

*Estrategias pedagógicas para la
convivencia institucional*

*Institución Educativa Distrital
Jorge Soto del Corral*

Zoraida Pacheco
Martha Uñate

Presentación del problema: una necesidad sentida desde la comunidad educativa

La educación es un pilar de fundamento que sostiene a la sociedad. Casi sin darnos cuenta, sus efectos sociales operan con fuerza sin rimbombantes pavoneos y grandilocuentes reconocimientos. A esa modestia se ha acostumbrado la educación a pesar de que sus aspiraciones están henchidas de altas visiones, a pesar de ser una labor que asienta su hacer en la vocación profesionalizada para el cambio y el progreso social, una tarea para reencantar a los sujetos de su futuro, una misión para potenciar el sueño y generar un nuevo tejido social, una tarea de inconformes. Hermosa paradoja la que atraviesa a la educación: con los ojos puestos en el cielo de la gloria, no hace cantos de victoria.

Lo que el lector encontrará a continuación es la relación de un sencillo y modesto sueño que, sin embargo, quiere ser el aporte de un sólido ladrillo para construir una mejor sociedad. Pero es una narración que se quisiera decir en silencio, porque no busca algo que no quiera todo docente, que no quiera toda persona que trabaja por la paz y el progreso óptimo de nuestra sociedad.

Alain Touraine, en su libro *¿Podremos vivir juntos?*¹, hace un diagnóstico sobre los perturbadores componentes que, condicionando a la producción misma de la realidad, rodean a la vida de la sociedad posmoderna constituyéndola de hecho desde sus más íntimos nervios. Mucho antes que Touraine realice observaciones que puedan sonar apocalípticas, sabemos que las circunstancias que apremian a la actual sociedad no son fáciles. Sin embargo, justo por el hecho mismo de sabernos en un momento histórico difícil, es como la esperanza adquiere la mayor pertinencia para ser el reactivo de una nueva construcción social. A esto apunta Touraine cuando afirma que la debilidad de nuestro mundo actual está en la encerrona de un déficit socializador, esto es, una pobreza para la consolidación de los lazos que nos conforman como seres sociales.

El tema da para desarrollos críticos inagotables. Sólo quisiéramos llamar aquí la atención sobre el fondo del diagnóstico que Touraine ha puesto sobre la mesa: nuestra sociedad no sabe ya cómo unir a sus miembros en la urgente sociabilidad. Semejante déficit se expresa de un modo filosófico en el retorno a un estado natural del que Hobbes hace una pintoresca descripción: el hombre es un lobo para el mismo hombre.

1 TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* Editorial Fondo de Cultura Económica.

Sin embargo, Touraine expresa aquí la cifra de su propia esperanza: es al espacio de la escuela, al lugar de la educación, al que le corresponde cubrir la laguna de las impotencias institucionales de la sociedad para reconstruir de nuevo el lazo que nos vincula. Ahora bien, ¿cuál es justamente este lazo que une por igual a todos los miembros de la sociedad? La respuesta de Touraine es fulgurante: el sujeto. Lo que quiere decir que, capitulando, es en la escuela de un nuevo sujeto como podremos reconstruir a la totalidad de la sociedad. Así pues, mírese cómo la fuerza de nuestra primera afirmación, sobre la educación como pilar de fundamento que sostiene a la sociedad, cobra de este modo su confirmación y urgencia.

¿A qué viene tanto desarrollo teórico? Pues bien, no hemos querido hacer una presentación del problema que convocó nuestra iniciativa investigativa, sin antes iluminar desde las observaciones de algún teórico la pertinencia de nuestro hacer. El pensamiento teórico muchas veces nos convence de la oportunidad de nuestros actos. Si los docentes nos familiarizamos más con la fuerza de la reflexión teórica, muy seguramente realizamos actos educativos más estratégicos y puntuales, y no nos desgastamos tanto en las nimiedades anexas de un hacer que puede ser más osado y fecundo.

Así pues, el desarrollo teórico que realizamos, responde a la necesidad que ahora presentamos. Nuestro campo de trabajo docente es la Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral, que está localizada en el Barrio Lourdes, zona centro oriental de Bogotá, en la localidad tercera. La población estudiantil corresponde a los estratos uno y dos, y la caracterización de los fenómenos que emergen en la convivencia presentan índices conflictivos y complejos. La institución responde a las necesidades educativas de 1600 estudiantes. La situación social de esta comunidad puede encuadrarse dentro del panorama que ya antes habíamos presentado desde Touraine, e incluso, admite desarrollos analíticos y descriptivos más delicados y dramáticos.

Este proceso de investigación y acción participativa recibió el nombre de “Estrategias pedagógicas para una convivencia pacífica”. Deseábamos acercarnos a las realidades y los conflictos que se presentaban en la convivencia dentro de la comunidad educativa para que, una vez hecha una caracterización general del fenómeno que pudiese ser leído desde algunas categorías conceptuales y hacer a la realidad aprensible y comprensible, proponer estrategias para la modificación de los contextos de convivencia conflictiva.

El primer interés es el de presentar en líneas generales las circunstancias que conforman la realidad de la IED Jorge Soto del Corral (que de aquí en adelante denominaremos IEDJSC), y cómo desde esa realidad, tramada en el filo de retos y esperanzas, emergieron necesidades que exigían de nosotros la respuesta de una labor educativa donde confluyen la investigación y la intervención transformadora.

Desde nuestra mirada como docentes, nos percatamos sobre los serios problemas de la comunidad estudiantil del IEDJSC, para establecer pautas y hábitos de convivencia que les permitiera optimizar las riquezas personales y comunitarias de las cuales gozaban. Por una parte, estaba la evidencia según la cual entre los estudiantes se habían arraigado arquetipos de conducta social pertenecientes al modo de vida habitual en sus casas y en su barrio, caracterizado por vínculos conflictivos que recurrían con frecuencia a la violencia y al maltrato. Por otra parte, comprendíamos que el comportamiento violento y agresivo no era visto por ellos como un problema que impidiese la convivencia, sino como un patrón normal de las relaciones que hacía las veces de un lenguaje legítimo para la mediación y la comunicación. Así pues, se trataba de un comportamiento que se había convertido en algo paradigmático. Sin embargo, esta era nuestra mirada como docentes, y se hacía necesario un ejercicio de descentración para comprender a fondo la realidad desde los estudiantes. Era claro para nosotros que la realidad es una conjunción de perspectivas.

Como un intento de acercarnos a la autopercepción que los estudiantes tenían de sí, nos propusimos por medio de encuestas y dinámicas de expresión ver cuáles eran las imágenes que tenían hecha de sí mismos los estudiantes. Las afirmaciones hechas por ellos eran en su mayoría contradictorias, pero no dejaban de manifestar, en el fondo, ciertas tendencias.

La población de estudiantes base del estudio, fue la de los cursos octavos y novenos, y que en su mayoría, oscilaban entre las edades de 13 y 17 años. Si bien por un lado se veían a sí mismos como sujetos amigables, juiciosos, comprensivos, alegres, ordenados, activos, guapos, emprendedores, unidos y con espíritu luchador; por otra parte también se percibían como jóvenes perezosos, estresados, de fácil reacción violenta ante la ofensa, prontos a la respuesta agresiva, de genio severo, mentirosos, rebeldes, problemáticos, groseros, irresponsables y miedosos. En verdad, esta descripción no difiere en modo alguno a las normales caracterizaciones que típicamente se hacen de los jóvenes, y desde ella, podemos decir que nuestros estudiantes son jóvenes adolescentes como los demás.

Sin embargo, una mirada más a fondo de las realidades sobre las cuales estos estudiantes construyen su vida cotidiana, nos muestra que, en efecto, se enfrentan a factores de alta vulnerabilidad que integran difíciles y complejos procesos de deterioro social. La mayoría de los jóvenes provienen de familias multiproblemáticas y disfuncionales en donde no es clara la propuesta de modelos y proyectos de vida que promuevan al sujeto de un modo integral. Las condiciones económicas y culturales de estas familias son precarias, e impiden que los padres puedan compartir tiempo con los hijos para brindarles compañía afectiva y formación personal. Los niveles educativos son bajos, y por ello no se posibilita una educación que proponga a los jóvenes un referente claro de valores y un adecuado criterio ético de vida.

Estas condiciones de vida social, limitan de una manera significativa la capacidad de nuestra población estudiantil para establecer formas de convivencia pacífica y formativa. No es común que entre ellos se dé una cultura de diálogo; por el contrario, la forma de cómo solucionan sus problemas, por lo general, recurre a la agresividad y a la intimidación.

Sin embargo, es de notar que los estudiantes son conscientes de que su forma de relación les genera serias dificultades y que, de hecho, se padecen en muchas cosas. Cuando se indagaba entre ellos por la forma como los factores sociales que hemos venido describiendo afectaba la manera de establecer pautas de convivencia, se manifestaba que, en efecto, la situación de convivencia, específicamente en la institución educativa, era realmente difícil: no era fácil establecer horizontes comunes para el hacer dentro de la institución; la disciplina necesaria para lograr la consecución de los objetivos educativos no era la más adecuada; el rol de autoridad de los docentes no se definía de un modo claro, prestándose para manejos que muchas veces pasaba sin discernimiento de la permisividad al autoritarismo dependiendo del estilo de cada docente; se presentaban dominios de intimidación de grupos de estudiantes sobre otros; el papel de la normatividad dentro de la institución no era clara y en general se había asumido como parte de la cultura de la institución esta incongruencia compleja para establecer modos de vivencia mutua.

Los estudiantes se hicieron poco a poco conscientes de su propia situación; de hecho, la toma de conciencia sobre la situación del déficit de convivencia, fue algo que se vino fortaleciendo poco a poco, y se puede decir que ello hizo parte de los resultados del proceso de investigación. Sin embargo, nos percatamos de una realidad de fondo que operaba a la manera de una causa estructural del conflicto convivencial: detrás del déficit de socialización pacífica se encontraba un déficit en la educación del sujeto mismo. Para efectos de concretar la necesidad que surgía de la comunidad, formulábamos en los siguientes términos el problema de la investigación:

“Cómo recrear un clima de convivencia institucional, propicio y adecuado para implementar un PEI en el cual sus miembros desarrollen sus potencialidades y capacidades para el bien propio y el de toda la comunidad educativa”.

Consideración sobre la actividad investigativa en educación como una forma de intervención.

Reflexiones de método

No podíamos investigar las dinámicas escolares de la convivencia desde la barrera, con distancia, a la manera de un científico que descorre con los guantes asépticos el velo que cubre la realidad de su objeto de estudio. Para nosotros era claro que, dada esta situación, debíamos pensar sobre la necesidad de adelantar la investigación con miras a la intervención.

Creemos que la investigación es una herramienta efectiva para el cambio de la escuela y para el cambio de la sociedad, pues la Investigación Acción Participación (IAP) compromete a los sujetos en un proceso de aprendizaje sobre la propia realidad, sobre la concienciación de la problemática que toca, activando la iniciativa de acción directa y el pensamiento de pertenencia de las comunidades para lograr estratégicamente la solución de los problemas que se han hecho claros por medio de la investigación. De este modo veíamos en la IAP la fuerza de una acción investigativa responsable, desde la cual se podía pensar en el cambio de la realidad, y no en su simple estudio. Como el tema es de amplio conocimiento, sólo quisiéramos hacer una corta observación sobre lo que significaba para nosotros adaptar las sugerencias de método que se sugieren en la Investigación Acción Participación.

Sí deseábamos que los estudiantes se empoderaran de las circunstancias de su propia convivencia, se veía entonces la pertinencia profunda de la IAP para nuestro trabajo. Todo esto suponía una conciencia lúcida sobre las diversas implicaciones conjugadas para su uso:

- No arroja resultados definitivos, y no es un proceso que se cierre en algún momento determinado, pues que propone la investigación permanente, es por ello que se sugiere como elemento de énfasis la sostenibilidad de la misma investigación.
- Se integra a los procesos de desarrollo y cambio social de las comunidades en donde se aplica, tiene una visión de la realidad que detenta la convicción sobre la naturaleza dinámica de la vida social e histórica, y que comprende los problemas de la vida constantemente replanteados al vilo de una dialéctica oscura que se hace necesario ir descubriendo cada vez más.
- Es una propuesta para iluminar la acción de los sujetos protagónicos dentro de la comunidad. Nada más distante de la IAP que la acción de sujetos externos que realizan experimentación para análisis comparados.
- Los miembros de la comunidad establecen vínculos de pertenencia y reconocimiento mutuo que les permite luego ser sujetos empoderados de su

- acción, iluminada ésta por la lucidez de la investigación y la reflexión.
- El especialista investigador, es sólo un agente acompañante que ayuda con su experticia a consolidar un horizonte idóneo y pertinente para la investigación.
 - La IAP es un modo de construir y transformar investigando, y por ello representaba para nosotros una excelente oportunidad para el trabajo en el IEDJSC. La formulación misma del problema, y el modo en como se había formulado, desde el sentir de la comunidad, nos convencía en cuanto a su pertinencia y oportunidad.

Pero se trataba de aplicar IAP al ámbito de la educación, y ello por supuesto representaba hacer algunas traducciones. La acción debía enmarcarse dentro de las actividades de enseñanza, la educación, el desarrollo curricular y la evaluación, entre otros. Se nos imponía a los docentes, así, la urgencia de saber que no se trataba sólo de generar conocimientos, sino de mejorar las prácticas educativas. Una de las condiciones obligadas de este modelo, es que todos los miembros de la comunidad se puedan implicar de un modo activo dentro de la generación de las transformaciones suscitadas, para efectos de ser realmente participativa.

La IAP es un modelo que permite la creación de valores desde la interacción de los miembros de la comunidad, ya que el sentido de cohesión y pertenencia consolida el piso de la identidad de la comunidad, condición obligada para poder hacer observaciones de valor desde lo que se es y se quiere llegar a ser como comunidad. Se trata de una reflexión sobre los fines de la comunidad, y desde este punto de vista, sobre los metacomponentes de la IAP: esto es, sobre la aspiración histórica que atraviesa el hacer institucional y comunitario.

Cuando nos agrupamos organizadamente, no lo hacemos por la arbitrariedad del acento solidario que constituye a la naturaleza humana, sino por la consolidación de fines y propósitos que concreten nuestra idea sobre desarrollo y felicidad. Aquí está la génesis de toda teleología comunitaria, que no se puede hacer visible si no existe un sentido de arraigo y pertenencia de la comunidad misma en su propio tejido de vínculos. La IAP vincularía así proyectos de cohesión comunitaria, en donde se deben coordinar armónicamente la perspectiva personal con la perspectiva social.

Dentro de las comunidades, los metacomponentes del hacer comunitario pueden ser muchos, en la IEDJSC se veía la convivencia como una urgencia educativa de primer orden, y por ello pensamos que se debían posibilitar todas las condiciones pensables para llevar la educación más allá del aula, y extenderla a la atención de las problemáticas que exigían una acción concreta para el mejoramiento de la convivencia. Quedaba en un segundo orden de importancia la adquisición de saberes cualitativos o cuantitativos sobre la realidad vivenciada en la institución.

Bien visto lo que se plantea aquí, ha de verse que en la educación, desde la perspectiva de la IAP, importa más los procesos que los resultados alcanzados en la enseñanza; el proceso mismo es capaz de generar aprendizajes significativos en el estudiante. Cuando un estudiante es capaz de generar organización y es capaz de reestructurarla, cuando puede optimizar ambientes de trabajo, crear medios para la resolución de problemas, etc., podemos afirmar que, dentro del mismo proceso de estas gestiones, el estudiante está haciendo un acopio de aprendizajes de vital importancia que están surgiendo, evidentemente, de la acción.

Haciendo una recapitulación de cierre con respecto a todas las reflexiones hechas hasta aquí, puede definirse entonces a la Investigación Acción Participativa como el estudio de una situación social que se encuentra en circunstancias susceptibles de cambio, y que de hecho lo amerita para el mejoramiento de los componentes de la realidad a través de una calidad de la acción. Su objetivo consiste en proporcionar elementos útiles para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis generada no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la IAP, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino que a través de la práctica misma la teoría alcanza su consolidación como una densificación de la práctica, esto es, la teoría es una forma de apropiación de la realidad, y no una instancia paralela que le diese una semántica única y epistemológica que se pudiese estudiar aparte sin una acción que la concrete.

Dada esta categorización, es visible que el diagnóstico o el estado del arte para la IAP tiene que ver con la concienciación de una situación de la realidad que se presenta como conflictiva, falible, necesitada, urgida por un cambio concreto. La IAP va más encaminada a un uso del conocimiento que posibilite trascender la realidad, y esto significa en definitiva el cambio de esa realidad.

Estrategias y acciones

Las consideraciones anotadas en el apartado inmediatamente anterior, nos han ilustrado sobre las pautas filosóficas inspiradoras del método de la IAP. Ahora queremos ilustrar, de un modo corto, las estrategias y acciones que fueron concretando lo que se aspiraba desde dicho método.

Como una línea general de los trabajos que se fueran planteando, toda actividad realizada por los estudiantes y maestros debía tener el acento de una acción conjunta que permitiera la apropiación colectiva de sentidos comunes. De este modo, las investigadoras sólo actuaban como observadoras y guías del proceso que dejaban en libertad las posibles direcciones de sentido que los sujetos tuvieran a bien formular. Una de las primeras acciones, enmarcada como todas dentro de esta

estrategia de acciones conjuntas para la generación de sentido en la interacción de los sujetos, fue la de realizar con los estudiantes pactos para la convivencia formulados desde ellos mismos. El proceso, como ya lo habíamos señalado anteriormente, obligó a la emergencia de los resultados.

Los estudiantes organizaron toda una estrategia para realizar un escrutinio de consulta entre los cursos octavo y noveno de la institución, sobre las necesidades más sentidas a nivel disciplinario. A partir de ello, se plantearon unos pactos normativos que los obligaran, por la fuerza del acuerdo comunitario, a una óptima convivencia escolar. El liderar el proceso para elaborar la logística de esta consulta en la comunidad estudiantil, junto con la fuerza legislativa desencadenada a raíz de dicho proceso, fue de por sí un caudal de aprendizajes: los estudiantes escogieron primero entre sí a aquellos compañeros considerados como más idóneos para esta labor, con miras a la conformación del gobierno estudiantil, grupo de estudiantes que a su vez discutieron la metodología para realizar el escrutinio consultivo, pensar cómo debían acceder a los grupos para convencer a todos de la importancia de este acuerdo común, prepararse en el campo de algunos conocimientos sobre la importancia de los pactos en el contexto del surgimiento de los modelos políticos democráticos y diseñar el material que se debía usar para esta empresa.

Como resultado sobre la marcha del proceso se notaba en la comunidad una acción distinta que innovaba dentro de la cultura cotidiana, y que se estaba suscitando desde los estudiantes. Los cambios que se empiezan a generar en las comunidades, muchas veces son sensibles a partir de la respiración que se hace de nuevas actitudes y acciones en el ambiente al que nos hemos habituado. Algo distinto se sentía: la comunidad de los estudiantes se ponía activa con respecto a sus propios procesos, o, en otras palabras, se empoderaba de sí misma, de lo que sentían debía ser el destino de su convivencia, y eso se podía percibir en el hecho de ver a los estudiantes corriendo de un lado a otro con sus reuniones y materiales, discutiendo sobre democracia, criticando el orden actual de las cosas, pensando en alternativas distintas de acción, en formas distintas de entender la norma y los pactos, se adueñaban de una manera activa de las dinámicas de consolidación de su comunidad estudiantil.

La misma pauta estratégica se usaba para cada una de las actividades que se iban diseñando: la planificación, la actuación, la observación y la reflexión debían realizarse entre todos para que se dieran sentidos comunitarios que surgieran a su vez desde la actuación conjunta. La acción comunitaria era una fuente natural de acuerdos; sólo hacía falta que, en algunas oportunidades, se guiase el enfoque de las acciones.

Los registros surgidos de este cruce de intencionalidades en la acción fue también una importante fuente de observación y reflexión: notas de campo, registros, fo-

tografías, entrevistas, historias de vida, grabaciones en video y audio, grupos focales, test, etc., reflejaban una conciencia temporal sobre el modo en cómo los cambios se iban asentando y densificando a través de un hacer paciente de iniciativas que rompieran con los modos habituales de interactuar en la comunidad, y que a su vez implicaban una inversión en tiempo: la observación cuidadosamente registrada ha ayudado a tomar conciencia de los acontecimientos construidos durante la acción, y a identificar unidades de tiempo para sus efectos. Sólo así fue como se posibilitó el paso posterior: la reflexión, que debía atravesar toda la dinámica de la investigación.

La reflexión, sin embargo, no debe pensarse como un componente aparte, sino como un elemento permanente y presente en todos los procesos de la acción: su realización va construyendo la trayectoria, guía las actuaciones y las decisiones, y permite que las personas logren una mayor criticidad para cada una de las acciones.

Se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos que permitieron analizar situaciones problemáticas de los miembros de la comunidad educativa, y que a su vez permitieron avanzar en el mejoramiento de la convivencia. Fue definitivo y determinante que a partir de los Planes Operativos de cada grupo se usaran espacios para la lúdica, se organizaran convivencias, salidas de campo, y se potenciara las posibilidades de acercamiento y trabajo en las direcciones de curso.

En este plan de las estrategias fue determinante el trabajo que utilizó técnicas de acercamiento más singular a la vida y ámbito propio de los estudiantes y de sus conflictos. Nos referimos a los talleres de sensibilización, el trabajo con las historias de vida, el estudio detenido de casos, el análisis de dilemas morales que los comprometiera en su propia realidad, las rejillas para resolver conflictos y los talleres vivenciales. Estas técnicas permitieron un acercamiento como ningún otro a los substratos de la vivencia que tejían la raíz de muchos de los problemas de los estudiantes; permitieron que bajáramos al sujeto en su realidad más profunda. Allí nos encontramos con los rostros puros de la autenticidad que sustentaba a los jóvenes: la emergencia de la creativa, la preocupación analítica por comprender los valores que no habían comprendido como posibles: el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la diferencia.

Así fue como algunos de los estudiantes se empezaron a percibir a sí mismos como un grupo de mediación y conciliación en la Institución. Sintieron que a partir de la claridad que les era dada desde el trabajo personal con las técnicas de sensibilización, podían propiciar con sus compañeros alternativas para la acción comunitaria que no recurrieran a la violencia y la agresividad: la participación de todos los miembros de la comunidad desde su condición de actores y beneficiarios directos en el proceso de autorregulación, mediación, negociación y conciliación, y la conciencia del diálogo como una herramienta de construcción de sentido y como un medio efectivo para abordar los conflictos de un modo edificante y altruista.

Precisión de las estrategias pedagógicas y percepción de los estudiantes

Para lograr de la convivencia democrática una experiencia cotidiana en la escuela, se han implementado modelos de prevención de la violencia, enfoques de conciliación escolar y solución de conflictos, la cultura de la Legalidad y la consolidación del gobierno estudiantil. Para el efecto, las actividades más significativas que empezaron a generar el cambio, giran en torno a cuatro estrategias:

Primera Estrategia Pedagógica: análisis de procesos, definición de tendencias en las relaciones humanas y mapas del comportamiento desde la perspectiva del modelo MOSSAVI; se adoptó un marco teórico integrativo, con el convencimiento de que existe una estrecha interdependencia entre el comportamiento individual, su contexto familiar más inmediato, y el contexto socio cultural más amplio en el cual la persona, la familia y los grupos están insertos. Cada nivel impacta al siguiente, a la vez que se ve impactado por los demás. De allí resulta la idea que la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil son dos realidades socialmente construidas, y que no es posible identificar acciones que por sí mismas constituyan un hecho violento.

El modelo nos brinda así un enfoque para la reconstrucción de los tejidos internos del conflicto. Del mismo modo, nos brindó una pauta de trabajo estratégico dado que pudimos identificar con mayor precisión el lugar genético desde el cual emerge el motivador de la violencia. Los tres niveles de las dinámicas relacionales (el comportamiento individual, el contexto familiar y el contexto sociocultural) nos permitieron movilizarnos con solvencia dentro de los mapas que describían el lugar y la densidad del conflicto, con lo que las pautas estratégicas de intervención en los contextos podían estar más aterrizadas y cercanas a una real consecución de los efectos. Con este modelo de prevención del Maltrato y la Violencia no sólo es posible identificar la probabilidad de la respuesta violenta o maltratante, sino también identificar aquellos factores que pueden ser trabajados para minimizar la probabilidad que una persona, un niño(a) o joven, una familia o una comunidad enfrenten situaciones violentas.

En la implementación del proyecto se propuso trabajar desde una construcción colectiva, basada en elementos de la IAP desde el modelo MOSSAVI². “El modelo incluye tanto los factores que parece fomentan (hacen más probable) el que las

2 Para este trabajo nos hemos asesorado del Colegio del Santo Ángel, institución autorizada por la Fundación Gamma Idear (año 2000), para replicar el Modelo en el ámbito escolar.

familias resuelvan sus conflictos de manera violenta, o el que los adultos maltraten a los niños y niñas, como aquellos que parecen hacer menos probable el ejercicio de la Violencia Intrafamiliar y el Maltrato Infantil.”

La probabilidad de desarrollar conductas violentas o de ser víctima de las mismas, depende no sólo de los factores de riesgo a los que están expuestos los actores, sino también de los factores de protección y principalmente del equilibrio que se logre entre los dos. Se denominan *factores de riesgo* a aquellas situaciones, condiciones o circunstancias de las cuales se sabe, por la experiencia o la investigación, que fomentan (hacen más probable) el que los actores resuelvan sus conflictos de manera violenta. De la misma manera, *son factores protectores* todas aquellas situaciones, condiciones y circunstancias de las cuales se sabe que inhiben (hacen menos probable) el ejercicio de la violencia.

El modelo fue utilizado para identificar la mayor o menor probabilidad que tienen los estudiantes y en general la comunidad educativa (padres, profesores) de verse involucrados en situaciones violentas, así como para estimar la probabilidad que en una comunidad se presenten situaciones de violencia (escolar, laboral, etc.).

En un primer momento las investigadoras, después de haber comprendido la generalidad teórica y operativa del Modelo Mossavi, realizaron un despliegue de trabajo de campo con el fin de identificar y precisar el mapa de violencia que se vivenciaba de manera latente en la realidad de los estudiantes de la población muestra y en la comunidad educativa. La muestra total que arrojó los resultados fue de 450 personas, de los cuales 50 se trabajaron en grupos focales. Se hacía clara la desproporción entre los factores de riesgo y los factores protectores, con lo cual se evidenciaba que eran mayores los de riesgo.

Antes este trabajo de la identificación de los mapas de violencia, se desarrolló a continuación el Plan Operativo para cada grupo estudiado, que permitiera el mejoramiento de la situación diagnosticada: planteamiento de logros y de indicadores, acuerdo de normas y compromisos, planteamiento de estrategias de prevención, sensibilización y concientización a través de planes de reflexión sistemática, formación de multiplicadores del modelo y autoevaluación.

Segunda Estrategia Pedagógica: memoria de procesos, contenidos y problemas trabajados en el área de resolución de conflictos, conciliación y arbitraje. Para abordar esta estrategia y teniendo en cuenta los resultados arrojados por los ins-

Para la elaboración de este modelo la Fundación Gamma Idear ha tomado el “Modelo Modificado de Stress Social” de la Organización Mundial de la Salud, previa autorización de dicha entidad, para adaptarlo a las necesidades de acción preventiva en el marcote la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, págs. 111-137.

trumentos aplicados del modelo Mossavi a la comunidad educativa, las preguntas que inician la ruta de la experiencia son: ¿Cuál es el escenario del conflicto? ¿Cuál es el mapa de violencia de esta institución? ¿Cuál es la potencialidad frente al conflicto y la violencia? El modelo propuesto asume que la sensibilización y 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. Se parte del conocimiento de uno mismo y del análisis de contextos como la familia, el barrio, el nivel educativo, la región.

Mossavi no brindaba aún las suficientes herramientas para que los sujetos de la acción comunitaria, los protagonistas insertos dentro de las dinámicas fuerza que se caracterizaban en los mapas de violencia, pudieran empoderarse de las situaciones para generar cursos paralelos de acción y de realidad. Aquí debemos dar preeminencia al problema sobre el concepto de sujeto. Mossavi nos impulsaba a una reflexión emparentada con la noción de sujeto activo que se encuentra ya en los modelos de la IAP. El propio sujeto consciente de sus contextos debe activar la voluntad para transformar la realidad dentro de la cual se encuentra.

Veámoslo desde el punto de vista de una transición del sujeto administrado al sujeto que administra. Los modelos de trabajo de la investigación y la inserción social con fines transformadores dentro de las poblaciones vulnerables, han sufrido una interesante mutación en cuanto a las consideraciones sobre el sujeto receptor. El sujeto ha de ser consciente de sus propias condiciones de transformación y liberación, de modo tal que se encuentre en condiciones de coadministrar las variables determinantes de su existencia personal y comunitaria.

El sujeto debe pasar a ser un mediador de la propia convivencia a partir de la asignación de roles definidos. Esta estrategia de la que hablamos ahora concibe los roles de la conciliación y el arbitraje, rol que, por lo pronto, debe concebir los problemas propios de la comunicación y la relación.

Es clásico ya el trabajo que de análisis sobre el problema de la comunicación social se ha realizado desde el modelo filosófico habermasiano. Desde allí sabemos que el sujeto mediador, conciliador, árbitro, debe poseer las cualidades propias de lo que en Habermas se conoce como la competencia discursiva. El sujeto en competencia discursiva es quien puede establecer dinámicas para la coordinación de perspectivas conjuntas dentro de una comunidad que pugna en posiciones diferentes³. En esto se sintetiza la aspiración del desarrollo de la mediación y la conciliación.

3 HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Editorial Taurus. Madrid. 1999, págs. 7-63.

Se pensó entonces en la conformación de un grupo de conciliación estudiantil en donde sus miembros cumplieren medianamente con las características citadas de la competencia discursiva. Pero aún así, se debía hacer consenso de mínimos para la convivencia desde las nociones sociales de los mismos estudiantes. Se hacía necesario un trabajo etnográfico de indagación sobre los imaginarios sociales.

Así, conceptos de vital importancia para la investigación como convivencia, democracia, ciudadanía, agresión, violencia, conflicto, poder, participación y legalidad debieron ser indagados desde ese mundo plural y prolífero de las nociones, los imaginarios y las prácticas de los sujetos estudiantes, dándose así el inicio a la indagación. Los estudiantes, por medio de un instructivo específico, expresaron libremente sus puntos de vista desde las vivencias y opiniones de la cotidianidad. Se tomó cada uno de los conceptos, y con respecto a ellos se preguntó al estudiante sobre su utilidad, el modo de fomentar o disminuir aquello que estaba expresado en el concepto, las debilidades que se percibían en el modo como se asumían o el modo en como se ejercían las sugerencias potenciales de los mismos. De este modo nos acercamos de un modo privilegiado a los preconceptos y valoraciones manejados por los estudiantes de los conceptos en cuestión.

En el colegio IEDJSC se ofrecen referentes reales de lo que se viene exponiendo. Los jóvenes de la IEDJSC, tienen dificultades para aprehenderse de que el propio punto de vista no es más que una perspectiva. En verdad, es algo difícil para cualquier persona, y sin embargo, es un hecho que una de las necesidades más grandes que se sienten hoy en los ámbitos de la formación social y ciudadana es que los estudiantes puedan desprenderse de la propia perspectiva dogmática para aprehender la perspectiva del otro y lograr coordinar las visiones.

Esta estrategia hace parte del proceso que contempla la identificación de problemáticas que generan conflictos y violencia interpersonal e intergrupala, formación de mediadores y conciliadores, intervención, multiplicación, promoción y aplicación de las estrategias pedagógicas para la transformación y solución de conflictos. El grupo de Mediación y Conciliación Escolar está conformado por 35 jóvenes de grado octavo y noveno.

Dentro de los compromisos y objetivos asumidos por el grupo de mediación y conciliación mencionamos: la promoción del sentido de pertenencia de la institución y trabajo por una cultura democrática para así ir formando una cultura ciudadana y promover la convivencia pacífica en la institución a través de la construcción de la cultura de la escucha como expresión del diálogo abierto y transparente para volver a rescatar el valor por la palabra y la confianza mutua, incentivando la tolerancia, el respeto a la diferencia, ya sea por las ideas, opiniones, etnias, formas de vida, creencias, etc., y generando, espacios de convivencia ciudadana desde diferentes áreas con proyección a su entorno (familia, amigos, calle, etc.).

Tercera estrategia pedagógica: Avance en la construcción de la cultura de la legalidad en los y las jóvenes. Esta estrategia constituye el primer paso para aproximar a los estudiantes al tema de la cultura del respeto a las normas y las leyes, y en ese sentido se concibe como una introducción a la Cultura de la Legalidad. Permite desarrollar y fortalecer las habilidades, conocimientos y comportamientos como ciudadanos y seres sociales, al igual que ayuda a comprender por qué es importante cumplir las leyes y las normas en nuestra sociedad, en nuestro colegio.

El Currículo de Cultura de la Legalidad tiene dos grandes objetivos articulados entre sí que permiten desarrollar y fortalecer en los estudiantes las habilidades, conocimientos y comportamientos como ciudadanos y seres sociales. El primer objetivo es comprender por qué es importante para una sociedad incentivar una cultura de la legalidad pues somos seres sociales y culturales que interactuamos con base en nuestros acuerdos. El segundo objetivo es promover en nuestra sociedad y en los ciudadanos el “Estado de Derecho”.

Bien puede verse que lo que hace caso a la cultura de la legalidad atañe a componentes sociológicos fuertes en la constitución de la nación. Debemos adelantar aquí una corta reflexión sobre las relaciones del currículo de la legalidad en sus pretensiones de trabajo local en la IEDJSC y el fin que persigue en el ámbito de lo público y lo político.

El planteamiento general gira en torno a que si en los contextos locales se reproducen los mismos vicios corruptos que se ven en la administración pública y política, entonces tal fenómeno, que en los ámbitos públicos se regula con el aparato fiscal, debe ser, en los ámbitos escolares, objeto de atención para la enseñanza desde lo que se ha dado en llamar el currículo para la cultura de la legalidad.

El Currículo de la Cultura de la Legalidad está dividido en cuatro secciones que se trabajaron con los estudiantes durante el año lectivo: valores contractuales de las leyes, cultura de respeto a las leyes, delincuencia y corrupción y la promoción de una cultura del respeto por las leyes. Además, tiene tres ejes fundamentales que ayudan a concientizar al estudiante de la variedad de valores que posee, reafirmar su autonomía, construir sociedades con leyes, prevenir actos de delincuencia y lo más importante es que la persona se pronuncie frente a las leyes injustas para que puedan ser transformadas.

¿Se comportan los estudiantes dentro de una Cultura de la Legalidad? Frente a este interrogante trabajado con los estudiantes, ellos argumentan que en algunos casos sus actos y comportamientos sí están dentro de una cultura de la legalidad, siempre y cuando ellos sean tenidos en cuenta y hagan parte de la construcción de las normas, al igual que sienten los beneficios de esta; en otros casos expresan que no cumplen las normas por diversos motivos: el grupo de amigos presiona a realizar actos ilícitos, la debilidad en la aplicación de las normas y leyes en las institucio-

nes, demostrar superioridad y fuerza, imponer la ley y ganarse el respeto de los demás.

Los estudiantes reconocen que nuestro comportamiento como el de los demás, en el Colegio, está regulado por unas normas, al igual que en la sociedad por unas leyes que debemos conocer y cumplir, para que aprendamos a regular nuestras actitudes, nuestros comportamientos y generar un clima convivencial adecuado que posibilite el aprendizaje; por lo tanto, los estudiantes han estado trabajando el significado de los diversos conceptos y dentro de sus reflexiones registramos que las normas, leyes y costumbres, son necesarias porque imponen orden en la familia, la sociedad, las comunidades y las escuelas, y contribuyen a una condición de vida segura y agradable; la convivencia en el colegio supone unas condiciones o normas a las que todos debemos ajustarnos.

Cuarta estrategia pedagógica: proceso de estructuración del gobierno escolar y la actuación política de los y las estudiantes. Hay una opinión generalizada sobre la apatía y el desinterés de los y las jóvenes hacia los mecanismos de participación en particular, y hacia la política en general. Aunque esto es parcialmente cierto, estudios han comprobado que los jóvenes que encuentran espacios para desarrollar sus capacidades, son más creativos que otros sectores de la población.

El empoderamiento de los jóvenes debe ser entendido como una opción pública para la recuperación de la confianza constructiva dentro de la sociedad. Para nosotros esto no sólo era claro desde la perspectiva educativa, sino también desde la esfera de una descripción general del problema político a nivel macrosocial. Veamos algunos indicadores del problema⁴:

- Los y las jóvenes constituyen la cuarta parte de la población colombiana, mayoritariamente concentrada en las áreas urbanas
- Concentran el mayor impacto del desempleo, siendo la población femenina la más afectada
- Son el grupo que más se incorpora en las distintas fuerzas comprometidas del conflicto
- Tienen limitadas posibilidades de acceso a la educación superior
- El principal factor de mortalidad es la accidentalidad de tráfico asociada al consumo de alcohol, seguido por la violencia común y la guerra. En las mujeres, la principal causa de muerte es el aborto
- Existe una alta deserción escolar entre los jóvenes rurales

4 Programa Presidencial Colombia Joven. "Presente y futuro de los jóvenes: diálogo nacional". Agosto de 2001.

- En los estratos más pobres el número y porcentaje de los jóvenes casados, en unión libre y separados alcanza elevadas proporciones, especialmente dentro de las mujeres
- Los jóvenes empiezan a usar drogas en edades cada vez más tempranas. Desde los 10 a los 19 años los muchachos se inician en el consumo de sustancias legales e ilegales
- Más de la mitad del total de la población desplazada por la violencia es menor de 18 años

Como puede verse, el problema va más allá de los factores asociados a la guerra. Están relacionados además con la falta de oportunidades, con formas de convivencia y patrones de conducta violenta y con una percepción baja de su condición etérea. El 19% de los jóvenes siente “frustración” ante la falta de oportunidades y limitaciones que el país le impone: es riesgoso y peligroso ser joven, es tener pocas oportunidades de prepararse para el futuro y tener pocas oportunidades de empleo.

Con la lucidez de las descripciones sociológicas reconocíamos ya a partir de todas las caracterizaciones una correspondencia entre la dramática situación de la sociedad, y el mundo cultural y de costumbres que se develaba en la IEDJSC. Si podíamos entender las cosas desde los referentes conceptuales, debíamos aterrizar la comprensión a la práctica. Fue por ello que empezó un trabajo con el Consejo Estudiantil por fomentar en ellos dos grandes resultados: generar una conciencia politizada, y plantearles el valor de su acción comunitaria como una forma de transformación de la realidad.

Es preciso reconocer que el derecho en sus diferentes vertientes ha sido rico en normas legales prohibitivas en relación a lo que no pueden o no deben hacer los jóvenes o a sus impedimentos e incapacidades jurídicas. Los códigos de menores se constituyen frecuentemente en la red autoritaria de la represión familiar y social cuando, por el contrario, debieran ser el punto de partida para promover entre los jóvenes su participación activa en el desarrollo general de la sociedad.

La participación es clave en todas las teorías sociales: es la idea de que todos deben tener la oportunidad de asociarse y colaborar en las actividades del grupo, si así se requiere; además, supone asumirse como ciudadano en formación con responsabilidades, derechos y deberes.

No podría omitirse la precisión de algunos conceptos claves que fueron aplicados por los jóvenes del Consejo Estudiantil y la Personería, ya que fueron de importancia para determinar el tipo de relaciones que se establecen en la comunidad educativa. Imposible desconocer por ejemplo que según Humberto Maturana, el poder es una concesión que hacemos y que nos atrapa en redes que creemos tejidas por otros. En esencia, el poder es neutral. Es un medio, no un fin. Resulta

indispensable para la salud mental y la supervivencia pacífica⁵; gobernabilidad como referido al manejo que las autoridades hacen de la institucionalidad estatal y de las relaciones entre la sociedad civil y el Estado para satisfacer las demandas ciudadanas y lograr los grandes propósitos del gobierno.

En ambientes escolares donde se orientan procesos de formación democrática y donde se posibilitan ambientes de aprendizaje ciudadano, es preciso referirse a la comunicación. Todo acto de comunicación (verbal, gestual, escrito, etc.), busca transmitir un sentido, una forma de ver el mundo, que se espera sea reconocida por los otros. La construcción de la convivencia social requiere el fortalecimiento y creación de espacios para la conversación. La sociedad que aprende a comunicarse de muchas maneras siempre encuentra formas de solucionar sus conflictos pacíficamente⁶. No es retórica reincidente. Se trata más bien de un reconocimiento del momento histórico en que, por fin, se ve el aporte de los modelos comunicativos y críticos para la construcción de una historia diferente. La comunicación no se puede ver simplemente como una técnica más de la funcionalidad social: debe verse en ella la promesa de una modalidad nueva de racionalidad histórica. A esta compleja aspiración se le debe dar cabida dentro de la educación.

De lo anterior se deduce que los maestros a partir de su misión estamos llamados a cambiar el concepto de autoridad por una concepción más amplia de las relaciones intergeneracionales, promoviendo una actuación democrática, estableciendo vínculos entre maestro-estudiante en el trato con niños y jóvenes, entre padres de familia y maestros; no decaer y continuar con la tarea de capacitar a los estudiantes mediante el conocimiento del poder personal y enseñarles las destrezas y estrategias necesarias para que se apropien de ellas y así aprendan a dirimir sus conflictos por medio del diálogo, la concertación, la intervención, la conciliación con el fin de lograr una sociedad más pacífica y menos violenta.

En la institución los estudiantes perciben a algunos maestros como seres poderosos que siempre luchan contra las ideas de ellos, y esta suposición queda lamentablemente reforzada por su exposición a las estructuras escolares. La mayoría de los estudiantes se ven premiados por su pasividad, conformismo y obediencia ciega, porque son pocos los maestros que estimulan que su voz sea escuchada y atendida, que los reconozcan como sujetos de derecho y de responsabilidades y los empoderen para que ejerzan derechos democráticos y aprendan a cuestionar las cosas y situaciones. Todo ello conlleva a que, por defecto o por exceso de acciones, las amenazas, el sarcasmo y otros medios inadecuados de control como

5 COHEN, Herb. *Todo es negociable*. Barcelona. Editorial Planeta, pág. 45.

6 TORO, José Bernardo. *7 Aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social*. Fundación Social. Santa fé de Bogotá. 1992, pág. 5.

anotar en el observador, la sanción o exclusión de la institución, o la falta de una eficaz y oportuna decisión, conduzcan al rechazo de la institución y por lo tanto los estudiantes deseen desertar o trasladarse de la institución.

Lo que se observa aquí de este modo, ya puede sugerir recomendaciones desde un piso construido con forma de diagnóstico: hay toda una tarea a realizar por parte del maestro en cuanto a su papel como representante de la institución del saber, y en cuanto al manejo del poder que detenta como persona mayor que comunica valores y cultura. Desde esta perspectiva, existe toda una línea de investigación que parte de las sugerencias conceptuales que sobre la sociedad disciplinaria y de control hace Michel Foucault. Las tesis más generales de los resultados de las investigaciones que se hacen en esta dirección nos plantean, más que una propuesta, una amplia y poderosa crítica al sujeto, y a la conformación de la identidad del sujeto, en medio de los múltiples juegos del poder que se incrustan en los intersticios de la vida en una forma que ya es clásicamente entendida como el camuflaje del biopoder.

En los imaginarios y conceptos previos que tienen los estudiantes, la mayoría encontró una vinculación entre el conflicto y la intolerancia, el equívoco y la discusión y muchos buscaron palabras para describir formas de su solución, por ejemplo transacción, debate, solución, organización, acuerdo, vinculación, amistad, excusa, conciliación, comprensión, etc. La interpretación de conflicto por parte de muchos de los estudiantes es algo que se da por la falta de comunicación, por no saber plantear las ideas y por un mal entendimiento entre sí u otras razones sin importancia, por no pensar antes de actuar. Es necesario que se vaya formando una cultura escolar que promueva la convivencia desde un currículo crítico donde se combinan dos racionalidades complementarias: la racionalidad de la acción regulada por normas y la racionalidad de la acción comunicativa. “La acción regulada por normas se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes” (Habermas, 1987)⁷. Estas normas son reconocidas intersubjetivamente y su función es establecer interrelaciones interpersonales.

Hallazgos

Queremos que los resultados aquí presentados sirvan para que otras instituciones que se interesen en este proyecto, puedan encontrar orientaciones de utilidad sobre la manera más adecuada de manejar este proceso, pero también que el trabajo realizado por nosotros sea un punto de partida para una reorientación del

7 HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa, Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid. Taunus. 1987, pág. 123-124.

trabajo en prevención de la violencia y el maltrato en la cotidianidad que actualmente se vive en Colombia y sirva para proyectar nuevas experiencias hacia el futuro.

Con el fin de que esta parte final efectivamente tenga el carácter de un “resumen ejecutivo”, nos limitaremos en lo esencial a hacer una lista de cada una de las principales realizaciones en cada uno de los siete ítems que a continuación se señalan sin entrar en mayores explicaciones. Sobre prácticamente todos los elementos señalados hay descripciones y explicaciones amplias a lo largo de las tres partes anteriores de nuestro informe.

1. Experiencias pedagógicas

Dentro de las experiencias pedagógicas más valiosas de todo nuestro proceso de investigación e implementación de la propuesta queremos destacar las siguientes:

- a. La participación activa de un grupo de maestros de educación básica, quienes, a pesar de no ser propiamente del grupo investigador, se han comprometido efectivamente con el proyecto de desarrollar la propuesta de convivencia en la institución. Sabiendo las limitaciones ya reconocidas en este informe, aquí hay un primer germen de la propuesta que debe seguir siendo cultivado hacia el futuro.
- b. La sistematización de nuestra experiencia investigativa y pedagógica, cuyo reflejo más fiel es el informe. La elaboración de éste ha sido, por cierto, un esfuerzo de síntesis que consideramos valioso y que nos ayuda, a todo el grupo investigador, a evaluar lo desarrollado hasta aquí. No es lo mismo una “experiencia” sin más que una experiencia que ha pasado por un proceso de sistematización.
- c. Tal vez la experiencia pedagógica más importante de todas haya sido precisamente la del aprendizaje de un proceso de investigación pedagógica. A investigar se aprende investigando, y éste ha sido un proceso que nos ha ayudado a todos precisamente a formarnos como investigadores, experimentando las dificultades y retos que plantea un proceso de esta naturaleza y buscando alternativas de solución para ello.
- d. La organización y participación en el Foro Intercolegiado “Los desafíos del joven frente a la Modernidad”. Realizado en el Colegio Policarpa Salavarrieta y en el que participaron jóvenes de Octavo y Noveno de diversas instituciones educativas del Distrito.
- e. La iniciación de un trabajo formativo con los padres de familia del colegio a partir de la filosofía. Esperamos que esta experiencia tenga la continuidad que nosotros y los propios padres de familia deseamos.

2. *Algunas conclusiones generales del proceso investigativo*

Entre las principales conclusiones de nuestro proceso investigativo destacamos las siguientes:

- a. Mirado dentro de la perspectiva del desarrollo del proyecto, debemos reconocer que nuestra propuesta está todavía en una fase de implementación. Todavía requerimos de una mayor difusión en el entorno de la comunidad educativa, de una sistematización más clara de las experiencias de aplicación y de un mayor desarrollo teórico de la propuesta para lanzarnos a tareas como la producción de materiales propios del equipo institucional.
- b. Aunque existen tantas experiencias de aplicación de estrategias similares en la ciudad, la gran mayoría de ellas son experiencias aisladas, muy personales o por lo menos poco sistematizadas. Es necesario que la implementación de este proyecto en nuestro medio se vincule cada vez más a proyectos de investigación y sistematización pedagógica. Así mismo, debe existir una mayor comunicación entre esas experiencias.
- c. Es necesario replantear de fondo los procesos de formación de maestros, dándole a éstos un vínculo más explícito. El vínculo entre trabajo teórico e implementación práctica tendrá que ser el eje articulador de toda la nueva propuesta de formación.
- d. Para futuras implementaciones del proyecto, será necesario crear una “estructura de implementación” de la propuesta a partir de las experiencias ya desarrolladas. Esa “estructura de implementación” debe ser un componente esencial de los procesos de formación de maestros.

3. *Con respecto a los estudiantes objeto del estudio*

- a. En relación con el desarrollo de la racionalidad y la autonomía, la educación para la convivencia democrática en la institución ha permitido a los estudiantes evidenciar un proceso para pensar por sí mismos, pensar en el lugar del otro y ser consecuentes con sus actos.
- b. La formación de esta experiencia les permite a los jóvenes reconocer el sentido de la ley, la autoridad y la responsabilidad. Se observa una mayor valoración de los intereses mutuos como factor de control social y de la legitimidad del poder como base de la política.
- c. La ley es reconocida por los estudiantes, como regla y medida de los actos, que tiene por objeto el bien común y que induce al sujeto a obrar o retraerse en la comunidad. Reconocen que la ley debe ser promulgada, debe ser racional y estar ordenada al bien común.
- d. La ciudadanía juvenil, es entendida por los estudiantes como la relación práctica con los demás desde el reconocimiento de derechos y deberes en una sociedad jurídicamente regulada que garantiza igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. Aspiran ejercer la ciudadanía en comu-

nidades caracterizadas por la asociación amplia, el carácter público y la regulación legal de la igualdad.

- e. Los estudiantes reconocen como aprendizajes de ciudadanía, la responsabilidad personal, el compromiso mutuo y el autocontrol voluntario. Además se destaca la capacidad para construir proponer reglas para resolver conflictos basados en el diálogo y en la negociación.

En pos de las categorías explicativas: nuestras conclusiones teóricas

Con el objeto de permitir una visualización rápida de lo que aquí hemos venido presentando en distintos niveles conceptuales, proponemos esta síntesis que guía en torno a los enfoques adoptados.

Nuestra institución representaba un espacio real de conflicto para un trabajo que permitiese el reto de una educación en la convivencia. Los objetivos generales que nos proponíamos, en términos generales, eran: lograr establecer estrategias que permitiesen una prevención de la violencia mediante un manejo pacífico de los conflictos; posibilitar dentro de la institución una cultura de la comunicación que fuese asertiva y receptiva para mejorar las relaciones entre los grupos; fomentar el desarrollo de los valores ciudadanos a través del cuidado de los bienes públicos, el reconocimiento de los derechos y el fomento de una identidad y pertenencia a la institución; facilitar en la comunidad educativa el manejo de técnicas de razonamiento, mediación y conciliación que permitiesen desarrollar habilidades para la resolución pacífica de los conflictos en diversos ambientes. Los objetivos que nos planteábamos nos brindaban la oportunidad de un derrotero de trabajo que posteriormente nos sirvió para pensar el itinerario general del proyecto.

En el marco de la filosofía moral y política, se vienen debatiendo los problemas y los retos que el fenómeno del pluralismo cultural le formula a las sociedades contemporáneas y en especial a las que se orientan por principios democráticos. El abordaje sobre los procesos de estabilidad y legitimidad de la sociedades democráticas, en respuesta a este pluralismo, se adelanta desde diversas perspectivas normativas que ofrecen marcos distintos de regulación social, sobre los cuales se diseñan estructuras normativas que a su vez promueven ordenamientos legítimos que afianzan una integración social y un ethos solidario.

El primer problema que plantea el pluralismo, hace referencia a las formas de organización institucional que una sociedad decide darse. Históricamente, el hombre se ha planteado el reto por vivir con dignidad, y para ello ha necesitado definir instituciones, entendidas éstas como espacio de acopio de normas y reglas formales que operan como estructuras normativas, sobre las cuales se establece la es-

estructura básica de la sociedad para definir principios y criterios que agencien la convivencia social.

Se reconoce como problema el hecho de que la sociedad moderna esté atravesada por un profundo proceso de diferenciación, entendida como resultado de un proceso de pluralización e individualización de los distintos entes que conforman el complejo social, un movimiento generalizado de apropiación de los sectores de sus tareas sociales y de sus identidades paralelas.

Estas nuevas perspectivas, representan diferentes “formas de ver” el mundo y la realidad, constituyéndose así en un universo simbólico de significaciones desde donde se formulan diversos y múltiples imaginarios sociales y culturales; conformando simultáneamente diferentes marcos de referencia cognitivos, normativos y expresivos para interpretar e interactuar con la realidad, que son asumidos como mundos posibles habitados por individuos que edifican y dan sentido a sus experiencias individuales y colectivas.

Este hecho social reconocido como pluralismo cultural “ha despertado en la actualidad una creciente sensibilidad pública en todos los sectores, incluyendo el educativo, sobre legitimidad de la preservación de la diferencia como posibilidad de una integración democrática de la heterogeneidad cultural”⁸.

El compromiso de los docentes está encaminado a promover en los estudiantes herramientas para que se apropien de manera responsable de las figuras de la mediación y la conciliación en equidad para que a largo plazo se puedan propiciar cambios culturales perceptibles que hagan de la comunidad educativa, ciudadanos, individuos más tolerantes y solidarios. Cuando se habla de estrategias y/o herramientas pedagógicas pensamos en mejores o nuevos procedimientos para organizar la institución, gestionarla, establecer canales de comunicación efectivos, abordar conflictos, aplicar el debido proceso, y como última instancia sanciones justas cuando sea necesario.

La convivencia dentro del aula de clase está determinada por la construcción del diálogo dependiendo de la disposición que cada hablante tenga en el momento del encuentro ya sea para escuchar o intervenir. La sinceridad, el respeto y la valoración mutua garantizan la efectividad de la acción discursiva en los acuerdos comunes, en las dinámicas de clase y en la regulación de conflictos; por lo tanto hay que fortalecer la comunicación como un factor de convivencia para la formación axiológica mediante la cual se busca el diálogo y el encuentro interpersonal y grupal.

8 COLOM, G. Francisco. *El espejo, el mosaico y el crisol: Modelos Políticos para el Multiculturalismo*. Universidad Autónoma Metropolitana. Anthropos. México. 2001.

Dada la importancia del concepto y la ubicación de nuestro proyecto dentro de esta categoría, hemos de abordar la ciudadanía como la manera universal de construir la pertenencia a la ciudad de cada sujeto específico, si se tiene en cuenta que la preocupación de una educación en la ciudadanía democrática está cada vez más presente en todos los sistemas educativos.

Uno de los recursos más desarrollados en los programas de prevención de la violencia escolar es la mediación. Recurso que suele utilizarse cuando existen muchas dificultades para que las personas implicadas en un conflicto puedan resolverlo directamente, como es el caso de la IEDJSC. En la mediación educativa se trata de motivar a los estudiantes para que identifiquen, comprendan y analicen la situación de conflicto, buscando respuestas democráticas que permitan soluciones integradoras⁹, favoreciendo que las partes sean dueñas de las soluciones. La meta de la transformación es promover el crecimiento moral en procura de la responsabilidad y la solidaridad, y éste es el objetivo más importante de la mediación que nos permitirá –al alcanzarla– un mundo pacífico y armonioso; implica, cambiar no sólo las situaciones sino también a las personas y, por lo tanto, a la sociedad en su conjunto.

En la mediación basada en la resolución de problemas, se alcanza el éxito cuando se llega a un acuerdo que resuelve el problema y satisface a todas las partes. En el nivel más simple, la mediación basada en la resolución de problemas define el objetivo como el mejoramiento de la situación de las partes comparada con lo que era antes. En cambio, el enfoque transformador define el objetivo como el mejoramiento de las propias partes, comparadas con lo que eran antes. Este tipo de mediación tiene éxito cuando las partes realizan la experiencia del crecimiento en las dos dimensiones del desarrollo moral antes mencionadas: la capacidad para fortalecer el yo y la capacidad para relacionarse con otros. Estos son los objetivos del *empowerment* y el reconocimiento.

Según lo anterior, un conflicto es primero y principalmente una ocasión de crecimiento en dos dimensiones críticas e interrelacionadas de la moral humana. La primera dimensión, el *empowerment*, implica el fortalecimiento del yo. Se la obtiene mediante la comprensión y el fortalecimiento de la capacidad humana de cada uno para afrontar dificultades de toda clase comprometiéndose en la reflexión, la decisión y la acción como actos conscientes e intencionales. La segunda dimensión, el *reconocimiento*, implica superar los límites del yo para relacionarse con otros. Se lo consigue comprometiéndose y fortaleciendo la capacidad humana inherente del individuo para experimentar y expresar interés y consideración por

9 Solución integradora, hombro a hombro o ganar-ganar: solución que satisface e integra las necesidades de ambos.

otros, y especialmente por aquellos cuya situación es “distinta” de la que uno mismo tiene, y se relaciona con el concepto de solidaridad.

La vida escolar está llena de situaciones de conflicto donde las partes pueden llegar a acuerdos integradores y colaborar entre sí satisfaciendo sus necesidades, sin que esto sea a expensas de los demás. La mediación educativa busca ayudar a los participantes a aprender a incorporar este tipo de solución en su vida, entendiendo que para negociar o ceder se necesita cierto grado de compromiso o vocación de negociación. El compromiso en la negociación es una de las claves para encontrar una solución. Cuando las relaciones están muy afectadas o rotas, hay poco deseo de comprometerse y se dificulta la solución. Cuidar las relaciones es favorecer el compromiso.

Sin embargo, en estas comunidades, no es suficiente para iniciar los mecanismos de negociación y conciliación, sino que además se requiere de otras figuras, tales como el Arbitraje, que por ser un procedimiento privado, por medio del cual las partes nombran a una persona o grupo, neutral, de equidad o de derecho, que resuelve en forma definitiva la controversia entre las partes, puede reportar beneficios en casos en los que definitivamente ha sido imposible zanjar las diferencias a través de la negociación directa entre las partes. Según la Ley 446 de 1998, el arbitraje es un mecanismo por medio del cual las partes involucradas en un conflicto defieren su solución a un tribunal arbitral. Sobre el particular, la Jurisprudencia constitucional anota: “El arbitramento se origina en un negocio jurídico privado, por virtud de la habilitación de las partes, una vez se ha logrado un acuerdo entre las partes, quien le otorga la facultad de administrar justicia a los particulares en la condición de árbitros, es la misma Constitución Política”¹⁰.

Todo lo anterior nos conduce al problema del cual hemos partido: “*Cómo recrear un clima de convivencia institucional, propicio y adecuado para implementar un PEI en el cual sus miembros desarrollen sus potencialidades y capacidades para el bien propio y el de toda la comunidad educativa*”.

Pues bien: la convivencia democrática, soporte de la convivencia institucional, se considera una experiencia formativa, que orienta los procesos de participación y comunicación, dentro de un ambiente de aprendizaje caracterizado por la posibilidad de negociar, conciliar, concertar, proponer y asumir un protagonismo responsable.

Investigar sobre las representaciones y prácticas de la legalidad en la escuela no sólo constituye un desafío teórico y metodológico en tanto cuanto no sólo es una

10 República de Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-431 de 1995.

problemática que no aparece explícitamente en el currículo y las prácticas pedagógicas (a no ser de vagas alusiones a la formación de ciudadanos en materia de deberes y de derechos), sino también, y quizás principalmente, en las implicaciones que tiene en la relación con lo público, la educación ciudadana y la formación de una cultura política que rompa con la cultura política no sólo dominante sino arraigada históricamente en la sociedad colombiana.

Hablar de democracia es hablar de "un proyecto de convivencia que se configura momento a momento, pero para poder vivir eso, uno tiene que dar lugar a la emocionalidad si se tiene en cuenta que no es un ámbito de lucha y que no se accede democráticamente al poder. No hay poder y mientras pensamos que todo lo que está en juego es una lucha por el poder lo único que vamos a crear son dinámicas tiránicas. La democracia es una obra de arte, del conversar, del equivocarse y del ser capaz de reflexionar sobre lo que se ha hecho de modo que se pueda corregir"¹¹.

Esto quiere decir que hablar de democracia implica participación e igualdad, pues la institución como comunidad participativa debe generar espacios directos, participar en la reflexión, toma de decisiones y aplicación de proyectos. Se debe fomentar la acción comunicativa como eje de posibilidad real y efectiva donde se colocan los intereses y necesidades de los diferentes actores en el espacio escolar y se hace una construcción colectiva de las normas de convivencia, que no son absolutas y que debe obedecer a necesidades de toda la comunidad. En estos términos, sí se puede asegurar que en la institución se promueve y fomenta la democracia cuando se le dota a los estudiantes de las habilidades intelectuales requeridas para evaluar formas de vida diferentes, cuando se enseña a los estudiantes cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que define la razonabilidad pública. Los estudiantes no sólo deben aprender a comportarse según el manual de convivencia sino también a pensar críticamente acerca de las reglas, normas que están allí.

11 MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Ed. Magisterio. Bogotá. 1985, pág. 51.

Bibliografía

- BANDURA, A. y Walters, R. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza. Madrid. 1983.
- BERGER, P. y Luckmann, Th. *La construcción social de la realidad*. Amorrourtu. Buenos Aires. 1982.
- BUNGE, M. *Epistemología*. Ariel. Barcelona. 1980.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona. 1992.
- _____. *La educación una puerta a la cultura*. Visor. Madrid. 1996.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Madrid, 1996.
- GILDDENS, Anthony. *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Tours. Buenos Aires. 1998.
- GÓMEZ, Esteban y JAIRO Hernando. *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Publicaciones UFJC. Bogotá. 2002.
- HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Editorial Taurus. Madrid. 1999.
- HAYLES, K. *Cultura, caos y posmodernidad*. Gedisa, Barcelona. 1996.
- LÓPEZ, N. *Modernización curricular de las instituciones educativas*. Libros y libros. Bogotá. 1996.
- MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Ed. Magisterio. Bogotá. 1985, pág. 51.
- MAGENDZO, A. *Curriculum y cultura en América Latina*. PIIE. Santiago de Chile, 1986.
- MOCKUS, A., HERNÁNDEZ C.A. y otros. *Las fronteras de la escuela*. Sociedad Colombiana de pedagogía. Bogotá. 1994.
- PORLAN, R. *Teoría del conocimiento. Teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Microficha. 1989.