la solidaridad, la libertad, la honestidad y la actitud dialógica.

Nuestra preocupación como experiencias de educación para la convivencia democrática y la resolución pacífica del conflicto, es lograr cambios en las formas de plantear y resolver problemas como estrategia pedagógica en el aula; resolución de dilemas éticos en el diálogo y la concertación hacia criterios libremente asumidos, ejercicio de la autonomía para realizar un proyecto de vida que dé sentido a la existencia, sabiendo que en una sociedad plural no es ético imponer modelos de felicidad.

El proyecto común de las cuatro escuelas comprometidas en la transferencia comprende procesos de razonamiento moral y el desarrollo de competencias morales, con el propósito de llegar a una convivencia civil reconciliada, desde un acuerdo en lo mínimo fundamental entre las personas.

Además del reto y el riesgo, la transferencia asume el valor pedagógico del error y la crisis. Por eso socializamos tanto las experiencias exitosas como las conflictivas o de fracaso, los intentos fallidos y la deserción. Seguir la ruta de la crisis a los proyectos que así lo requieran, bien porque se están viviendo

cambios en los líderes o en los modelos de gestión; o porque le han dado virajes por ejemplo a los manuales de convivencia, y de un modelo participativo han pasado a uno de código, penalizador, etc. pues las comunidades ya no funcionan con estos esquemas, nos ha permitido efectuar en las instituciones un análisis de factores asociados con la gobernabilidad, y descubrir problemas que se han abandonado por la incapacidad para cambiarlos.

Como *logro* de la experiencia de transferencia apoyada por el IDEP, podemos reconocer que es una oportunidad que convoca a instituciones escolares, programas y acciones significativas, para permitir el avance hasta la comprensión de modelos y estrategias en la resolución de conflictos y en la convivencia democrática en diferentes escenarios: la escuela, la calle, el barrio, la familia.

Las instituciones vinculadas con este modelo de formación de educadores desde la escuela y para la escuela, reconocemos las siguientes posibilidades de aprendizaje:

- a. Es un mecanismo de participación, fuente de producción de saber y aprendizaje entre pares a partir de las experiencias significativas.
- b. Es un sistema de producción de criterios, vínculo de amistad y de confianza que liga y une una experiencia de comunidad.
- c. Es un ejercicio de contextualización y estrategia de mejoramiento continuo dentro de los planes de acción, como mecanismo de gestión local que aumenta y potencia la eficiencia y que compromete a los ciudadanos en los procesos de planeación, de veeduría y en la construcción de los planes de desarrollo; prácticamente un ejercicio de ciudadanía y de empoderamiento a partir del saber de las comunidades como actores sociales; mecanismo para potenciar la eficiencia de la gestión, que trasciende la administración de turno para mantener el tejido social.
- d. Es una red educativa para el trabajo con escuelas que construyen acuerdos de convivencia.
- e. Es una agenda intersectorial sobre prevención del maltrato, la violencia y el diseño de estrategias educativas y de asistencia frente al conflicto.
- f. Se integran esfuerzos y recursos para socializar experiencias significativas y exitosas; para hacer aprendizajes entre pares y para colectivizar un fenómeno, para empoderar un grupo de sujetos o un grupo de instituciones que poseen un saber desde el cual pueden transformar la sociedad desde una visión ética y política.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Proceso y logros

Transferir experiencias de innovación educativa entre escuelas, implica asumir la posibilidad de mirar a través del saber del otro, emprender juntos el proceso de búsqueda de alternativas de mejoramiento educativo a partir del reconocimiento de la relación entre pares, como fuente de saber pedagógico. Las instituciones que asumieron el reto de transformarse a partir del encuentro de saberes entre pares fueron el Colegio Santo Ángel, Centro Educativo Distrital Usaquén, Centro Educativo Distrital San Cristóbal Norte y Centro Educativo Rural Soratama.

Dentro de los factores que caracterizan a las instituciones se encuentran la pertenencia a la localidad de Usaquén y el interés compartido en el proceso de educación para la convivencia democrática en ambientes deliberativos, pluralistas y participativos donde el sujeto del aprendizaje desarrolla la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva en las interacciones con pares, entre géneros y entre generaciones.

Como factores diferenciadores entre instituciones tenemos el género: colegio femenino (1) y mixtos (3), el estrato (3 instituciones que atienden poblaciones de estrato 1, 2, 3 y 1 institución que atiende poblaciones de estratos 3, 4, 5); instituciones en ambiente urbano (3) y rural (1), instituciones oficiales (3) y privada (1).

Los contratos entre instituciones participativas son el factor que amplía las perspectivas de análisis del proyecto desde las características de cada contexto de intervención, de modo que en el encuentro de saberes no se copia la experiencia del otro sino que se contextualiza y fundamenta la acción y la práctica pedagógica.

El campo de conceptualización e intervención pedagógica de este proceso de transferencia entre escuelas es la *educación para la convivencia democrática y la resolución pacífica del conflicto*. Los ejes de trabajo son la gobernabilidad escolar, la descentralización del poder en la escuela, el diseño de ambientes de aprendizaje en torno a los procesos de negociación, mediación y proposición, y la aplicación del proceso Mossavi como estrategia de prevención de la violencia y el maltrato cotidiano en la escuela y en la familia.

La *ruta pedagógica* de esta experiencia de transferencia entre escuelas empezó con la construcción de la red conceptual del proyecto. La negociación de cada concepto nos permitió reconocernos como sujetos de saber y poder, y comprender el sentido que cada actor le asigna a las prácticas de convivencia democrática y solución del conflicto en el contexto escolar.

La construcción colectiva de la red conceptual del proyecto nos permitió reconocer que, en una escuela deliberativa que aspira a convivir democráticamente, la pedagogía como práctica cultural crítica interpreta y potencia los procesos y las relaciones a través del lenguaje ético-político, en el cual se negocian textos e identidades, se regulan las relaciones y se aprende a convivir respetando la identidad y dignidad de la persona y las prácticas y modos de ver el mundo, que son objetivo de una valoración singular.

Problematizar los ambientes de aprendizaje y las mediaciones pedagógicas de la escuela nos llevó a preguntarnos por las condiciones y experiencias que hacen posibles los aprendizajes de convivencia democrática entre pares y entre generaciones, y organizar la escuela como un escenario para el ejercicio de ciudadanía y como una experiencia de lo público para el niño.

La red conceptual, entendida como ejercicio de producción y explicitación de sentido, permite ver la ruta de reflexión de los maestros sobre la práctica pedagógica, la construcción de categorías analíticas para interpretar los procesos vividos en una experiencia de innovación educativa y el deseo de la comunidad educativa de acceder a la producción de conocimientos desde la fundamentación de los proyectos pedagógicos.

El *segundo momento* de la ruta pedagógica fue el reconocimiento de la transferencia como estrategia de producción de saber desde la práctica educativa, por eso la denominamos *Encuentro de Saberes entre Escuelas*.

Reconocer la práctica como fuente de saber nos permitió analizar las estrategias pedagógicas de cada comunidad educativa, y aplicar sobre ellas el análisis, la fundamentación, la sistematización y la gestión, en un ejercicio de ampliación de perspectivas a partir de la experiencia del otro.

El *tercer momento* de la ruta pedagógica nos permitió identificar el deseo de aprendizaje y de cambio de los maestros, y definir los campos de la formación política y ética en los que se centrará la intervención educativa, a partir del análisis de necesidades de cada contexto escolar. Los campos elegidos para la intervención educativa son el diseño de los manuales de convivencia, el ejercicio de la personería escolar, la conformación de los grupos de participación escolar y los ambientes de resolución de conflictos.

Para intervenir en estos campos, el equipo de maestros ha construido el seminario permanente y la socialización de saberes en torno a los mecanismos de participación en la acción política, la defensa de los derechos individuales en comunidades escolares, la gobernabilidad escolar, los procesos de liderazgo y búsqueda del bien común.

En relación con la formación ética, se está trabajando el papel de la pedagogía y de los procesos de formación en valores en torno a los conceptos de bien común, derechos, justicia, libertad, autonomía, normatividad, acuerdo y solución pacífica del conflicto.

El trabajo de conceptualización y actualización de los maestros se acompaña con una lectura permanente de la cultura escolar, de manera que se logre la interpretación, aplicación y contextualización de los supuestos teóricos. De esta forma se propicia el desarrollo de competencias interpretativas y propositivas de los maestros frente a su propia práctica.

En relación con *los ambientes de aprendizaje*, estamos trabajando la pregunta por la educabilidad en el campo de la convivencia democrática y la resolución pacífica del conflicto en la escuela. A partir de la pregunta por lo que necesitan aprender los niños en cada contexto, estamos trabajando ambientes de aprendizaje que propician el manejo del debate, la elección popular y el voto, el consenso y el disenso, la construcción del proyecto común, el acuerdo y el vínculo de confianza y la experiencia de autorregulación a partir de criterios éticos concertados.

La construcción de vínculos de confianza y amistad entre los niños de las cuatro escuelas, nos ha mostrado que el encuentro entre lo oficial y lo privado, los géneros, las razas, los estratos y los sistemas de criterios y valores, es posible en ambientes donde el pacto social permite el reconocimiento y disfrute de la diferencia, sin que el otro desaparezca.

Nuestra expectativa en esta ruta pedagógica de la convivencia democrática y la solución pacífica del conflicto es lograr cambios en las formas de plantear y resolver problemas como estrategia pedagógica en el aula, ejercitarnos en la resolución de dilemas éticos, en el diálogo y la concertación de criterios libremente asumidos, experimentar el ejercicio de la autonomía intelectual, moral y social, construir propuestas de sentido para los proyectos personales de vida, asumiendo que la escuela como comunidad educativa es un espacio político para el ejercicio de la ciudadanía y para los aprendizajes de convivencia social.

Nuestra ruta pedagógica también asume el valor del error y la crisis como experiencias de aprendizaje, por eso en las cuatro escuelas implicadas en el

proceso de transferencia, socializamos tanto las experiencias exitosas como las del fracaso, los intentos fallidos y el deseo de desertar. Seguir la ruta de la crisis y del miedo al cambio, nos ha permitido descubrir los factores asociados con la gobernabilidad de la escuela y los campos con problemas que requieren mediación pedagógica.

Como logro general de este proceso de transferencia, que hemos denominado *Encuentro de Saberes entre Escuelas*, reconocemos que estamos viviendo una experiencia de comprensión y aplicación de modelos y estrategias de solución de conflictos y educación para la convivencia democrática en diferentes escenarios y contextos. Las cuatro instituciones vinculadas con este modelo de formación de educadores y de diseño de ambientes de aprendizaje reconocemos que las experiencias significativas de los pares, cuando se transfieren y se contextualizan, son una fuente de saber pedagógico que cualifica los procesos de formación en cada escuela.

La transferencia es una experiencia de producción de criterios y de vínculos de amistad y confianza entre pares, que amplía la red social de las comunidades educativas y nos permite aproximarnos desde las escuelas al proceso de construcción del proyecto de Nación.

Se puede afirmar que la relación de red entre experiencias pedagógicas significativas potencia el compromiso de los maestros en los procesos de planeación, conceptualización y aplicación de estrategias de enseñanza que orientan el cambio en los aprendizajes de los niños y posibilitan la transformación de la sociedad desde una visión ética y política.

Rutas de la experiencia de transferencia 1999-2000

Instituciones: CED Soratama, CED Usaquén, CED San Cristóbal Norte, Santo Ángel comercial en convenio con la Secretaria de Educación

PROCESOS CUALIFICADOS	APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA	LOGROS ESPERADOS DE LA TRANSFERENCIA
GOBIERNOS ESCOLARES		
<ul style="list-style-type: none"> • Votación y elección popular • Participación 	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica Electoral • Postulación de candidatos • Diseño de Programas • Voto • Garante ético 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento • Reflexión sobre la práctica • Garante ético y aval de procesos

PROCESOS CUALIFICADOS	APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA	LOGROS ESPERADOS DE LA TRANSFERENCIA
CONVIVENCIA		
<ul style="list-style-type: none"> • Solución de conflictos • Mapas violencia 	PEI: Énfasis en convivencia democrática y autonomía social	Investigación-acción, diagnóstico, mapas de violencia, definición de tendencias
CONFLICTO		
<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones • Dinámicas cotidianas • Potencialidades 	Conciencia personal y colectiva del fenómeno	Identificación de factores protectores y de riesgo: <ul style="list-style-type: none"> • Estrés • Recursos • Experiencias • Normalización • Vínculos • Competencias • Predisponentes
INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y CAMBIO PLANEADO		
<ul style="list-style-type: none"> • Prioridades • Recursos • Estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> • Pacto Social • Acuerdo institución • Intervención y cambio 	Planes operativos por

Síntesis de la construcción de los referentes conceptuales del proceso de transferencia y validación de experiencias en educación para la convivencia democrática y prevención de la violencia en instituciones educativas

CER Soratama, CED Usaquen, CED San Cristóbal Norte, Santo Ángel comercial y académico

PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN		
MODELOS DE INTERVENCIÓN EXPERIENCIA ANTES DE LOS 18 AÑOS	VALIDACIÓN DE UN MODELO DE PREVENCIÓN MOSSAVI	TRANSFERENCIA DE FORMACIÓN DE DEMÓCRATAS
ÉNFASIS	Prevención violencia y maltrato	Convivencia democrática
EJE DE INTERVENCIÓN	<i>Conflicto</i>	



PERSPECTIVAS DE	<ul style="list-style-type: none"> • Factores de riesgo: 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder (Descentralización)
ANÁLISIS E INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> – Estrés – Normalización – Experiencias – Predisponentes • Factores protectores: – Vínculos – Competencias – Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gobernabilidad (Instancias) • Aprendizajes de convivencia democrática: – Participación – Negociación – Conciliación – Proposición
APRENDIZAJES	Resolución de conflictos Vivir juntos	
PROCESO DE CONTEXTUALIZACIÓN		
CONCEPCIÓN DE ESCUELA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Escenario para la diversidad • Resolución de conflictos • Posibilidad de múltiples violencias 	
FACTORES ANALIZADOS	Mapas de violencia	Diagnóstico <ul style="list-style-type: none"> – Conocimientos – Actitudes – Prácticas de corrección
PROCESO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA		
ESTRATEGIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de multiplicadores (reguladores) • Diseño de planes operativos, acuerdos, pactos, prioridades • Sensibilización y concientización personal y comunitaria • Autoevaluación, reflexión sistemática • Identificación de recursos 	
PROCESO DE DISEÑO DE PLANES OPERATIVOS		
ÁREAS DE INTERVENCIÓN	Factores protectores <ul style="list-style-type: none"> • Vínculos • Competencias • Recursos 	Factores de riesgo <ul style="list-style-type: none"> • Estrés • Normalización • Experiencias • Predisponentes

APRENDIZAJES ESPERADOS

- Descentralización del poder: participación, negociación y conciliación
- Concertación de la normatividad escolar: autorregulación y construcción de límites
- Fortalecimiento de vínculos afectivos
- Desarrollo de competencias comunicativas



CONCLUSIONES

Entender la transferencia y validación de experiencias educativas como un encuentro de saberes entre escuelas, nos permitió al Colegio Santo Ángel, CER Soratama, CED San Cristóbal Norte y CED Usaqué conlcluir lo siguiente:

En relación con la estrategia de transferencia:

- Transferir experiencias educativas entre escuelas implica asumir la posibilidad de mirar a través del saber del otro, emprender juntos el proceso de búsqueda de alternativas de mejoramiento educativo a partir del reconocimiento de la relación entre pares, como fuente de saber pedagógico.
- Entender la transferencia como un encuentro de saberes entre escuelas reconoce a la escuela y a los maestros como sujetos de saber y poder, capaces de producir transformaciones a partir de la interlocución y el análisis crítico de la práctica educativa, en diferentes contextos de significación e intervención.
- Reconocer la práctica pedagógica como fuente de saber nos permitió analizar las estrategias pedagógicas de cada comunidad educativa, y aplicar sobre ellas el análisis, la fundamentación, la sistematización y la gestión, en un ejercicio de ampliación de perspectivas a partir de la experiencia del otro.
- La reflexión sobre la práctica en una relación de pares propicia el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en los maestros, en la medida que los problematiza en el análisis de la cultura escolar y les permite aplicar y contextualizar estrategias de intervención educativa.
- La transferencia de experiencias educativas propicia la construcción de vínculos de confianza y amistad entre comunidades, flexibiliza y amplía el sistema de criterios y valores, de modo que sea posible el reconocimiento y disfrute de la diferencia, sin que desaparezca el otro.

- La transferencia es una experiencia de producción de saberes, criterios y vínculos entre pares, que amplía la red social de las comunidades educativas y nos permite aproximarnos desde las escuelas al proceso de construcción del proyecto de Nación.

- La relación de red e intercambio entre experiencias pedagógicas significativas potencia el compromiso de los maestros en los procesos de planeación, conceptualización y aplicación de estrategias de enseñanza, que orientan el cambio en los aprendizajes de los niños y posibilitan la transformación social desde una visión ética y política.

- La transferencia, como proceso de búsqueda y memoria, permite a las comunidades educativas ampliar perspectivas de análisis, fundamentar y validar el proyecto compartido.

En síntesis, la ruta de la transferencia de experiencias permite ir guiados por una práctica sistematizada que orienta las comprensiones y posibilidades de intervención educativa en contextos diferenciales.

En relación con la educación para la convivencia democrática y la prevención de la violencia cotidiana:

- El análisis de la dinámica del conflicto dentro de un proyecto de educación para la convivencia democrática, nos permitió comprender que en ambientes de aprendizaje que propician la participación, la negociación y la conciliación, la dificultad mayor está en asumir al otro como par, como sujeto que aporta la diferencia en los proyectos que estamos construyendo juntos. Aprender a vivir juntos desde la diferencia, es el reto de los proyectos que educan en y para la convivencia democrática.

- Corresponde a la escuela, como ambiente de aprendizaje, orientar los procesos de encuentro y reconocimiento de la diversidad y propiciar la solución concertada del conflicto con sujetos que han aprendido múltiples formas de violencia.

- La contextualización de procesos de gobernabilidad y resolución de conflicto implica el análisis de vínculos, interacciones, en los escenarios cotidianos. Desde esta perspectiva la escuela se convierte en un observatorio permanente de los procesos de interacción, con el fin de regularlos a partir de criterios y normas concertadas.

- Considerar la escuela, la ciudad y el barrio, como escenarios para la actuación de sujetos con historias, vínculos y aprendizajes, nos llevó a trabajar sobre los mapas de violencia, el estrés, la normalización, las experiencias

predisponentes, las competencias comunicativas, los vínculos y los recursos del medio para la resolución del conflicto en la cotidianidad.

- Preguntarnos por la propia historia de vínculos e interacciones, y confrontarla con la del otro, nos permitió descubrir nociones, actitudes y prácticas, potencialidades y riesgos en los proyectos personales de vida y en el proyecto colectivo que denominamos convivencia democrática.

El concepto de proyecto de Nación, el sentido de pertenencia al país y el deseo de vivir en él, produce angustia en los maestros y estudiantes. Predomina la desesperanza a pesar de estar trabajando en proyectos de convivencia. Se evidencia una gran incertidumbre y un gran temor ante el no futuro. La esperanza en el futuro del país muestra diferencias generacionales.

En la franja de los mayores de 50 años hay una gran desesperanza, en la franja intermedia (40 a 50) hay una actitud de aprendizaje, pero con una gran desconfianza de que los modelos de gestión nos dejen hacer algo, asumen que los directivos no van a dejar hacer y en la generación joven hay clamor y subversión, se presentan con voces, estilos y lenguajes distintos, hablan distinto, piensan distinto, desean distinto, y nos interrogan a todos los demás acerca del papel que estamos desempeñando en la escuela, y del papel político que estamos jugando como funcionarios, como profesionales, como sujetos capaces de producir saber y cambio.

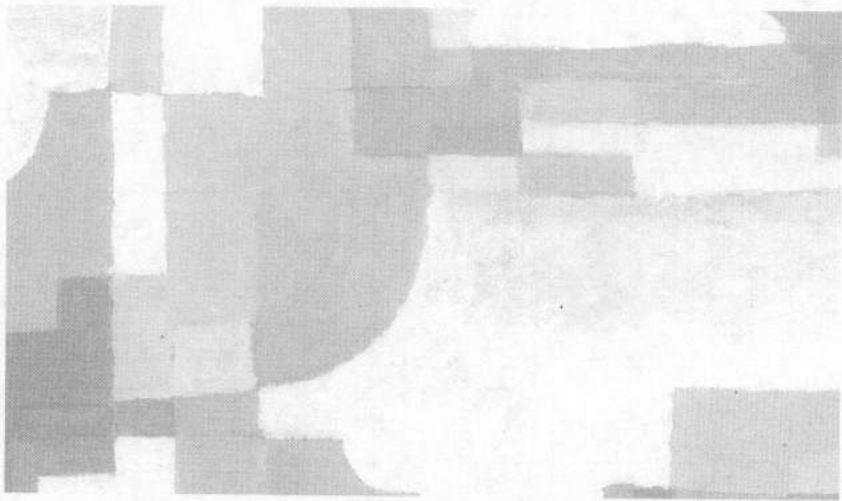
Consideran que el proyecto de Educación para la Convivencia Democrática en su institución, desarrolla competencias básicas en el campo de las relaciones interpersonales. Los maestros consideran que un proyecto en esta área debe propiciar los siguientes aprendizajes:

- La comunicación y los mecanismos de participación en 36%.
- La capacidad de desarrollar un pensamiento crítico reflexivo, 20%.

Los valores fundamentales que consideran (85 docentes) en este proceso son la tolerancia, 80%, la posibilidad de disentir y oponerse, 60%, la libertad personal, 35%, autoridad bien entendida, 33%, compromiso, 70%, respeto, 32%, y concertación 45%.

Es insistente el reclamo de los docentes participantes en este trabajo por restaurar los valores (60%) convivenciales y la ética de la solidaridad.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



CULTURA DEMOCRÁTICA

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DEMOCRÁTICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SANTA FE DE BOGOTÁ*

*Juan Francisco Aguilar Soto
José Javier Betancourt Godoy*

El presente escrito condensa los hallazgos de la investigación que sobre "Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá", adelantó el Instituto de Investigación en Innovaciones Educativas -INNOVE-, de la Fundación CEPECS, con el auspicio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, durante 1999.

La investigación cualitativa, basada en estudios de caso, se propuso indagar los significados y sentidos atribuidos por los actores escolares a los procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de educación básica y media, que vienen realizando experiencias en este campo en el Distrito Capital, así como su contribución a la formación de ciudadanía y a la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela.

El proceso metodológico se inició con un rastreo de experiencias significativas en construcción de cultura democrática en instituciones escolares de Santa Fe de Bogotá. El equipo de investigación del INNOVE realizó un proceso de selección de las experiencias, teniendo en cuenta criterios como los siguientes: que las experiencias contaran con un tiempo mínimo de duración de dos años, que hubiesen creado espacios de participación de los distintos miembros de la comunidad y formas novedosas para la gestión de los conflictos; que hubiesen logrado legitimidad y reconocimiento por parte de la comunidad educativa y que viniesen desarrollando procesos de reflexión sobre su quehacer y su práctica.

Las cuatro experiencias seleccionadas fueron: el Colegio Benposta Nación de Muchachos, el Instituto Cerros del Sur, el Colegio Rodrigo Lara Bonilla y el Gimnasio Suroriental América Latina. Cada una de estas experiencias fue

* Esta investigación participó en la convocatoria 04-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

sistematizada. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, se hizo observación de campo y recolección de información escrita. Como parte de la investigación y socialización de las experiencias se realizó el "Encuentro Distrital de Experiencias escolares en construcción de cultura democrática" en Santa Fe de Bogotá, durante los días 29 y 30 de julio de 1999.



MARCO TEÓRICO

El concepto de cultura democrática en la escuela

Las contradicciones constituyen el entramado de la cultura escolar. Las creencias, las concepciones y discursos, las costumbres y convenciones, las prácticas de los distintos actores escolares, que constituyen el entramado de significados que le dan sentido a un determinado tipo de convivencia en el ámbito escolar, articulan el campo cultural en el que se gestan los procesos de construcción de la democracia.

La escuela, como las demás instituciones, produce su propia cultura, que se expresa en sus propias formas de ser y de hacer, en sus símbolos y rituales, en sus normas y valores, en los roles y funciones que asigna, en las formas organizativas que estructura, en sus relaciones de poder y en sus códigos de comunicación. Sobre la cultura escolar, dice Pérez Gómez (1995):

Entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerza la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución social.

Descifrar la cultura escolar nos permitirá comprender las claves culturales de los procesos de regulación y las formas de pensar, sentir y actuar de los actores y agentes educativos. Interpretar las percepciones, las sensibilidades y las motivaciones de los actores escolares, implica abrir compuertas para la comprensión de las claves culturales de sus interacciones sociales. El concepto de *Cultura democrática en la escuela* representa una particular forma de expresión de la cultura escolar.

Entendemos aquí el concepto de cultura democrática en la escuela como el complejo de significados que estructuran los comportamientos, las prácticas,

los saberes, valores y representaciones que configuran el marco de las relaciones de convivencia en el ámbito escolar, los cuales están basados en principios democráticos, aspecto que le confiere un sentido particular a este tipo de convivencia.

El proceso de construcción de cultura democrática en las instituciones educativas consiste, en parte, en la endogenización en dicha institucionalidad de los principios democráticos que orientan y determinan la acción de los actores escolares y los lleva a construir la convivencia en concordancia con tales principios. Dado que se trata de un *proceso de construcción*, la presencia de los principios democráticos no se da de forma homogénea, ni de forma total, de suerte que los principios pueden observarse *en proceso* como presentes *en alguna medida* (es decir, unos principios sí y otros no); como existentes *en cierto grado* (los principios no se expresan de manera "pura" sino con especificidades producto de la apropiación que de ellos hacen las comunidades educativas concretas); y como relacionados entre sí *de alguna forma* (con determinados énfasis, con formas de articulación particulares, destacando ciertos ejes, etc.).

Pero además de los principios democráticos, el proceso de construcción de cultura democrática en la escuela implica la endogenización de actitudes y comportamientos de los actores escolares, y la construcción de formas de organización y de mecanismos operacionales a través de los cuales los principios democráticos encuentran sus formas de realización.

Por estas razones, el concepto de cultura democrática en la escuela abarca el tema del gobierno escolar, pero va mucho más allá de considerar agotado el asunto de la democracia con el sólo análisis de las formas de elección y representación de los órganos del gobierno escolar. Esta precisión parecería innecesaria, dado que se desprende como consecuencia lógica de nuestro enfoque cultural y de la perspectiva interpretativa del estudio, que las especificidades del gobierno escolar constituyen tan sólo un aspecto de un problema mayor que lo engloba, el problema de la cultura democrática. Sin embargo, en nuestro medio escolar nos parece detectar cierta tendencia a asimilar o equiparar democracia escolar con gobierno escolar.

Esta tendencia reduccionista no sólo actúa como obstáculo epistemológico para realizar análisis más globales y sistemáticos de la cultura escolar, sino que tiene como consecuencia la creación de lo que podríamos llamar la "ilusión de la democracia escolar", consistente en considerar que la democracia se obtuvo (como si se tratara de un bien material), o se concluyó (como si se tratara de un estado fijo de cosas) en el momento en que se

realizaron elecciones de representantes estamentales a los órganos del gobierno escolar, y que se aprobó por parte de la comunidad el manual de convivencia.

Sin embargo, para Dewey (1997, p. 82):

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente.

La cultura democrática en la escuela integra los elementos del gobierno escolar, pero no se restringe a ellos.

Mejorar la dinámica democrática no consiste solamente en transformar las estructuras de participación. Para que la realidad varíe tienen que modificarse el discurso que nos acerca a una comprensión diferente, las actitudes de los protagonistas y las prácticas que éstos realizan. Ninguna de las tres vertientes, aisladamente, conlleva un cambio en profundidad.

Cambiar sólo la estructura de participación a través de los consejos escolares puede dejar la escuela como estaba. O quizá peor, porque algunos piensan que ya está garantizado el desarrollo democrático. (...) Cuando, en un plazo más o menos razonable, se considera que este cambio no ha dado sus frutos, se puede pensar que hay que retroceder a posiciones menos participativas, alegando que la democracia escolar no es posible o que ni siquiera es deseable (Santos Guerra. 1995, p. 135).

Ubicar a la democracia en el campo de la cultura es una perspectiva que se aleja de las concepciones que afirman que la democracia es fundamentalmente una forma de gobernar. En la definición del concepto, esta tradición destaca la estabilidad y el fortalecimiento institucional, derivados de la capacidad de los gobernantes para emplear canales institucionales para tramitar las demandas de los asociados, consiguiendo de esta manera el control y el disciplinamiento de éstos. La perspectiva liberal clásica de la democracia representativa (que implica el consentimiento de los gobernados y la igualdad de oportunidades), como máxima expresión de la democracia en cuanto tal, se puede encontrar entre las razones que explican, en el medio escolar, la reducción de la democracia al gobierno escolar.

Pero existen otras perspectivas acerca de la democracia en la escuela.

Para Puig (1966, p. 29),

(...) una escuela democrática será aquella que sepa organizarse de modo que estimule la participación de todos los implicados: que reconozca como interlocutores válidos a todos sus miembros.

(...) las experiencias escolares democráticas suponen la participación de los miembros de la comunidad en las diversas tareas que allí se llevan a cabo. (...) la participación en la gestión del centro; la participación en la elaboración y aplicación de proyectos, planes y programaciones docentes; y la participación en el trabajo escolar y en la regulación de la convivencia en el grupo-clase y en el conjunto del centro.

(...) las experiencias escolares democráticas suponen que la comunidad escolar es capaz de poner en marcha instancias de participación adaptadas a cada uno de los ámbitos de acción de un centro.

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

En Colombia, siguiendo el espíritu de la Constitución Nacional, la Ley General de Educación abre nuevas formas de representación y participación de los actores escolares a través del gobierno escolar y de la organización de los estamentos para el agenciamiento de sus intereses, necesidades y derechos. En este sentido, introduce los criterios de la democracia representativa y de la democracia participativa, la cual estaba ausente de la institución escolar, situación que replantea el contexto jurídico de la escuela y las relaciones de poder a su interior contribuyendo a abrir nuevas posibilidades a la construcción de cultura democrática en la escuela.

El reto para la escuela es, por tanto, no sólo formar para la democracia, sino también formar en democracia, es decir, construir ambientes y escenarios propicios que no sólo enseñen la democracia, sino que faciliten aprendizajes desde la praxis, la reflexión, la convivencia democrática y el reconocimiento del conflicto.

El reto es grande, si se piensa en la situación que todavía hoy se presenta en la mayoría de las instituciones educativas en relación con el manejo de la autoridad y el poder. Las prácticas autoritarias de la institución escolar, la vigencia de concepciones verticales de la autoridad y de visiones punitivas frente al comportamiento de los/as estudiantes, han quedado en evidencia con las numerosas sentencias de tutela a partir de la vigencia de la constitución de 1991. En tales sentencias, las cortes han dado claras orientaciones en el sentido de promover la endogenización del Estado de derecho en la institución escolar. Este paso, al decir del maestro Nicolás Buenaventura,

(...) constituye un avance democrático extraordinario, en modalidades de resistencia a la autocracia escolar, el camino que hoy se abre paso con fuerza y que hemos llamado *de la pandilla a la tutela*. En lugar de llevar al colegio un revólver o un cuchillo, el estudiante lleva la sentencia del juez que pone a operar la constitución (Buenaventura. 1994, p. 77).

De igual manera, la escuela no ha podido inmunizarse en su relación con sus contextos y entornos violentos, de los cuales ella misma es causa y efecto. Negando muchas veces las situaciones de violencia que en ella se dan y que su entorno genera, la escuela trató de inmunizarse frente a la violencia que azota el país, pero lo que se observa es que esta última ha terminado por atropellar a la escuela. Haciendo referencia al manejo que del conflicto hace la escuela, Ghiso, para el caso de Medellín, menciona:

Usando una metáfora, nosotros los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera, del otro lado de las puertas; hoy abrimos las puertas y el viento social, *la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios*. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela. *Lo peor es que ya no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado* (Ghiso.1998).

Ante esta pérdida de sentido del accionar de la escuela y ante la necesidad de construir nuevas formas de justicia y de reconocimiento del otro, para la formación de sujetos democráticos, se hace imprescindible partir de considerar la escuela como el primer espacio de actuación pública del niño, como afirma Bernardo Toro, que ofrece una oportunidad única para su formación en un ambiente de democracia.

Considerar la escuela como un espacio de formación en y para la democracia supone la endogenización en la institución escolar de la cultura democrática, "nicho ecológico" en el cual se hace posible la vivencia de la democracia y por tanto el desarrollo de competencias para asumirla responsablemente en la sociedad, lo cual implica también exigir su materialización y ampliación ante la evidencia de vacíos y fracturas de la democracia realmente existente.

El proceso de endoculturización de la democracia en la escuela supone:

- Asumir los valores democráticos como fundamento de la convivencia escolar: Algunos valores, como el reconocimiento y respeto por las diferencias entre los seres humanos (la aceptación de la diversidad y la pluralidad de la existencia humana), el respeto por el otro, la solidaridad, la equidad, la justicia

y muchos otros, constituyen los cimientos de la estructuración de sujetos democráticos, y fundamentan no sólo la formación de ciudadanos sino también la construcción de una sociedad democrática.

- La creación y puesta en marcha de dispositivos democráticos para la aplicación de la justicia y la transformación de los conflictos: una justicia basada en el derecho y en el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, conlleva una concepción del conflicto escolar diferente a la tradicional y una opción por la transformación no violenta de los conflictos.

- El reconocimiento de las personas como sujetos de derechos: el reconocimiento de los diferentes actores educativos como personas con capacidad para tomar sus propias decisiones, con sensibilidades, formas de ser y actuar y con necesidades propias, constituye un elemento vital de la humanización, transformación y reconocimiento de la dignidad de la persona en la escuela.

- La construcción colectiva de las normas de convivencia: la necesidad de construir nuevas formas de participación de los actores escolares en la vida institucional incluye la posibilidad de crear colectivamente las normas que rigen la convivencia en la escuela. Tales normas superan los tradicionales reglamentos escolares y los sustituyen por manuales de convivencia u otros instrumentos más o menos formalizados o institucionalizados, construidos en procesos de deliberación y toma de decisiones basados en la autonomía, en el compromiso y en el consenso de los miembros de la comunidad educativa.

- Considerar la escuela como comunidad participativa. Una institucionalidad escolar democrática promueve la conformación de espacios y dispositivos institucionales, ordenados o no por las leyes vigentes, a través de los cuales se haga posible la participación directa de los distintos actores escolares en la toma de decisiones sobre aspectos que afectan su vida actual o futura. Tales espacios adquieren legitimidad en la medida en que se institucionalizan, pero también renuevan tal legitimidad en la medida en que se adaptan a nuevas circunstancias y a nuevos intereses o necesidades de los actores escolares.

- La acción comunicativa como eje del proceso de construcción del currículo: la apuesta por una acción comunicativa discursiva (en el sentido habermasiano) podría configurar un elemento definitorio de la construcción de cultura democrática en la escuela. Reinventar el sentido de la comunicación, o propiciar una comunicación con sentido en el ámbito escolar, a través del diálogo sistemático, como medio de encuentro y de negociación, contribuye a la formación de los sujetos en la lógica de la democracia. Algunas experiencias

educativas han mostrado que la escuela puede potenciar nuevas formas de escritura, nuevos lenguajes y modos de expresión como manifestación de prácticas democráticas que requieren de la multiplicación de las interacciones comunicativas.

- El desarrollo de aprendizajes significativos necesarios para la formación de ciudadanía. Si entendemos al ciudadano como un sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos, la formación de la ciudadanía implica el aprendizaje de una serie de competencias y habilidades requeridas para el ejercicio de la autonomía, de la participación, de la responsabilidad y de la tolerancia.

Las anteriores características de la cultura democrática en la escuela constituyen tan sólo rasgos de un concepto que aún se encuentra en construcción. El contenido de este concepto tiene como fuentes tanto los referentes teóricos como las experiencias concretas que han servido de insumo y constituyen el objeto del presente estudio.

El empleo de este concepto resulta de gran utilidad para la comprensión de los procesos de transformación que se hallen orientados hacia la democratización de la vida escolar. Sin embargo, su uso como recurso heurístico no se debe confundir con la aplicación mecánica de las categorías a las realidades educativas, pues ello podría derivar en un atropello que se hace desde la teoría a una realidad, siempre tan compleja, como es la de las instituciones educativas.

En la práctica, las instituciones educativas en su proceso de construcción de cultura democrática pueden contener algunos de estos rasgos y otros no, o pueden tenerlos sólo en parte, o pueden incluso poseer otros rasgos no destacados por nosotros. Se sabe que el proceso de las innovaciones educativas es un proceso complejo, y que su dinámica se desenvuelve en una permanente tensión entre la innovación y la tradición:

La innovación niega la tradición, pero de alguna manera la integra, así como la tradición incorpora la innovación (Aguilar Soto. 1998, p. 116).

De esta manera, las experiencias de construcción de cultura democrática en la escuela realmente articulan en el propio proceso elementos de la tradición autoritaria y elementos de la cultura democrática. La característica de este proceso es, entonces, la de un proceso complejo que comprende la conjunción de elementos contradictorios, de suerte que la tensión autoritarismo-democracia le confiere a estas experiencias ese carácter dinámico y flexible que no poseen las instituciones más monolíticamente autoritarias.

La comprensión de esta dialéctica del proceso de construcción de cultura democrática en la escuela se hace posible por la adopción de un enfoque de pensamiento complejo, más propicio para el análisis de las contradicciones y las ambigüedades.

La dinámica de la relación entre la reproducción y el cambio del sistema educativo se comporta como un sistema complejo en el cual el orden y el desorden participan de una tensión que, por su equilibrio inestable, constituye una unidad (la unidad de lo diverso) (Aguilar Soto. Op. cit., p. 115).



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Hacia una ética de la convivencia en la escuela

Las distintas formas de fundamentación ética aparecen como resultado de un proceso acumulativo en la historia de la experiencia educativa de las instituciones estudiadas, como resultado de proyectos ético-políticos y como respuesta a carencias o dificultades que las prácticas tradicionales tienen al abordar situaciones no previstas dentro de las tipificaciones propias de los actores escolares. Una de las situaciones que en ellas ha contribuido a reconfigurar la práctica educativa es la relación con el contexto social de las instituciones.

Los enunciados en torno a los valores muestran su fundamento en concepciones éticas diversas y con alto grado de sincretismo filosófico. La enunciación de los valores como aquellos principios más deseados en la configuración de la convivencia escolar y social, muestran una preocupación unánime por construir éticas normativas que orienten y regulen la acción social de los actores escolares. Las experiencias muestran la preocupación de los educadores frente a aquellas situaciones de la vida social consideradas problemáticas, tal como se evidencia en el caso del Rodrigo Lara: el alcoholismo, la drogadicción, el embarazo precoz de las adolescentes, la solución violenta a los conflictos. En ese sentido, la configuración de los enunciados éticos tiene un alto componente normativo, orientador de otras formas de relación social.

El proceso de reconfiguración del significado de los valores en las instituciones estudiadas ofrecen opciones diferentes de convivencia social en

la escuela. El énfasis en valores como la solidaridad, el compromiso social, el respeto mutuo, la justicia, la autonomía y otros ofrecen posibilidades significativas de reconstruir el tejido social y los lazos de fraternidad en la vivencia cotidiana, frente a la sumisión y la obediencia ciega a la autoridad, valor supremo al que le rinde culto la escuela tradicional y que legitima una visión punitiva de los comportamientos de los actores escolares.

Los significados, concepciones, representaciones y principios éticos puestos en escena, son constantemente enriquecidos, resignificados y recreados en la interacción social cotidiana de todos los miembros de la comunidad escolar, en virtud de los procesos de deliberación, de los conflictos escolares, de las prácticas pedagógicas y de la reflexión colectiva. Cada comunidad educativa marca, con su impronta, el significado asignado a los valores humanos.

La configuración del ambiente educativo y de la cotidianidad escolar está atravesada por las intencionalidades éticas de los actores escolares. El proceso pedagógico de resignificación y apropiación de los valores por parte de los educandos es un proceso continuo y constituye una finalidad de la educación. Por tanto, su derivación en principios normativos requiere de su flexibilidad para que puedan posibilitar la formación de los sujetos morales, pues tomarlos como puntos de partida rígidos y sin posibilidad de resignificarlos y renegociarlos, puede convertirse en un obstáculo para generar procesos de transformación y de constitución de la persona moral. Tomar los valores como un absoluto normativo ha sido el punto de partida de prácticas tradicionales que terminan en la exclusión, agotando las posibilidades pedagógicas de manera acelerada y sin la mediación del diálogo y la reflexión, que las instituciones educativas pueden ofrecer.

Las personas: Sujetos de derechos

La escuela tradicional exige un estudiante dócil, sin capacidad para la crítica, para el diálogo inteligente, para la interlocución de saberes y de visiones del mundo, en tanto sólo reconoce los saberes, las sensibilidades y las visiones de los adultos, de los educadores. La obsesión por el control de los cuerpos y las mentes, parte de visualizar a los niños y jóvenes como incapaces e incompetentes para la autonomía y la responsabilidad.

En el caso del Colegio Rodrigo Lara, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos parte de una mirada crítica de su propia práctica por parte de los docentes, la reflexión sobre su quehacer, la confrontación de sus formas de ser y hacer con referentes teórico-conceptuales. Es allí donde

se opera una primera ruptura con el sentido común de la institución escolar, que aparece como un darse cuenta, como un mirarse en el espejo de sus prácticas para interrogarlas y cuestionarlas.

Tal cuestionamiento abre, a su vez, nuevas posibilidades para la práctica pedagógica: conocer y estudiar el contexto social y cultural de la institución, reconocer los saberes de los estudiantes, abrir las puertas a la participación de estudiantes y padres, etc. Con respecto a la autoridad, se inicia un replanteamiento de su concepción y de su práctica cotidiana. Finalmente, los maestros mismos empiezan a construir nuevos imaginarios sociales y éticos acerca de su quehacer profesional, así como de su función social, que busca alejarse de las miradas acartonadas y burocráticas de la profesión docente.

En Benposta, este cambio “paradigmático” enmarca desde sus orígenes la experiencia educativa. Se parte de una concepción diferente del niño, niña y del joven. Se cuestiona el desconocimiento que el estado y la sociedad hacen de la infancia y la juventud como sujetos de derechos, ello los lleva a cuestionar las respuestas asistencialistas que no conciben al niño/a/joven desde la integralidad de sus necesidades, posibilidades y derechos.

La configuración del concepto de los niños/niñas y jóvenes como sujetos sociales, tiene como principio su reconocimiento como seres capaces de asumir derechos y obligaciones, de considerarlos como sujetos del presente y no del futuro, como sujetos y no como objetos de derechos. Es por esto que su propuesta educativa se fundamenta en la autonomía, el autogobierno, la autogestión y el liderazgo comunitario de los niños, niñas y jóvenes estudiantes.

Las experiencias muestran que el proceso de reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos no es sólo un problema del reconocimiento formal de los derechos en la ley o de decretarlos en la formalidad de los reglamentos escolares, sino que se requiere generar ambientes propicios para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones, necesidades e intereses, donde prime el interés por el bienestar superior de la infancia.

La escuela: Comunidad participativa

El incremento de los procesos participativos en las instituciones escolares sufre una serie de contingencias. Por tratarse de un proceso que ocurre en una institución tradicionalmente autoritaria, el incremento de la participación de los actores escolares en la toma de decisiones sobre la convivencia en la escuela, transcurre bajo las mediaciones de la cultura escolar y de la cultura

política y, por tanto, se expone a un conjunto de obstáculos y dificultades y exhibe una serie de contradicciones.

Los riesgos de reproducir en la democracia escolar los vicios y perversiones de la democracia realmente existente en la sociedad política nacional, constituyen una muestra del carácter complejo que asume la participación en la escuela. De igual forma, la tensión entre las expresiones de la democracia participativa y la democracia representativa, y aun de la democracia directa, representan un ejemplo más de tal carácter.

Finalmente, si bien las disposiciones legales acerca de la obligatoriedad del gobierno escolar han provocado un relativo incremento generalizado de los procesos participativos en todo el sistema educativo colombiano, esto no significa que se haya producido un fenómeno masivo de democratización de la vida escolar. Lo que el presente estudio de casos nos muestra, es que las instituciones educativas que le apuestan seriamente a la construcción de democracia en la escuela, lo hacen apoyadas en los órganos del gobierno escolar, o trascendiendo este ordenamiento jurídico; esto es, aceptando las formas de representación establecidas en la Ley 115/94 y en el Decreto 1860/94, o desarrollando formas propias de representación y de participación, que pueden incluir un alejamiento de las normas existentes, llegando, incluso, hasta la negación de cualquier representatividad e intermediación (cada quien se representa a sí mismo e interviene en la arena pública de manera directa, en representación de sus propios intereses).

El gobierno escolar es un factor que contribuye a la democratización de la escuela, pero la democracia no se reduce a la práctica electoral ni a la representación reglamentada de los estamentos en los órganos del gobierno. Sin desconocer su importancia para la modificación de las ancestrales prácticas verticales, muchas veces unipersonales y despóticas, que caracterizaban el ejercicio del poder en las instituciones educativas, el gobierno escolar representa sólo un factor de la democratización, pero de aplicarse bajo una concepción instrumental, la participación en el gobierno escolar puede convertirse sólo en procedimientos electorales carentes de significado para la transformación de la cultura escolar tradicional en cultura democrática. Recordemos que el concepto de cultura democrática en la escuela involucra comportamientos habituales, actitudes y valores, conocimientos y competencias a través de los cuales se forma la ciudadanía mediante su ejercicio práctico, de manera que el gobierno escolar hace parte de un proceso de mayor envergadura que compromete la construcción y reconstrucción de la cultura.

La construcción colectiva de las normas de convivencia

La intencionalidad manifiesta de la política y de la legislación educativa, en el sentido de generar dinámicas de construcción colectiva de la normatividad escolar, abre posibilidades ciertas para reconstituir los ambientes escolares, para negociar y concertar los sentidos de la acción y la práctica educativa. No obstante, es necesario reconocer que en gran parte de las instituciones escolares es omnipresente un mirada punitiva frente a los comportamientos de los estudiantes, alimentadas por éticas de máximos que prefiguran de antemano qué es lo bueno y lo correcto en materia de conductas de los estudiantes, sin involucrar previamente a los diferentes actores escolares. Esto conduce a respuestas estereotipadas frente a las transgresiones, infracciones o vulneraciones de las normas por parte de los estudiantes. A una falta o infracción, de manera automática se responde sin mediar ninguna reflexión, con la sanción, el castigo o el "justo merecido". Se configura así un paradigma punitivo de la convivencia, que se constituye en una especie de cárcel paradigmática para muchos educadores y padres de familia.

En algunas experiencias se ha buscado la transformación del antiguo reglamento disciplinario en manuales de convivencia que introduzcan nuevas perspectivas frente a la convivencia. Se abre la posibilidad de ver la norma en su contingencia histórica, como un pacto social, que puede ser cambiado, por los mismos actores escolares, en procesos democráticos.

Sin embargo, la superación del mito de la norma positiva, ritualizada a través de la escritura de manuales, es tipificada por aquellas experiencias que se niegan definir taxativamente las pautas del comportamiento y de la convivencia escolar en manuales, abriendo una mina de posibilidades para la concertación y el pacto cotidiano, para el manejo significativo de los conflictos y para asumir desde la particularidad las respuestas pedagógicas a los desafíos de la convivencia en la institución escolar.

La democracia en la aplicación de la justicia y en la transformación de los conflictos

La voluntad de cambio de los docentes, o de algunos de ellos, no es suficiente para configurar procesos consolidados de innovación en el manejo de los conflictos. En realidad, la situación más frecuente en las instituciones educativas estudiadas es la de la tensión entre la innovación y la tradición en este campo. La resolución cooperativa, las prácticas de mediación o de conciliación, la transformación del conflicto al margen de la lógica de vencedores y vencidos,

constituyen formas innovadoras que se aplican en alguna medida en estas instituciones, y en otras que, específicamente, se han ocupado de este asunto, pero estas formas pueden encontrarse combinadas con prácticas tradicionales tales como la apelación a la autoridad jerárquica para la resolución, o el recurso a la normatividad como forma de resumir procesos que, de otra forma, resultarían prolongados y fatigantes.

Esta tensión entre tradición e innovación, propia de los complejos procesos que caracterizan a las innovaciones educativas, se manifiesta en forma de contradicciones entre verticalismo y participación, entre autoritarismo y democracia, o entre apego a la norma y procesos deliberados de autorregulación. Tales contradicciones, pese a que algunos paradigmas convencionales las considerarían negativas debido a la perspectiva unilineal que aplican, y que los lleva a idealizar la armonía y el equilibrio como *deber ser* de las instituciones, analizadas desde el punto de vista del pensamiento complejo, confieren a los procesos de construcción de alternativas en tratamiento de los conflictos escolares un carácter dinámico y dialéctico, más propio de instituciones que, como la escuela, abarcan en su interior una diversidad de encuentros y desencuentros entre los saberes, las generaciones, los poderes, etc.

La complejidad del proceso de construcción de cultura democrática, en el terreno de la aplicación de la justicia y la transformación de los conflictos en el ámbito escolar, ofrece la imagen de dicho proceso como un nudo en el que se entrelazan actores, mediadores, solucionadores, decisores, con sus intereses y sus formas particulares de representación de la justicia y de los conflictos, que interactúan con la mediación de la normatividad, las circunstancias y los imponderables, en un juego del poder en medio del cual se construye la convivencia en la escuela.

En este marco de incertidumbre, no obstante, nos parece encontrar algunas características de tal proceso que se podrían destacar. En primer lugar, es evidente la tendencia a considerar el conflicto en la escuela como una oportunidad formativa privilegiada para propiciar aprendizajes significativos de valores, actitudes y conocimientos favorables a una convivencia basada en principios democráticos. Ello representa un invaluable aporte de la escuela a la formación de la ciudadanía, y un embrión de restitución del tejido social en un país que le reclama a la educación mayores esfuerzos en este campo.

En segundo lugar, la participación de los distintos actores escolares en la aplicación de la justicia y en la transformación de los conflictos, constituye de hecho una estrategia pedagógica para la formación de la autonomía de los sujetos en general, y para el empoderamiento responsable de las jóvenes

generaciones en particular. La cualificación y consolidación de estos procesos de construcción de cultura democrática en la escuela, permitirá incrementar el potencial humano a través del fortalecimiento del sujeto, propósito fundamental de la escuela en el contexto mundial de la globalización y del debate de la posmodernidad.

Finalmente, la flexibilidad de las normas y de su aplicación, parece ser otra característica de estos procesos. La reflexión constante sobre la normatividad vigente y la relativización y particularización de las normas en los procesos de aplicación de la justicia, constituyen pautas emergentes en el ámbito escolar, cuyas implicaciones formativas están fuera de toda duda. El cumplimiento de las normas por el temor al castigo ha sido, hasta hoy, la estrategia más eficaz con que la escuela tradicional forma la personalidad heterónoma de niños y jóvenes, aunque éstos, a través de diversos mecanismos de resistencia, están abandonando aceleradamente el énfasis que la tradición ponía en la sumisión como valor. Una concepción de las normas, como objeto de reflexión y proceso de construcción en el marco de la configuración de una convivencia consensuada, empieza a sustituir paulatinamente a la concepción de las normas como objeto de obediencia.



CONCLUSIONES

La indagación acerca de los procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de educación básica y media en Santa Fe de Bogotá, se configura a partir del concepto de cultura democrática en la escuela. Éste es un constructo elaborado a partir de fuentes teóricas para la interpretación de las experiencias concretas, acerca de la forma como algunas instituciones escolares construyen la convivencia con base en principios democráticos.

Desde esta perspectiva, el concepto de cultura democrática se entiende como el complejo de significados y comportamientos que estructuran las prácticas, los saberes, valores y representaciones, los cuales configuran el marco de las relaciones de convivencia en el ámbito escolar. Tales prácticas están basadas en concepciones y principios democráticos, aspecto que le confiere un sentido particular a este tipo de convivencia.

Los grandes interrogantes que se le plantean a la escuela se relacionan con las condiciones de posibilidad de la democracia en el ámbito escolar. La expresión *cultura escolar democrática*, entraña una profunda contradicción

que se expresa en los límites que el orden, la estructura y la rutina escolar erigen para el afianzamiento de concepciones y prácticas democráticas en su seno. Por ello abogamos por el concepto de cultura democrática en la escuela. Éste da cuenta tanto de los ideales como de las realidades del proceso de construcción de cultura democrática en las instituciones educativas. Por tratarse de procesos complejos, sus características básicas son la contradicción, la ambigüedad, los avances y retrocesos, los altibajos. Por esta razón, el estudio de estos procesos se realiza de forma más conveniente si se acogen postulados teóricos y metodológicos de paradigmas que, como el de la complejidad, proveen mayor dinamismo al intentar comprender los fenómenos de la democracia en la escuela a partir de las conjunciones, articulaciones, contradicciones y ambigüedades que se dan entre la democracia y el autoritarismo en las experiencias concretas.

Por otra parte, nuestra escuela se halla profundamente afectada por la crisis social y cultural que vive nuestro país. La preocupación de las instituciones objeto de estudio está dada por desarrollar experiencias democráticas fundamentadas en principios éticos y valores democráticos. Cada institución construye un acervo de valores para la formación democrática, que tienen tres fuentes de inspiración: De un lado, la inspiración ético-política que da origen a algunas experiencias preocupadas por las carencias económicas, sociales y educativas de sectores marginados de la población, en donde hay una búsqueda de justicia y transformación social. En segundo lugar, las problemáticas del entorno de la escuela que afectan a las instituciones educativas y, en tercer lugar, las situaciones de conflicto que afectan la convivencia en el marco escolar. Las éticas de mínimos, éticas de justicia, emergen como orientadoras de la convivencia, frente a las éticas de máximos o éticas de felicidad.

Los valores que más se destacan son el compromiso, la solidaridad, el respeto por el otro, la equidad, la responsabilidad y la honestidad. El significado de estos valores, expresado por los actores escolares muestra, en el contexto escolar, la preocupación por construir éticas normativas que regulen la convivencia social.

Estos valores, como principios deseables para la regulación de la convivencia social, pese a que en algunos casos son definidos en los documentos escritos de las instituciones escolares, constantemente son resignificados y enriquecidos por los miembros de la comunidad educativa en sus interacciones cotidianas. Las experiencias muestran cómo la polisemia de los valores enunciados en la escuela forma parte de la dinámica de negociación cultural, en los procesos de formación de la persona moral en la escuela.

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

El reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos plenos de derechos en el medio escolar, en general se dificulta por el predominio entre los adultos, profesores y padres, de concepciones que hacen énfasis en los deberes como prioridad desconociendo, por acción o por omisión, la vivencia de muchos derechos que son aplazados en aras del deber. En lo particular, las experiencias muestran avances en este proceso en la medida en que aparecen imaginarios sociales que replantean la mirada del niño, la niña, el/la joven que superan las visiones de la incapacidad de éstos para la autonomía y la responsabilidad, para asumir derechos y deberes. Sin embargo, este reconocimiento aún requiere tener en cuenta de manera prioritaria los intereses, necesidades, saberes, manifestaciones e iniciativas propias de los/as jóvenes, niños y niñas estudiantes, pues lo que predomina aún son los intereses fines y metas de los adultos en la institución escolar. Ello requiere, así mismo, llenar de contenidos y vivencias cotidianas todos y cada uno de los derechos de los estudiantes, en un diálogo intergeneracional que garantice el interés superior de la infancia y la protección integral de la misma.

Se observan avances en lo relativo a propiciar la autonomía y la participación de los niños/as y jóvenes en la deliberación, en la toma de decisiones y en la administración de procesos escolares cotidianos. Las dificultades se presentan en los temores arraigados en los docentes en cuanto que el empoderamiento de la infancia y la juventud, y el consiguiente ejercicio de la autonomía y la autodeterminación, lleven a las instituciones al desbordamiento de la autoridad, y por tanto, a la pérdida de los controles tradicionales que los adultos han ejercido sobre los menores. Las experiencias muestran que el reconocimiento de los actores escolares como sujetos de derechos, no tiene que ver sólo con su expresión formal en los reglamentos escolares, sino también con la oferta de ambientes escolares ricos en experiencias y espacios para la expresión y vivencia de los derechos. Esta vivencia no puede negar los derechos

en aras de los deberes. Estos últimos requieren ser negociados a partir de los intereses de los estudiantes y la oferta educativa y pedagógica de la institución.

En general, la escuela ha pasado a introducir elementos de democracia representativa que crean espacios para la representación de los intereses de los diferentes actores escolares, pero erige barreras invisibles para que esa representación transforme las relaciones de poder en la escuela. En particular, las experiencias muestran formas creativas de participación como el autogobierno escolar y la proyección y vinculación de la escuela a los problemas y necesidades de su comunidad. Aunque se vienen construyendo espacios institucionales para la participación de los diferentes actores escolares en la toma de decisiones, son aún grandes las dificultades en este campo por la segmentación del tiempo, el espacio y el saber en la institución educativa. Si bien se ha avanzado en el diálogo como forma de resolver los conflictos, y en el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos, las culturas y las sensibilidades juveniles todavía no logran canales fluidos de expresión y reconocimiento.

Los procesos de cambio en las instituciones estudiadas muestran que ellas vienen acompañadas de miradas críticas frente a los roles de los diferentes actores escolares, de configuración de paradigmas nuevos acerca del quehacer pedagógico, de la reformulación de las formas de relación con el saber y de las relaciones humanas en el marco escolar, así como de la transformación misma de la organización escolar, acorde con las necesidades de cambio detectadas como prioritarias.

La construcción colectiva de las normas de convivencia representa la estrategia fundamental para la formación de una ética ciudadana, de competencias para el ejercicio de la democracia y de valores universales de respeto de los derechos humanos. Esta construcción colectiva introduce la posibilidad de negociar y consensuar las normas como parte del proceso formativo. Reconoce su carácter histórico y social, histórico en la medida en que las normas se pueden cambiar o modificar, social, esto es, son resultado del consenso colectivo.

La formación de ciudadanía se realiza en la escuela a través de los procesos prácticos de participación, deliberación pública, asunción de responsabilidades políticas y ejercicio de poderes efectivos, todo lo cual supera con mucho aquellas concepciones que confinan la democracia a un tema del currículo, que la confunden con y la reducen al gobierno escolar, o que la delimitan a aspectos marginales o puntuales de la cotidianidad escolar.

La formación de ciudadanía en la escuela puede ser modificada de tal manera que no signifique un aplazamiento en el ejercicio de los derechos humanos de los actores escolares y, en especial, de los estudiantes. Ello requiere partir del concepto de ciudadanía social en la escuela tal como sugiere Adela Cortina: el reconocimiento pleno de los derechos políticos y sociales de los niños/as y jóvenes en el contexto escolar, es decir, considerarlos no como ciudadanos del futuro sino como ciudadanos del presente en el espacio público que configura la escuela. La formación de ciudadanía se juega igualmente en la construcción de currículo, para lo cual la interacción comunicativa y las nuevas formas de construir y apropiar el saber, representan una oportunidad pedagógica.

Finalmente, los procesos de construcción de cultura democrática en la escuela representan un aporte a la reconstrucción del tejido social en la Colombia fragmentada del nuevo milenio. Un aporte que dimensionará su impacto en la medida en que se profundice en su estudio, reflexión, retroalimentación y consolidación, tareas a las que la presente investigación quiere contribuir.



BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR SOTO, Juan Francisco. *De viajes, viajeros y laberintos*. IDEP-INNOVE, Santa Fe de Bogotá. 1998.

BUENAVENTURA, Nicolás. "El concepto moderno de democracia". En: VV. AA. *Educación y modernidad. Una escuela para la democracia*. Santa Fe de Bogotá. Unesco. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. 1994.

DEWEY, John. *Democracia y educación*. Morata. Madrid. 1997.

GHISO, Alfredo. "Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar". En: *Convivencia escolar. Enfoques y experiencias*. Medellín. Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos -CESEP-. Instituto Juventud XXI de la Corporación de Promoción Popular. Instituto de Capacitación Popular IPC. Corporación Paisa Joven -GTZ. 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. "La escuela, encrucijada de culturas". En: *Investigación en la escuela. N^o 26. Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela*. Díada Editora. Sevilla. 1995.

PUIG ROVIRA, Josep. "La escuela: Comunidad participativa". En: *Revista Cuadrernos de Pedagogía*, Nº 253. Barcelona, diciembre de 1996.

SANTOS GUERRA, Miguel A. "Democracia escolar o el problema de la nieve frita". En: *Volver a pensar la educación*. Madrid. Fundación Paideia. Morata. Vol. 1. 1995.

BIBLIOGRAFIA

Alvar, J. (1994). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (1995). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (1996). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (1997). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (1998). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (1999). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2000). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2001). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2002). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2003). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2004). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2005). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2006). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2007). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2008). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2009). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2010). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2011). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2012). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2013). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2014). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2015). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2016). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

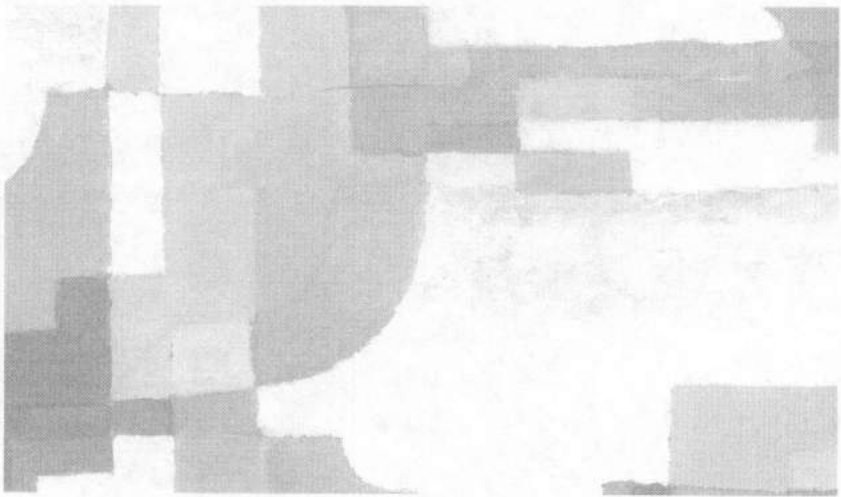
Alvar, J. (2017). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2018). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2019). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

Alvar, J. (2020). *La escuela participativa*. Barcelona: Paideia.

INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**FORMACIÓN DE ACTITUDES EN NIÑOS
DE ESCOLARIDAD PRIMARIA**

FORMACIÓN DE ACTITUDES EN NIÑOS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA*

IDEP- FAMDI

Director científico: Miguel de Zubiría Samper

Coordinador: Mauricio Alejandro Otálora S.

Equipo investigador: Esperanza Reyes de Ríos,

Haydée Martínez de Correa, José Félix Susa

Ante una crisis general de valores, creciente y que afecta los diversos dominios de la vida tanto personal como social, y que se refleja ya en la mente y en el corazón de nuestros estudiantes menores, es necesario que las instituciones educativas tomen una clara postura frente al perfil actitudinal que desean formar en sus educandos.

Todas las sociedades humanas requieren definir qué comportamientos y qué actitudes contribuyen a afianzar el tejido social, y cuáles no. Las sociedades, en consecuencia, promueven los comportamientos y actitudes valorados positivamente y sancionan o reprimen los negativos.

Los valores no son eternos. Vivimos en un momento en el que se ha producido un choque entre los "viejos" patrones de comportamiento, característicos de una sociedad agrícola, y los propios de una cultura postindustrial. El cambio de valores es un proceso conflictivo y casi siempre traumático. El problema está especialmente acentuado en estas fases de transición, donde se incrementa peligrosamente el desequilibrio y la insatisfacción entre las personas.

Las anteriores consideraciones enmarcan la problemática vivida en nuestras escuelas y que suscitó un trabajo de varios años en el interior del Instituto Alberto Merani, que llevó a fijar la mirada sobre las enormes dificultades que en el desarrollo valorativo encontramos hoy en nuestro sistema educativo, para derivar de ella una propuesta pedagógica para el fomento de actitudes deseables en los estudiantes.

* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

Se hacía necesario empezar a implementar programas de formación de actitudes que permitieran a los jóvenes relacionarse mejor consigo mismo (actitudes yoicas), con los demás (actitudes asociativas) y con el conocimiento (actitudes cognitivas).

El conocimiento y la experiencia, acumulados durante más de 10 años de reflexión y práctica pedagógica en el área, llevaron a la Fundación a presentar la propuesta de transferencia al aula de su experiencia en la formación de actitudes.



MARCO TEÓRICO

Concepto sentimientos y actitudes

Aparte del valor intrínseco inolvidable para la vida personal del estudiante, las actitudes repercuten con fuerza sobre el aprehendizaje escolar. Parte del éxito o fracaso de un estudiante está determinado por las actitudes. Su presencia, su escasez o su ausencia.

La razón es una: el estudiante, con sus actitudes, es quien aprehende; no el profesor. El investigador Benjamín Bloom (1977) nos recuerda que "El aprehendizaje tiene lugar mediante la participación activa del estudiante; él aprende por lo que hace, no por lo que haga el maestro". Son sus actitudes, mucho más que las del profesor, las que inciden sobre la calidad de sus aprehendizajes. Aprender es tarea y responsabilidad exclusiva del alumno, si bien el profesor contribuye a facilitar o a dificultar el proceso.

Las actitudes inciden tanto antes del aprehendizaje como durante él. No sobre la enseñanza. Es durante el aprehender cuando entran en juego las actitudes de los estudiantes.

Las anteriores son razones que destacan la necesidad de diagnosticar y de intervenir pedagógicamente, en nuestros estudiantes, sus actitudes y motivaciones; no sólo el rendimiento académico mismo.

Ausubel y Sullivan (1970) conceptúan que el ser humano requiere construir tres sensibilidades que originan la dimensión cognitiva, la dimensión asociativa y la dimensión yoica. En el tratado postula la existencia de tres núcleos valorativos, o dimensiones valorativas: a) los *valores cognitivos*, b) los *valores asociativos*, y los c) *valores yoicos*.

Los *valores cognitivos* orientan a los individuos que los poseen a valorar el saber, a buscarlo, a desearlo. Los *valores asociativos* orientan a los individuos a solidarizarse y cooperar con sus semejantes; mientras que los *valores yoicos* toman la ruta de la propia autovaloración, el autodesarrollo.

Pero es la inteligencia emocional de los individuos la encargada de desplegar mayores o menores habilidades en los ámbitos interpersonal, intrapersonal y transpersonal (De Zubiría. 1998).

Se entiende por Inteligencia Emocional la capacidad que tiene el ser humano de comprender subjetividades, la de otros y la de sí mismo, lo que resulta esencial para su supervivencia social. Como tal, corresponde a una habilidad que requiere de múltiples procesos intelectuales que van desde la percepción de los comportamientos, tanto propios como de las demás personas, hasta la generalización y construcción de una teoría sobre los afectos, creencias y destrezas del ser humano.

En tanto Inteligencia, se desarrolla desde el momento del nacimiento e incluso antes, desde la concepción, puesto que es a partir de la vinculación del bebé con su madre, su padre, sus hermanos en la familia, y luego con sus profesores y compañeros de curso en el colegio, que se van estructurando las operaciones intelectuales relativas a la lectura e interpretación de los comportamientos, sentimientos, creencias y afectos. ¿Cómo es el otro?, ¿Cómo soy yo?, ¿Cómo me siento con el otro?, ¿Qué siento hacia él?, ¿Quién es el otro?, ¿Por qué él actúa así?, ¿Qué es él capaz de hacer y qué yo? ¿Qué significa ese gesto, postura, acción o comportamiento?

En la medida en que el ambiente familiar y escolar del niño sea altamente estimulante, sus respuestas van a ser potencialmente más ricas, variadas y, sobre todo, va a tener mayor capacidad para identificar e interpretar lenguajes de comunicación verbal y no verbal.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La experiencia

La transferencia de la experiencia innovadora se llevó a cabo en dos instituciones educativas: Colegio Distrital La Merced y el C.E.D. Los Laureles, entre enero y noviembre de 2000.

El equipo de la Fundación Alberto Merani colaboró estrechamente con los docentes de las dos instituciones en: a) la comprensión del marco conceptual de referencia; b) conocimiento y técnica de aplicación de un instrumento de diagnóstico (batería de Sentimientos y Actitudes Infantiles); c) planeamiento y ejecución de intervenciones pedagógicas en el aula, y d) evaluación del impacto de la intervención pedagógica en el desarrollo de Actitudes Asociativas, Cognitivas o Yoicas en niños que presentaron déficit en uno de los factores (postest).

Para ello se seleccionaron cinco grupos de niños, un grupo por cada uno de los niveles de la básica primaria. Mediante un instrumento se estableció el estado de los *Sentimientos y Actitudes Asociativas, Cognitivas y Yoicas*. A partir de los resultados globales para cada grupo se diseñó una estrategia de intervención pedagógica para el factor de menor desarrollo. Terminada la intervención, se aplicó nuevamente el instrumento para detectar si se presentaron cambios atribuibles a la estrategia pedagógica utilizada.

La intervención pedagógica que debía realizar el docente con su grupo estuvo soportada por la comprensión teórica previa, y por una guía dirigida al estudiante, la cual contenía los propósitos, las enseñanzas y la evaluación asociadas con cada una de las actitudes que se esperaba contribuyeran al desarrollo de los sentimientos y actitudes asociativas, cognitivas o yoicas, diferencial para cada grupo según el factor que se esperaba promover.

La transferencia buscaba incidir en dos instituciones educativas del Distrito Capital, con el fin de lograr la promoción de algunos sentimientos y actitudes infantiles mediante la implementación de estrategias pedagógicas que impactaran el desarrollo de las actitudes evaluadas como más bajas en cada uno de los grupos.

Dicho impacto se vería reflejado en:

Docentes

- Comprensión y manejo de un marco conceptual unificado que permitiera planear y llevar a cabo acciones pedagógicas con los estudiantes tendientes a la formación de actitudes positivas hacia sí mismos, hacia los otros, y hacia el conocimiento.

- Apropriación de criterios para reconocer en sus estudiantes actitudes extremas como:

- *Factor asociativo*: afectuoso, cooperador, sociable, amable, respetuoso o callado, egoísta, agresivo, frío y tímido.

- *Factor cognitivo*: curioso, motivado, persistente, ingenioso y participativo o desinteresado, inconstante, distante, falta de iniciativa y superficial.
- *Factor yoico*: admirado, independiente, seguro, perseverante, optimista o inseguro, pesimista, dependiente, competitivo y rechazado.

Alumnos

Presencia en los alumnos y alumnas de comportamientos que se consideran expresiones de logro de actitudes positivas relacionadas con los indicadores que se detectaron como deficitarios en la valoración practicada para cada grupo.

- *Factor cognitivo*

- Formulación de preguntas que buscan profundizar o ampliar uno o varios temas.
- Demostrar agrado ante la lectura.
- Reflejar más curiosidad.
- Incremento en el nivel de participación en clase.

- *Factor asociativo*

- Se califica como alguien más sociable.
- Se muestra más preocupado e interesado en sus compañeros.
- Se califica con mayor puntaje como ser que comparte con sus compañeros.

- *Factor yoico*

- Se identifica con actitudes de independencia.
- Se refleja como optimista.
- Se muestra y califica más seguro.
- Se puntúa como más perseverante y admirado.
- Mejora su autoconcepto, tanto a nivel introyectivo como proyectivo.

Institución

A nivel institucional se buscaba contar con un grupo de docentes capacitados para implementar un programa de Desarrollo de Sentimientos y Actitudes Infantiles en Educación Básica Primaria, y las bases que posibiliten, a nivel de gestión institucional, la incorporación del programa al Proyecto Educativo Institucional.



RESULTADOS

En los niños

Una vez reaplicada la batería (postest) se procedió a realizar una comparación con los datos obtenidos al inicio de la transferencia (pretest) para 8 (ocho) de los 10 (diez) grupos que participaron en la transferencia; 2 (dos) grupos no fueron sometidos al postest. Los resultados se describen a continuación.

Con relación a la adaptación a la vida familiar y escolar, aprecio por sí mismo y por los otros y percepción de los padres y profesores, 6 (seis) grupos de los 8 (ocho) contratados se sienten mejor adaptados a la vida familiar y escolar. Su afecto hacia los otros y hacia sí mismo incrementó, y son percibidos más afectivamente por profesores luego de la intervención pedagógica, que antes de ella. Un grupo permaneció igual y el otro disminuyó su calificación en este aspecto.

El desarrollo y maduración de las dimensiones actitudinales ausubelianas (asociativa, cognitiva y yoica) y de los sentimientos dirigidos sobre las otras personas y sobre sí mismo, mejoró en 5 (cinco) de los 8 (ocho) grupos. En 2 (dos) permaneció igual y en 1 (uno) disminuyó. Esto indica que después de la intervención, la mayoría de los niños participantes del Programa se adaptaron afectivamente más a la vida familiar y escolar y que el grado en sus sentimientos hacia los otros y hacia sí mismo aumentó. Uno de los factores que probablemente incidió más en el resultado positivo en los niños fue el reconocimiento y exaltación de cada una de sus fortalezas.

La apreciación que acerca de la esfera afectiva del alumno hace el profesor mostró ascenso en el puntaje en 5 (cinco) grupos y disminución en 2 (dos). Lo anterior indica que después de la intervención los docentes de los niños los perciben afectivamente mejor. El proyecto logró tipificar las fortalezas de cada uno de los niños, éste fue uno de los aspectos que probablemente incidió más en el cambio positivo de la lectura que los docentes tenían de ellos. Por ejemplo, no reconocían a unos como asociativos y luego de examinar los resultados y el sociograma elaborado, comenzaron a evidenciar la dimensión y valoración del niño mismo y de su rol dentro del grupo.

Las apreciaciones afectivas relativas al hijo, por parte de los padres, mejoraron en un grupo, 4 (cuatro) permanecieron iguales y 1 (uno) empeoró. Contrario a lo que sucedió con los coeficientes afectivos de los alumnos y de

los profesores, la intervención no logró impactar en los padres de familia, pues en general la apreciación de los sentimientos de los padres por sus hijos se mantuvo. No observaron mejorías significativas. Esto probablemente se explica porque el proyecto no involucró a los padres de familia y no dedicó mayor tiempo a trabajar actitudinalmente con ellos. Además, es de esperar que las apreciaciones valorativas que tienen los padres frente a sus hijos sean mucho más estables que las que los profesores tienen frente a los mismos.

Los niños, luego de la intervención, dicen estimar, apreciar y querer más a las personas con quienes conviven: padres, hermanos, profesores y compañeros. El postest muestra que de los 8 (ocho) grupos, 5 (cinco) mejoraron, 2 (dos) permanecieron y 1 (uno) empeoró.

Algunos niños perciben que los otros los estiman, aprecian y brindan más cariño que al inicio de la experiencia. De los 8 (ocho) grupos, 3 (tres) mejoraron, 3 (tres) permanecieron y 2 (dos) empeoraron. A pesar de que los niños sienten que quieren más a los otros, no perciben que haya un aumento marcado en las evidencias del cariño que esos otros les demuestran.

Los cambios favorables en el factor cognitivo (actitud de hacer preguntas que buscan profundizar o ampliar uno o varios temas, agrado por la lectura, curiosidad y gusto por participar tanto en clase como en eventos académicos; si el niño es motivado, persistente, ingenioso y participativo o desinteresado, inconstante, distante, falta de iniciativa y superficial) fueron notorios en varios grupos. El resultado mostró que de los 8 (ocho) grupos, 5 (cinco) mejoraron, 2 (dos) permanecieron y 1 (uno) empeoró.

El factor Asociativo que califica a los niños como sociables, si se muestran preocupados e interesados en sus compañeros, si comparten, si son afectuosos, cooperadores, amables, respetuosos o callados egoístas, agresivos, fríos o tímidos, presentó una significativa disminución. De los 8 (ocho) grupos, ninguno mejoró, 3 (tres) permanecieron y 5 (cinco) disminuyeron su puntaje. Éste fue el factor que en el pretest puntuó más alto. A diferencia de lo que se creía, los distintos grupos parecían mantener unas buenas relaciones entre sí.

Una forma de interpretar este descenso en el puntaje es considerar que para poder estar mejor con nosotros mismos (factor yoico) y con el conocimiento (factor cognitivo) es necesario prestar mayor atención a sí mismo y al conocimiento, disminuyendo así la atención por los compañeros. En el pretest parecía ser más importante para los estudiantes el relacionarse bien con los otros que con uno mismo y con el conocimiento (actividad central en la escuela).

El factor yoico que permite identificar en los niños actitudes de independencia o dependencia, si son optimistas o inseguros, seguros, perseverantes, si se perciben admirados o rechazados, si tienen buen autoconcepto, tanto a nivel introyectivo como proyectivo, si son perseverantes y competitivos, mostró una significativa mejoría. Luego de la intervención, el postest muestra que de los 8 (ocho) grupos, 4 (cuatro) mejoraron, 2 (dos) permanecieron y 2 (dos) empeoraron.

Además de las conclusiones obtenidas a partir de los resultados en la Batería de Sentimientos y Actitudes Infantiles, se consultó a los docentes sobre los cambios observados en sus estudiantes. Se le pidió a los docentes que contestaran una encuesta en la que debían calificar de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 equivalía a *nada*, 2 a *poco*, 3 a *algo*, 4 a *mucho* y 5 a *bastante*.

Tabulando los resultados, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los profesores consideran que la transferencia:
 1. Estimuló cambios en los sentimientos y actitudes de los niños (3,5).
 2. Contribuyó para que los sentimientos y actitudes bajas se superaran (3,4).
- Que los niños en lo cognitivo se comportaron como:
 3. Más participativos en clase (3,5).
 4. Más motivados hacia la lectura (3,6).
 5. Más curiosos (3,6).
 6. Buscan conocer más a profundidad sobre temas que les atraen (3,4).
- Que los niños en lo asociativo se comportaron como:
 7. Más sociables (3,9).
 8. Más interesados en ayudar a sus compañeros (3,9).
 10. Más generosos con sus compañeros (4,0).
- Que los niños en lo yoico se comportaron como:
 11. Más independientes (3,6).
 12. Más optimistas (3,9).
 13. Más seguros (3,7).
 14. Perseverantes (3,7).
 15. Manifiestan sentirse más a gusto con su familia, con sus padres y hermanos (3,7).

16. Muestran más gusto de estar en el colegio, con sus profesores y compañeros (4,0).

17. Expresan conceptos de ser más queridos en su casa, por sus padres y hermanos (3,7).

18. Consideran ser más queridos en su colegio, por sus maestros y compañeros (3,9).

En general, se puede observar que los docentes evidenciaron que hubo un impacto positivo del Programa en los niños, ratificando lo expresado a partir de los resultados directos de la aplicación de la batería de Sentimientos y Actitudes Infantiles.

En los docentes

La Promesa Pedagógica, en cuanto tiene que ver con la incidencia del proyecto en los docentes con los cuales se trabajó, estaba asociada con la apropiación teórica de la propuesta de Formación de Sentimientos y Actitudes Infantiles, la elaboración de guías pedagógicas que desarrollen los Sentimientos y Actitudes Infantiles, con el reconocer en sus estudiantes actitudes asociativas, cognitivas y yoicas.

Teniendo en cuenta dicha Promesa a los docentes, concluimos que:

1. La apropiación teórica de la propuesta se logró en un nivel elemental, logro que, visto a la luz de la complejidad de la temática y de las condiciones de desarrollo del proyecto, nos parece satisfactorio.

Consideramos que el éxito parcial está asociado con el hecho de haber dedicado una considerable parte del tiempo, durante el primer semestre, a que los docentes conocieran el marco conceptual, la aplicación, la calificación y la interpretación de la batería. Esperábamos que los docentes aplicaran, calificaran e interpretaran las baterías aplicadas en cada uno de sus cursos.

Una ruta más práctica, a tener en cuenta en futuros trabajos, está asociada con el conocimiento que deben tener los maestros de los factores más importantes: el marco teórico y la interpretación de resultados. La aplicación y, especialmente, la calificación, puede ser realizada por un equipo paralelo que colabore en estos puntos y no distraiga la atención de los docentes en estos puntos.

2. El acompañamiento a los docentes en lo referente a los parámetros para elaborar guías para el estudiante fue muy apreciado por ellos. No obstante, se esperaba que se concretara en trabajos realizados autónomamente por los docentes, expectativa que no se cumplió.

El atraso en los cronogramas de capacitación y acompañamiento impidió que los profesores alcanzaran a presentar sus trabajos de aplicación de lo estudiado en las sesiones de elaboración de guías pedagógicas. Coincidió con la reaplicación de la batería de Sentimientos y Actitudes Infantiles y con cierre del año escolar.

3. Si bien la apropiación teórica de la propuesta por parte de los docentes se encuentra en el nivel elemental, son de resaltar los cambios actitudinales de los docentes para leer en sus estudiantes indicadores asociados con cada una de estas tres grandes actitudes: asociativas (interpersonales), cognitivas y yoicas (intrapersonales).

Teniendo en cuenta otros aspectos, no relacionados con la Promesa Pedagógica propiamente dicha, es de resaltar cómo los docentes participantes en el programa consideran que el programa es relevante para su trabajo, que durante el trabajo desarrollado con la Fundación se capacitaron para implementar estrategias pedagógicas conducentes al desarrollo de actitudes de sus educandos, que es una propuesta viable para aplicar en la práctica.

Consultada la opinión de los docentes sobre su experiencia en este trabajo de transferencia sus comentarios fueron los siguientes:

Evaluación del programa académico

El programa es relevante para su trabajo.	4,2
Dentro de la propuesta se le capacita para implementar estrategias pedagógicas.	4,0
Considera que pudo apropiarse de la teoría propuesta.	4,0
El grado de retroalimentación fue...	3,6
Es viable aplicar el modelo en la práctica.	4,1
Fueron claras las metas y objetivos.	4,0
La motivación y participación por parte de usted fue...	4,0
La carga de trabajo se le incrementó.	3,2

Evaluación del impacto en docentes

Se dieron bases necesarias para desarrollar talleres según la propuesta.	3,6
Es factible generar cambios en los sentimientos y actitudes Infantiles.	4,2

Es pertinente la propuesta para generar cambios actitudinales.	4,1
La experiencia logra modificar algunos sentimientos y actitudes en los estudiantes.	3,8
Se establece diferencialmente las actitudes Yoicas, Asociativas y Cognitivas.	3,9

En las instituciones

De acuerdo con lo propuesto en el proyecto, como Promesa Pedagógica a la institución:

- Contar con un grupo de docentes capacitados para implementar un programa de desarrollo de Sentimientos y Actitudes Infantiles en Educación Básica Primaria.

Encontramos que, asociado con lo expuesto en los puntos anteriores, los resultados son menores a lo esperado.

Entre otros factores, dentro del desarrollo del proyecto hemos encontrado como puntos que dificultaron el proceso:

- a. Un interés alto por parte de las directivas de las instituciones por vincularse con el proyecto, para recibir posibles beneficios para su centro educativo, pero no acompañando ese interés con apoyo a los grupos de trabajo.
- b. El no contar con acciones concretas institucionales para cubrir los tiempos de los docentes durante las sesiones de capacitación, dificultó el proceso de desarrollo del proyecto.
- c. El desarrollo paralelo de diferentes proyectos en el interior de las instituciones educativas recarga los estrechos cronogramas de los docentes, lo que los lleva a cumplir parcialmente en el desarrollo de los proyectos.



BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL y SULLIVAN. (1970). "El desarrollo infantil". Vol. 2. En: *El desarrollo de la personalidad*. Paidós. Psicología Evolutiva.

BLOOM, Benjamín Samuel. *Características humanas y aprendizaje escolar*. Traducción: Orlando Guerrero. Bogotá. Voluntad. 1977.

ZUBIRÍA SAMPER, Miguel de. *Formación de valores y actitudes: un reto a las escuelas del futuro*. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. Santa Fe de Bogotá. 1996.

_____. *Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia. Santa Fe de Bogotá. 1994.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. y J. L. (1995). "El pensamiento crítico", vol. 3, Ed. B de Bogotá.
Bolívar, M. (1995). "El pensamiento crítico", vol. 3, Ed. B de Bogotá.
Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia (1994). *Pensamiento y aprendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá.

*Este libro fue compuesto
en caracteres Optima 11 pts.
e impreso en papel Propalibros de 70 g.*



ALCALDIA MAYOR
BOGOTA D.C.

Instituto
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico **IDEP** presenta las síntesis de algunos de los proyectos de investigaciones e innovaciones apoyados como resultados de las convocatorias abiertas y focalizadas –realizadas durante 1997, 1998 y 1999– y agrupados a partir de un análisis de las tendencias propias de la investigación y la innovación educativa y en sincronía con las pruebas de competencias básicas impulsadas por la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Estas sinopsis están precedidas por un análisis valorativo y una puesta en el contexto de la discusión mundial en las áreas donde los proyectos fueron catalogados.

Ponemos esta colección, *Innovaciones e investigaciones del IDEP –Educación en ética y valores–*, en manos de los investigadores especializados, de los maestros en ejercicio y en formación, de los formadores de docentes y del público general con el fin de ofrecer un aporte significativo a la discusión académica que permita reconocer nuevos caminos hacia el mejoramiento de la educación.



ISBN 958806614-X



9 789588 066141