



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

SENTIDOS QUE CONSTRUYE EL COMITÉ ESCOLAR DE CONVIVENCIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN, ANTIOQUIA, ACERCA DE LA JUSTICIA EN LA ESCUELA Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍAS ACTIVAS.

Claudia Marcela Portacio Mercado

Trabajo final de Maestría presentado como requisito para optar al título de:  
Magíster en Educación, línea democracia y convivencia escolar

Asesora: Isabel Puerta Lopera

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín, Colombia  
2018



## **Dedicatoria**

A ti, mi inspiración, que con tu sabiduría infinita me lo enseñas todo.

A mi mamá por su amor, su confianza, sus oraciones y todo su apoyo que fueron mi motor.

A Nana por sus sabias palabras que me levantaron en medio de la angustia y no dejaron que perdiera el rumbo.

A la niña inocente y soñadora a la que intentaron robar sus sueños y apagar su voz. Este texto da cuenta de que valió la pena olvidarse del por qué, enfocarse en el para qué y hacerlo realidad.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### Agradecimientos

A los maestros y maestras que me abrieron su corazón a pesar de “no estar legitimada” para ser-estar y sentir-pensar en la escuela.

A la profesora Isabel Puerta Lopera por ser mi amiga, mi apoyo, mi maestra; por cada una de las palabras; por cada gesto de solidaridad; por acompañarme a enfrentar gigantes, pero sobre todo por enseñarme a re-conocerme frágil e imperfecta.

A Elena y Oscar porque en la distancia y a partir de su experiencia me invitaron a continuar y a obligarme cuando quise tirar la toalla porque “eso hacen los estudiantes de posgrado, se obligan”.

A Paola por cada palabra de aliento que se convirtieron en lumbre en la incertidumbre.

A la Universidad de Antioquia, al Departamento de Educación Avanzada, al Fondo de Becas de Maestría y a la Facultad de Educación por permitirme crecer personal, académica, profesional y laboralmente.



### Resumen

La escuela entendida como un lugar de encuentro donde los sujetos se configuran a partir de las interacciones continuas, se constituye como el escenario posibilitador de la formación de ciudadanías activas. Pero nos encontramos con obstáculos tan grandes para su aplicación como, el agobio de la escuela con múltiples asuntos que la saturan y la alejan de posibilidades para desarrollar su horizonte misional; el arraigo del castigo como forma de justicia que persiste debido al origen impositivo del sistema escolar; y que si bien existen respaldos normativos que avalan otras formas de justicia para el mejoramiento de la convivencia, su apropiación, aplicación y eficacia, dejan grandes interrogantes, ya que los ambientes escolares siguen cargados de violencias que fracturan el tejido social.

Es por todo lo anterior que es necesario abordar el fenómeno de la justicia desde los actores escolares, a partir del análisis y la reflexión de la experiencia vivida desde el método fenomenológico-hermenéutico, con el propósito de comprender los sentidos que construye el Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la justicia y su incidencia en la formación de ciudadanías activas, que permita ir materializando un concepto de justicia que se ajuste a los contextos, al sentir y al querer de la comunidad educativa y facilitar su fortalecimiento a partir de acciones que mejoren un relacionamiento con lo político y un acercamiento a novedosas posibilidades de respuesta que pueden sorprender por sus resultados.

**Palabras Claves:** violencias y conflictos en la escuela; convivencia escolar; formas de justicia en la escuela; formación de ciudadanías activas; método fenomenológico-hermenéutico; reconstrucción de los sentidos de justicia en la escuela.



### Abstract

The school understood as a meeting place where the individuals are configured through continuous interactions, constitutes itself as the enabling stage for active citizenship. Nevertheless, it finds great obstacles for its application such as: its burden with multiple subjects that saturate it and drive it away from developing its missional horizon; the punishment ingrained as a form of justice that persists due to the imposing origin of the schooling system; and that even though there are alternative justice forms to enhance coexisting, there are great questions regarding their appropriation, application and efficacy, since the scholar environments are still loaded with violence that fracture the social tissue.

Due to the previous facts, it is necessary to approach the phenomenon of justice from the scholar players, from the analysis and reflection of the lived experience through the phenomenological-hermeneutic method, this with the purpose of understanding the senses built by the “Scholar Coexistence Committee” of an educational institution from the city of Medellin, Antioquia, about justice and its incidence on active citizenship formation, which allows the materialization of a justice concept adapted to the context, feel and desire of the educational community, and facilitate the strengthening through actions that improve its relation with politics and approaches it to novel answering possibilities that might have surprising results.

**Key words:** Violence and conflict at the school; scholar coexistence; forms of justice at the school; active citizenship formation; phenomenological-hermeneutical method; rebuild of the sense of justice at the school.



### Résumé

L'école, comprise comme un lieu de rencontre où les sujets sont configurés à partir des interactions continues, est constituée comme le scénario qui rend possible la formation de la citoyenneté active. Mais nous sommes confrontés à de si grands obstacles à son application que l'écrasante majorité de l'école avec des problèmes multiples qui la saturent et l'éloignent des possibilités de développer son horizon missionnaire; l'enracinement de la punition comme une forme de justice qui persiste en raison de l'origine fiscale du système scolaire; et que, bien qu'il y ait des appuis normatifs en faveur d'autres formes de justice pour l'amélioration de la coexistence, leur appropriation, leur application et leur efficacité suscitent de grandes interrogations, dans la mesure où les milieux scolaires sont encore pleins de violence qui brisent le tissu social.

C'est pour cela qu'il est nécessaire d'aborder le phénomène de la justice à partir des acteurs scolaires, en se basant sur l'analyse et la réflexion de l'expérience vécue à partir de la méthode phénoménologique-herméneutique, afin de comprendre les significations qui construisent le Comité de Coexistence Scolaire d'une institution éducative de la municipalité de Medellín, Antioquia, sur la justice et son impact sur la formation d'une citoyenneté active, qui permet de matérialiser un concept de justice.

**Mots-clés:** violence et conflits dans les écoles; coexistence scolaire; formes de justice dans les écoles; formation de la citoyenneté active; méthode phénoménologique et herméneutique; reconstruction des sens de la justice dans les écoles.



### Resumo

A escola entendida como um lugar de encontro onde os sujeitos configuram-se a partir das contínuas interações, se constitui como o cenário facilitador da formação de cidadanias ativas. Mas apresentam-se grandes obstáculos para a sua aplicação tais como: o fardo de múltiplos assuntos que a saturam e a afastam de possibilidades de desenvolvimento do seu horizonte missionário; o enraizamento da punição como forma de justiça que persiste devido à origem impositivo do sistema escolar; e que embora existam respaldos normativos que endossam outras formas de justiça, a sua apropriação, aplicação e eficácia, deixam grandes dúvidas, já que os ambientes escolares continuam carregados de violências que fraturam o tecido social.

Devido ao anterior é necessário abordar o fenômeno da justiça desde os atores escolares, a partir da análise e reflexão da experiência vivida desde o método fenomenológico-hermenêutico, com o propósito de compreender os sentidos que constrói o Comitê Escolar de Convivência de uma instituição educativa da cidade de Medellín, Antioquia, acerca da justiça e a sua incidência na formação de cidadanias ativas, que permita a materialização de um conceito de justiça ajustado aos contextos, ao sentir e ao querer da comunidade educativa, e facilitar o seu fortalecimento a partir de ações que melhorem um relacionamento com o política e uma aproximação com novas possibilidades de resposta que possam surpreender por seus resultados.

**Palavras chaves:** violências e conflitos na escola; convivência escola; formas de justiça na escola; formação de cidadania ativa; método fenomenológico-hermenêutico; reconstrução dos sentidos de justiça na escola.



### Tabla de contenido

Agradecimientos .....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Résumé.....	6
Resumo .....	7
Introducción .....	11
Capítulo I. Empezar un viaje camino a la experiencia .....	15
Resumen.....	15
Problema de investigación .....	16
Preguntas orientadoras .....	25
Justificación .....	25
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos.....	26
Diseño metodológico de la investigación .....	27
Consideraciones éticas .....	35
Fases del método fenomenológico-hermenéutico.....	36
Piedras de tropiezo: dificultades en el proceso investigativo.....	37
Telón de fondo: algunas reflexiones .....	39
Capítulo II. Erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es una asignatura pendiente en la escuela.....	41
Resumen.....	41
Introducción .....	42
Afectaciones a la convivencia en la escuela: conflictos y violencias .....	43
Los conflictos.....	43
Las violencias.....	46
Las violencias en Colombia y su relación con las violencias en la escuela .....	52
El castigo en la escuela colombiana como violencia institucionalizada: transformaciones a través del tiempo .....	53
Violencias en la escuela: un discurso reciente en Colombia.....	61
Telón de fondo: algunas reflexiones .....	68
Capítulo III. Justicia en la escuela: retribución, negociación o restauración .....	70





## Facultad de Educación

Resumen.....	71
Introducción .....	72
Ley 1620: un acercamiento a las diversas formas de justicia en la escuela .....	78
Formas de justicia en la escuela: retribución, negociación o restauración.....	88
I. Retribución .....	88
II. Negociación.....	92
III. Restauración.....	98
Telón de fondo: algunas reflexiones .....	106
Capítulo IV. La escuela como escenario posibilitador de la formación de ciudadanías activas .....	109
Resumen.....	110
Introducción .....	110
Ciudadanía-ciudadanías activas: inocente intento de conceptualización.....	112
Elementos de ciudadanías activas .....	119
Origen de los sistemas educativos latinoamericanos y su constitución como escenario para la formación ciudadana .....	122
El origen del sistema educativo colombiano: ¿escenario garante de la formación ciudadana o institución de control social? .....	123
La formación ciudadana en Colombia: una estrategia educativa con una larga tradición histórica.....	129
Civilización (1810-1850).....	131
Educación cívica (1853 y 1885).....	132
Urbanidad (1886-1930).....	132
Educación democrática: escuela defensiva (1930 y 1960).....	133
Nuevas escuelas ciudadanas (1970-1980).....	135
Democracia escolar: la Constitución Política de 1991 como consolidación del papel de la escuela en la formación ciudadana (1990-2000) .....	138
Fortalecimiento de la educación democrática a través del enfoque de estándares básicos en competencias ciudadanas (2000 – actual).....	140
Retos a los que se enfrenta la escuela para la formación de ciudadanías activas.....	150
Telón de fondo: algunas reflexiones .....	151
Capítulo V. Observar, decir, sentir, pensar desde dentro y hacia dentro: re-construcción de los sentidos de justicia en la escuela a través de la experiencia vivida .....	154
Resumen.....	154



## Facultad de Educación

I. Narrarme.....	155
II. Primeros acercamientos fallidos.....	160
III. Una pequeña gran babel.....	161
IV. Reflexionar acerca de la experiencia vivida .....	167
La justicia en la escuela .....	168
Re-construcción de sentidos de justicia en la escuela que surgen de la experiencia vivida.....	170
Telón de fondo: algunas reflexiones.....	195
Conclusiones.....	198
Referencias bibliográficas.....	207
Anexos .....	216
Anexo 1. Propuesta de trabajo de campo.....	216
Anexo 2. Instrumento protocolos.....	219
Anexo 3. Instrumento Entrevistas.....	219
Anexo 4. Instrumento diario de campo.....	220



### Introducción

“(…) reflexionar esta cuestión de la relación entre educación y justicia implica posicionarse en el hoy (...) “Hoy” implica tomar en cuenta la cuestión de la institución simbólica de lo humano. Sabemos que educación existe en todas las sociedades: educar es instituir lo humano. Pero hay que decir que escuela no hay en todas las sociedades. La escuela es una institución política e histórica que sin duda toma a su cargo cuestiones de la educación que están en juego en todas las sociedades pero marca una puesta en juego que es política. Es una primera inscripción en la historia. Hay una tradición republicana según la cual la escuela es vinculada con la necesidad de educar ciudadanos. Pero hoy, después del totalitarismo, y en la crisis de las democracias actuales, se trata de instituir lo humano y de instituir la libertad a la vez (...) la capacidad de pensar, la capacidad de síntesis, la estabilidad espaciotemporal unidas a la estima de sí podrían ser un horizonte de justicia en la educación” (Cornú, 2013, p. 20)

El pertenecer a un grupo de estudio en democracia escolar y ley 1620, ahora mesa temática, y el acercamiento a las situaciones —conflictos y violencias— que afectan la convivencia en la escuela, a través de un equipo de trabajo perteneciente a la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, fueron generando en mí la preocupación por el abordaje y gestión de estas situaciones y la necesidad de alternativas diferentes al castigo para la resolución. Además, el hacer parte de un grupo de investigación interdisciplinario en justicia restaurativa en la escuela a partir del cual desarrollé mi trabajo de grado para adquirir el título de abogada, me permitió conocer la viabilidad de este tipo de justicia, entre otras formas, en el ámbito escolar, y sus potencialidades para el mejoramiento de la convivencia, la construcción de democracia, pero sobre todo su contribución a la formación de ciudadanos activos.



Todo lo anterior suscitó en mí la necesidad de abordar el fenómeno de las justicias desde los actores escolares, a partir del análisis y la reflexión de la experiencia vivida desde el método fenomenológico-hermenéutico, con el propósito de comprender los sentidos que construye el Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la justicia y su incidencia en la formación de ciudadanías activas.

El presente informe final está compuesto por 5 capítulos, los cuales no se adaptan a la forma tradicional exigida por las normas para la presentación final de resultados de investigación, que si bien hacen parte de un proceso conjunto con un hilo conductor que los relaciona, cada uno fue diseñado con la estructura de un artículo de revista: resumen, introducción, desarrollo y reflexiones, con el fin de que pueda leerse en forma independiente. Además, debido al paradigma que asume como marco la investigación —constructivista de la investigación cualitativa— en el que la postura que asumo como investigadora es la de “participante apasionada” la redacción de algunos apartes se hacen desde el ser, desde el yo que me constituye, desde mi historia personal, desde mis anécdotas, frustraciones y aspiraciones, intentando complementar la pasión con la academia.

En el capítulo I. *Emprender un viaje camino a la experiencia*, presento cómo inició y se desarrolló el proceso investigativo en términos metodológicos, partiendo del planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas orientadoras aprobadas en la propuesta, continuando con el diseño metodológico, el cómo se hizo y las dificultades que se encontraron en el camino.

En el capítulo II. *Erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es una asignatura pendiente en la escuela*, presento el contexto en el que se enmarca la investigación y se empieza a desarrollar el marco de referencia, planteando algunos elementos que apoyan la diferenciación de los conceptos conflictos y violencias que permitan su comprensión. Además, manifiesto la relación de las violencias en la escuela con las violencias sociales que han azotado al país, el cómo su incidencia ha atravesado la forma en la que se atienden estas situaciones en la escuela poniendo de manifiesto el uso del castigo como principal

herramienta y los diferentes discursos investigativos y pedagógicos mediante los cuales ha sido abordado el término a lo largo de las últimas décadas hasta llegar a la ley 1620 como la apuesta del Estado para la erradicación de las violencias en la escuela.

En el capítulo III. *Justicia en la escuela: retribución, negociación o restauración*, se continua con el marco de referencia, con el fin de responder al interrogante ¿La promulgación de una norma jurídica para erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es suficiente para mejorar la convivencia en la escuela? se plantea un panorama general de la Ley 1620 que permite conocer su espíritu orientado hacia la *mitigación* de las violencias en los establecimientos educativos, pasando de una perspectiva disciplinaria y sancionadora hacia los y las estudiantes, a una de contenido pedagógico basada en la implementación de Métodos Autocompositivos de Resolución de Conflictos (MARC), no solo para atender las afectaciones a la convivencia, sino también en términos de prevención de las violencias y de la promoción de derechos humanos. Además, este capítulo hace un recorrido conceptual por las diversas formas de justicia, agrupadas en tres grandes categorías: retribución, negociación y restauración, para develar algunas nociones al respecto y también sus ventajas y desventajas al momento de su aplicación.

En el capítulo IV. *La escuela como escenario posibilitador de la formación de ciudadanías activas*, se plantea una caracterización de los elementos de la formación de ciudadanías activas en la escuela, a partir de un recuento histórico que devela el origen del sistema escolar colombiano que ayuda a comprender el por qué es tan difícil la materialización de la formación de ciudadanías activas en la escuela pese a su larga tradición histórica y los retos a los que se enfrenta la escuela para emprender esta tarea.

En el capítulo V. *Observar, decir, sentir, pensar desde dentro y hacia dentro: re-construcción de los sentidos de justicia en la escuela a través de la experiencia vivida*. Está contenido el texto fenomenológico producto del proceso de análisis y reflexión de la información que permitió la re-construcción de los sentidos de justicia de cada una de los y las participantes, a través de la escritura donde se recogieron los hallazgos de la investigación. Partiendo de la narración y reflexión personal en el que se presentan los restos asumidos y los aprendizajes obtenidos, continuando con

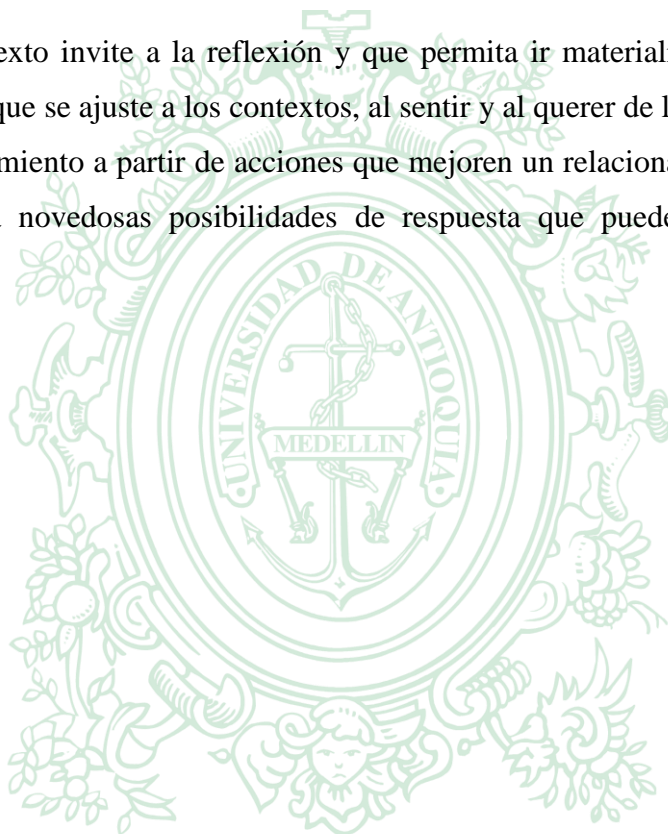


# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

un breve recuento de las dificultades para encontrar acompañantes en este recorrido por la experiencia vivida, hasta encontrar coequiperos que estuvieron dispuesto a compartir conmigo sus experiencias a pesar de “no estar legitimada”, al no estar dentro, para ser-estar, sentir-pensar en la escuela.

Esperando que este texto invite a la reflexión y que permita ir materializando un concepto de justicia en la escuela que se ajuste a los contextos, al sentir y al querer de la comunidad educativa y facilitar su fortalecimiento a partir de acciones que mejoren un relacionamiento con lo político y un acercamiento a novedosas posibilidades de respuesta que pueden sorprender por sus resultados.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Capítulo I. Emprender un viaje camino a la experiencia

*Caminante, no hay camino se hace camino al andar...*

*Al andar se hace camino*

*Y al volver la vista atrás*

*Se ve la senda que nunca*

*Se ha de volver a pisar*

*Caminante no hay camino sino estelas en la mar (Serrat, Joan Manuel)*

#### **Resumen**

El objetivo de este capítulo es presentar cómo inició el proceso investigativo, partiendo del planteamiento del problema, seguido por las preguntas orientadoras que se convirtieron en la brújula para emprender el camino hacia la reconstrucción de la experiencia vivida de justicia por parte de los miembros del CEC de una institución del municipio de Medellín, Antioquia, y que se fueron consolidando hasta el punto de convertirse en una serie de objetivos claros que permitieron empezar a hacer camino. Luego vino el proceso de pensar un diseño metodológico que ayudara en la consecución de esos objetivos para dar respuesta, si era posible hacerlo, a cada una de esas preguntas. Después de varios intentos con otras perspectivas, encontré el método fenomenológico-hermenéutico como la posibilidad de romper esquemas y acercarme a las experiencias de los demás y a las mías propias a través de la palabra, en la que esta se convierte en el hilo que permite reconstruir una serie de significados que dan sentido a la experiencia vivida de justicia que concibe cada uno de los participantes a partir del ser y el hacer. En este punto se plantea brevemente el cómo se hizo, y las dificultades que se presentaron el camino.

**Palabras claves:** diseño cualitativo; enfoque fenomenológico; método fenomenológico-hermenéutico; experiencia vivida.



### Problema de investigación

En Colombia, a partir del siglo XIX, al igual que en el resto de las naciones latinoamericanas, mediante el establecimiento de los sistemas educativos como una herramienta para la construcción del Estado-Nación y su fortalecimiento, el papel de la escuela ha sido la “(...) formación de ciudadanos democráticos y participativos en los asuntos públicos” (Pinilla Díaz & Herrera, 2001, p. 71), lo que la convierte en:

(...) la primera institución estatal del saber, autónoma por tanto frente a los demás espacios de la enseñanza y, como lo expresa la documentación, en el principal ramo de la policía; es decir, en uno de los mecanismos para desarrollar la calidad de la población, mantener el orden de la nación y fijar objetivos ilimitados respecto de lo que se busca gobernar. (Martínez Boom, 2012 p. 65)

Es decir, “(...) es tal vez la más clara, paradigmática situación social de intervención institucional. Por supuesto que de carácter virtual. Pero seguramente por esa potencia que contiene en su misma definición provoca un intenso movimiento destinado a su regulación y control.”(Fernández, 1994, p. 10), que desde su origen mismo obedece a las necesidades del Estado, convirtiéndose en una herramienta, útil y necesaria, de dominación, de control social, de normalización, homogenización y formación de sujetos obedientes (Martínez Boom, 2012, p. 65).

En ese entonces, en el siglo XIX, una de las mayores preocupaciones del Estado, a partir del discurso de utilidad pública, era el problema la castellanización de los raizales y la difusión de la fe católica, lo que dio origen a la instrucción de las primeras letras, a través de la cual se sometió a los niños indígenas a la enseñanza de la lengua castellana, la evangelización y su civilización, y después de un proceso de aciertos y desaciertos en resolver el problema, plantea la obligatoriedad de la escuela pública como:

(...) una necesidad del gobierno, con el propósito de formalizar la instrucción como un "derecho" y un "deber" estatal. Así, la educación surgió como un derecho del Estado y no del individuo, como un acontecimiento moral y político y no como un hecho





## Facultad de Educación

educativo; como una imposición de arriba hacia abajo, y, en fin, como una extensión de las prácticas de policía para controlar a los pobres. (Martínez Boom, 2012, p. 92)

Esto da cuenta del carácter impositivo del origen la escuela, de su función como institución de control social y formación de sujetos de acuerdo a los intereses del Estado, perspectiva que en el siglo XX empezó a pensarse y a gestar una necesidad de cambio, a través de nuevos discursos académicos y la movilización de los maestros para transformar el sistema educativo, cuya materialización se hace posible con la expedición de la Constitución Política de 1991, que introdujo el cambio de paradigma y la reestructuración del Estado y por ende la reforma al sistema educativo dando origen a la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), que consolida el papel de la educación como un derecho de la persona y no ya del Estado.

Ambas normas refuerzan la función de la escuela como eje fundamental para la construcción de ciudadanía y democracia, propósito que ha encontrado dificultades debido a la ola de conflictos y violencias que ha atravesado la historia del país, que según Pécaut (citado por Blair Trujillo, 2009, p. 18) se han inscrito en lo social, afectando a todas las instituciones del Estado, entre ellas la escuela, las cuales han sido a su vez “(...) un medio de domesticar, disimular y controlar la violencia, siempre presente en la vida social.” (Girard citado por Blair Trujillo, 2009, p. 17)

Colombia es un país cuya historia ha sido atravesada por más de 50 años de violencias y conflictos, en el que todos los sectores de la sociedad han sido afectados, en los que las marcadas diferencias socio-económicas de sus habitantes se han intensificado —al igual que los obstáculos para la creación de una identidad nacional— y los principios fundantes del Estado se han quebrantado (Comisión Interamericana de Derechos humanos (CIDH), 1999, sec. Introducción, A,B).

La falta de bases sólidas para la construcción de una sociedad producto del conflicto armado, ha generado la deshumanización de sus miembros, el desconocimiento de derechos, la impunidad de los crímenes, la invisibilización y silenciamiento de las víctimas, la discriminación y la intolerancia como reacciones primarias ante las diferencias, pero sobre todo la reproducción de la violencia



como mecanismo para la resolución de conflictos (Grupo de Memoria Historica (GMH), 2013, p. 397).

Los altos índices de violencia que azotaron el país, el incremento de la participación de los jóvenes en hechos violentos, y la crisis de la familia, empezaron a hacer mella en la escuela, y de acuerdo con las dinámicas de un Estado en crisis en el que todos los sectores han sido afectados, la escuela no pudo escapar al inminente flagelo de la violencia.

En razón de lo anterior, la escuela ha sido permeada por las violencias sociales, que se manifiestan desde el contexto familiar hasta los espacios más difíciles de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales como la delincuencia, enfrentamientos armados, y la violación de Derechos Humanos, afectando sus relaciones de convivencia interna y con el entorno, generando así que los miembros de la comunidad educativa adopten la forma de relacionarse de los ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen (Equipo Académico Universidad Nacional de Colombia, Alcaldía de Medellín, & Secretaría de Educación, 2010, pp. 14,15).

Este estado de cosas se expresa en que los actores educativos asumen la justicia retributiva como forma de resolver los conflictos y abordar las violencias, vista esta (la justicia retributiva) como “(...) la práctica tradicional de ejercer justicia, en la cual el delito o infracción se conciben como un atentado contra el Estado y que debe ser castigado de manera proporcional al daño causado.” (Ministerio del Interior y de Justicia & Unión Europea, 2008, p. 17), cuya herramienta principal es el castigo que “(...) entendido bajo distintas acepciones como “pena”, “padecimiento”, “tormento”, “sufrimiento”, ha sido utilizado dentro del marco de las escuelas como uno de los medios esenciales, si bien, quizás, el más empleado para la formación e instrucción de los niños.” (De la Fuente R & Recio B, 2004, p. 2).

Esta forma de abordar las violencias y los conflictos ha generado un rompimiento con el papel de la escuela como eje fundamental para la construcción de ciudadanía y democracia. Sin embargo, la Ley 1620 cuyo objeto es “(...) contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, capítulo 1. Disposiciones generales, artículo 1), va en sintonía con la perspectiva constitucional de la educación, generada con ocasión del cambio de paradigma del



## Facultad de Educación

Estado y la reestructuración, producida por la nueva Carta Política de 1991, que asume la democracia como forma de participación política, y a su vez, orienta a la educación en ese mismo sentido (Rodríguez Cespedes, 1991, p. 36); todo lo cual generó transformaciones substanciales en el sistema educativo materializados en la Ley General de Educación.

Ambas normas (la Constitución del 91 y la Ley General de Educación) establecieron el papel fundamental de la escuela en la formación de ciudadanía, avalándola, en términos de Sepúlveda (2011) como “(...) un escenario posible para construir democracia” (p. 104) que favorece el acercamiento entre los miembros de la comunidad educativa, propicia el diálogo, es capaz de tratar los conflictos e intervenir las violencias que se le presentan, pero sobre todo, a partir del análisis de estas situaciones, generar estrategias para evitar que se presenten o reducirlas al mínimo.

Lo que centró, a partir de las disposiciones de la Constitución Política de 1991, la mirada en la figura del ciudadano y su participación activa en la vida política del país, trazando una serie de ideales alrededor de ese sujeto y su educación, pero que con el paso de los años, después de la implementación de políticas, planes de acción y emprender diversos programas y experiencias de formación, no se ha materializado la existencia de ese ciudadano activo y participativo de los asuntos públicos. Al respecto Hurtado Galeano (2007) manifiesta que pese a los intentos:

(...) ese ciudadano activo, participativo, responsable frente a lo público, parece que no logró emerger y tampoco pudo consolidarse como dique de contención a la violencia y como vía para acceder al desarrollo y a la democracia, tal como lo había formulado la Constitución de 1991.

Lo que se puso en evidencia, en los primeros años del nuevo milenio, fue el desfase entre los ideales de ciudad y de ciudadano planteados por las experiencias y programas de formación ciudadana, con respecto a las ciudadanías realmente existentes, es decir, aquellas históricamente construidas en nuestro país, (p. 3)

Además, la autora en el artículo “La formación de ciudadanías en contextos conflictivos” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006) presenta un panorama del papel de la escuela colombiana en la formación ciudadana y las distintas modalidades en las que se ha sido planteada: “civilización, educación cívica, urbanidad, educación democrática, entre otras.” (p. 83) poniendo en evidencia



**Facultad de Educación**

los aciertos y desaciertos que ha tenido la implementación de la formación ciudadana a lo largo de la historia del país, y las posibles razones de la no consolidación de los ciudadanos activos a los que apuntan las normas jurídicas a partir de la constitución de 1991:

<b>Periodo histórico</b>	<b>Perspectiva de la formación ciudadana</b>
1810-1960 (pp. 83-84)	<p>La estrategia en este amplio periodo de tiempo fue poner a la escuela como instrumento de la educación cívica con la idea de que la educación formal estuviera al servicio de la educación en la obediencia a los valores republicanos de los sectores populares incivilizados (población pobre, indígena y campesina).</p> <p>Cabe agregar que entre 1930 y 1960 además de ser el lugar por excelencia para la educación cívica se le adjudicó la tarea de convertirse en un escenario de participación democrática (conformación del gobierno escolar, la elección de representantes, la publicación de periódicos escolares, entre otros.)</p> <p>En este periodo, la estructuración de los programas de formación cívica y participación democrática se basó en los ideales republicanos y no se tuvo en cuenta la realidad nacional (la fuerza, la ilegalidad, la exclusión, el autoritarismo y la intolerancia).</p>
1970-1980 (pp. 84-85)	<p>En este periodo se mantiene una línea de continuidad con la formación cívica desde la escuela formal, pero se sentó un precedente con la inauguración de “nuevas escuelas ciudadanas”: los movimientos cívicos, los movimientos sociales, las luchas campesinas, estudiantiles, indígenas y obreras.</p> <p>Estas escuelas rompían el paradigma de los sujetos obedientes, bien portados y dispuestos a legitimar las acciones de las élites políticas, y buscaba la formación de “(...) sujetos con conciencia de sus necesidades e intereses y con capacidad de acción y visibilización en la esfera pública, (...) lo fundamental era la efectividad de la acción política en el acceso a los derechos ciudadanos.” (p. 85)</p> <p>Pero, debido a la necesidad paradigmática de homogenización y funcionalismo, estas se convirtieron en una amenaza que requería control.</p>



**Facultad de Educación**

<p>1990-2000</p> <p>La Constitución Política de 1991</p> <p>(pp. 85-89)</p>	<p>En esta década se centra la mirada en el ciudadano y su educación, se abrieron espacios formales e informales para la formación ciudadana y la implementación de programas y pedagogías que apuntaban a ese fin.</p> <p>En este periodo se recogió todo lo relacionado con la perspectiva tradicional de la escuela como formadora de ciudadanía y como resultado surgió la Ley General de Educación de 1994 con la intención de transformar “(...) la escuela en un escenario de “educación para la democracia” (...)” (p. 85), a través de una serie de alternativas entre las que se encuentran: “(...) contenidos formales en los currículos, tales como convivencia, resolución de conflictos, cultura de la legalidad, paz; también promovía procesos de participación al interior de la escuela con la conformación del gobierno escolar, la elección de personeros y representantes estudiantiles” (p. 85).</p> <p>A pesar de estos intentos de transformación, se mantiene una perspectiva que refuerza la cultura política hegemónica de la representación, en el que a pesar de que se abre paso a nuevos espacios de formación ciudadana por fuera de la escuela formal, aún prevalece el enfoque de transmisión de conocimientos y aprendizaje de conceptos relacionados con la democracia, derechos humanos, convivencia, genero, medio ambiente y paz, sin ir más allá, como si eso fuera suficiente para la formación de ciudadanos activos y participativos, comprometidos con la vida pública.</p> <p>Con respecto al conflicto armado y su relación con la formación ciudadana, es poco lo que se menciona en esta década más allá de la eficacia de las armas, frente a la participación, el debate, el voto y la argumentación, en la búsqueda de reconocimiento y atención por parte del Estado, y es casi nulo el análisis de los contextos y la incidencia de la formación ciudadana en la transformación de estos.</p> <p>Permanece la brecha entre la educación cívica y democrática en los procesos de formación del ideal de ciudadano y la realidad, lo que significa que:</p> <p>(...) por un lado van los contenidos aprendidos sobre convivencia, la tolerancia, la democracia, la paz, la gobernabilidad y la planeación participativa y por otro, las experiencias cotidianas de discriminación, exclusión, sometimiento a los actores armados, eliminación del oponente, ilegalidad, clientelismo y corrupción.</p> <p>(p. 88)</p>
	<p>En el nuevo milenio persiste el fortalecimiento de la educación para la democracia a través de:</p> <p>1. (...) los contenidos y los procesos de la democracia escolar que se han intentado profundizar</p>



2000- actual  (p. 89)	con el debate y la aplicación de las Pruebas Saber en Competencias Ciudadanas, como estrategia estimulada por el Ministerio de Educación Nacional.” (p. 89); 2. Las escuelas de formación ciudadana por fuera de la escuela formal “(...) impulsadas por ONG, fundaciones y gobiernos locales.” (p. 89); 3. El reconocimiento de: (...) por una parte, el lugar del conflicto y las dinámicas bélicas en los procesos de formación; por otra, la relación entre los procesos de formación ciudadana, la movilización social y la participación política.
-----------------------------	--

A pesar de los esfuerzos realizados para la transformación de los contextos a través de la formación ciudadana, en este recorrido histórico es posible observar una serie de quiebres fundamentales en el tema:

1. los espacios de formación ciudadana no pueden ser vistos como escenarios de producción de conocimiento debido a la pervivencia de la orientación a fortalecer los “conocimientos enciclopédicos y desarrollos conceptuales” en democracia y convivencia.
2. La obsesión por una ciudadanía homogénea, construidas en y para occidente, que se basan en unos ideales alejados de las realidades sociales, económicas y culturales del contexto colombiano y que excluye la diferencia y el pensamiento divergente.
3. El afianzamiento de la democracia representativa, a través de la figura del gobierno escolar, como única opción de participación, en el que se legitima las élites políticas y los gobiernos, mientras sigue postergándose la búsqueda de soluciones a los problemas fundamentales de la sociedad colombiana (la inequidad, la injusticia y la exclusión).
4. La perspectiva de los estándares básicos de competencias ciudadanas sumado al discurso del mejoramiento de la calidad de la educación, se ha convertido en el nuevo discurso hegemónico, con un contenido limitado e instrumental que le otorga el enfoque psicopedagógico. Al respecto Pimienta (2008) manifiesta que:

Estos estándares develan una posición y unos ideales frente a la ciudadanía y a la esfera pública, que son coherentes con la estatización de lo público que mencionó Arendt, y conllevan un enfoque político que resulta simplista y ecléctico, al propugnar por la



## Facultad de Educación

formación de una ciudadanía activa, disciplinada, para la convivencia y con una ética del auto cuidado, en una forma genérica y poco profunda. (p. 2)

Estos quiebres en los intentos de transformar la sociedad colombiana a través de la formación de ciudadanía, excluyen un panorama más amplio donde el ciudadano tenga un rol más activo y participativo en los asuntos públicos, sea “(...) un sujeto con conciencia política basada en el juicio crítico, que le permite tener unos imaginarios acerca de la vida en sociedad, y coherentes con ellos pueda desarrollar acciones y practicas política en su contexto” (Pimienta, 2008, p. 8), capaz de moverse en los consensos, es decir, tomar decisiones colectivas, llegar a acuerdos, lo que:

Implica la no imposición de nadie sobre nadie. Y también implica el disenso, aunque parezca paradójico, pues para llegar al consenso se parte de que hay disenso. Para poder satisfacer a todos, se deben tomar soluciones diferentes, pues todos somos diferentes en nuestras autonomías personales. Ahora bien, cuando hay consenso real, y no sólo un consenso supuesto a partir de la lógica de delegación democrática mayoritaria, no hay oposición a pesar de que haya ideas distintas, pues ya se ha logrado integrarlas en la decisión. Este es el punto clave para que no se presenten confusiones o manipulaciones: el consenso no es sinónimo de homogeneidad sino de pluralidad, y por ende de respeto por la diferencia (Restrepo Rodríguez, 2014, pp. 7-8)

Con la expedición de la Ley 1620 y el Decreto 1965, los miembros de la comunidad educativa se ven obligados a acudir a los Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos (MARC), mecanismos que permiten a sus actores hacerse responsables de sus conflictos y de las forma en que los resuelven, generan consciencia del daño causado y en el caso de las violencias conducen a su reparación integral (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, artículo 36, numeral 3, literal c; artículo 41, numeral 4) y a su vez refuerzan el objeto de la norma, la formación de ciudadanía activa, a través del empoderamiento de los sujetos en la gestión de las situaciones que afectan la convivencia.

Esta novedad contenida en la ley proporciona las bases normativas que legitiman la negociación directa, la mediación escolar y la Justicia Restaurativa como alternativas al abordaje y atención de las violencias y los conflictos, pero a su vez abre la puerta a la implementación de estos modelos



## Facultad de Educación

en la escuela para el mejoramiento de la convivencia, ya no solo en términos de atención de situaciones, sino en términos de su prevención.

La Ley 1620, su Decreto Reglamentario 1965 y la Guía N° 49 (2013), al facilitar la implementación de los MARC en la escuela intentan generar un cambio de mentalidad respecto su función formativa, pasando de una perspectiva disciplinaria y sancionadora hacia los estudiantes que se ven inmersos en situaciones que afectan la convivencia, a una de contenido pedagógico basada en la promoción y prevención de las situaciones o a su atención bajo fórmulas negociadas prácticamente inexploradas pero más prometedoras en términos formativos y con alcance de aprendizajes políticos y para la vida. Perspectiva que incide y fortalece el papel de la escuela como formadora de ciudadanía activa y que solo es posible si los establecimientos educativos aplican plena y adecuadamente, además de la Ley 1620, la Ley 1029 y lo concerniente a el uso de los MARC, la reparación del daño causado y restablecimiento de derechos (Builes, Sepúlveda Alzate, & Puerta Lopera, 2015, p. 88).

No es suficiente con las formas de participación contenidas en la ley 115 (conformación del gobierno escolar, la elección de representantes, la publicación de periódicos escolares, entre otros), para construir procesos políticos de formación ciudadana. Fortalecer la convivencia a través de un proceso de empoderamiento de los estudiantes, y demás miembros de las instituciones educativas, desde la justicia como uno de los pilares de la democracia, en la autogestión de los conflictos y las violencias —en el que se les abre espacio al diálogo y a la reflexión dándoles la posibilidad de pensar, tomar decisiones por sí mismos, y la oportunidad de reconocer la diferencia— posibilita la formación de ciudadanos activos dentro de las instituciones educativas, propósito para el cual la implementación consciente y continua de la Ley 1620 como oportunidad, proporciona elementos importantes.

Pero nos encontramos con obstáculos tan grandes para su aplicación como: el arraigo del castigo, que persiste debido al origen impositivo y autoritario de la escuela; el acumulado en Colombia de una cierta asepsia política en los lineamientos curriculares; el agobio a la escuela con toda clase de asuntos, tareas y proyectos que la saturan y la alejan de posibilidades para desarrollar su horizonte misional.





## Facultad de Educación

Este recorrido histórico lleva, a estas alturas, a pensar que, aunque la ley 1620 podría brindar oportunidades de formación política, es necesario abordar el tema de las justicias desde los actores educativos con un sentido más claro e intencionado de los alcances políticos para construir ciudadanía activa, razón por la cual esta investigación se pregunta por:

### **Preguntas orientadoras**

¿Cómo es la experiencia de justicia para los miembros del Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia?

¿Qué significa para los miembros del Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, dar salida a las situaciones que afectan la convivencia?

¿Cómo los sentidos<sup>1</sup> que construye el Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, acerca de la justicia inciden en la formación de ciudadanías activas?

### **Justificación**

El desarrollo de esta propuesta investigativa se considera necesario y pertinente desde los siguientes aspectos:

- A pesar de los desarrollos y transformaciones (políticas, planes de acción, programas, pedagogías, enfoques y experiencias de formación) que ha tenido el tema de la formación de ciudadanía, a partir de la Constitución Política de 1991, parece aun no haber alcanzado su objetivo, debido a la perspectiva idealista republicana del sujeto activo y participativo de los asuntos públicos que no tiene en cuenta los contextos y condiciones desfavorables del ciudadano, la permanencia de la formación orientado al aprendizaje de conceptos relacionados con la democracia, derechos humanos, y convivencia, sin ir más allá. Observar en contexto las dinámicas escolares con relación a la forma en las que gestionan los conflictos y las violencias, permitirá conocer de primera mano las razones que limitan la formación de ciudadanos activos.

---

<sup>1</sup> El significado esencial de las formas en las que se le da salida a las situaciones que afectan la convivencia, el sentido que se les da, el que se les debería dar y la importancia pedagógica del fenómeno, su naturaleza esencial, una determinada forma de estar en el mundo.



## Facultad de Educación

- La revisión documental que sustenta esta investigación pone de manifiesto la necesidad de reflexiones sobre la relación entre las los formas de justicia en la escuela y la formación de ciudadanías activas, debido a los pocos desarrollos que hay al respecto y a que no es suficiente con las formas de participación contenidas en la ley 115 (conformación del gobierno escolar, la elección de representantes, la publicación de periódicos escolares, entre otros), para construir procesos políticos de formación ciudadana.
- Un acercamiento al sentido de lo político en la atención de las situaciones que afectan la convivencia, es decir su incidencia en la formación de ciudadanía activa y la comprensión de experiencias vividas (sentidos, prácticas y apropiaciones) por los miembros de la comunidad educativa permitirá a los actores educativos reflexionar frente a la forma en la que responden a los conflictos y a las violencias que desintegran sus relaciones e impiden el desarrollo de su papel como formadora de ciudadanos activos.

### Objetivo General

Comprender los sentidos que construye el Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia acerca de la justicia y su incidencia en la formación de ciudadanías activas.

### Objetivos Específicos

- Identificar las situaciones que afectan la convivencia en la institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia.
- Identificar las formas de justicia en una IE del municipio de Medellín, Antioquia.
- Caracterizar los elementos de la formación de ciudadanías activas en la escuela colombiana.
- (Re) Construir los sentidos que le dan los miembros del Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, a la justicia.
- Relacionar los sentidos de justicia que construye el Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, con los elementos de la formación de ciudadanías activas.



### Diseño metodológico de la investigación

*“Un investigador en ciencias humanas es un teórico: un observador sensible de las sutilezas de la vida cotidiana y a la vez un lector ávido de textos significativos de la tradición de las ciencias humanas, de las humanidades, la historia, la filosofía, la antropología y las ciencias sociales en tanto en cuanto pertenezcan a su ámbito de interés, que, en nuestro caso, son las exigencias teóricas y prácticas de la pedagogía, de vida en común con los niños” (Manen, 2003, p. 47)*

Esta investigación asumió como marco un paradigma constructivista de la investigación cualitativa, el cual permitió alcanzar los objetivos propuestos, toda vez, que su interés radica en “(...) la comprensión y reconstrucción de las construcciones que las personas (incluyendo al investigador) inicialmente sostienen, en busca de un consenso, pero que está siempre abierto a nuevas interpretaciones a medida que la información y la sofisticación mejoran” (Guba & Lincoln, 1994), tratando de ubicar las experiencias vividas a partir de un proceso de interpretación, análisis y reflexión para orientar la experiencia actual y que los actores sean consientes de su quehacer. La postura de la indagadora fue de “participante apasionada” y facilitadora de la reconstrucción de las voces de los participantes del proceso investigativo (Guba E. G. e Lincoln Y. S., 2012, p. 46).

La investigación tiene un enfoque fenomenológico “(...) que aspira a carecer de presuposiciones; (...) que intenta protegerse contra cualquier tendencia hacia construir un conjunto predeterminado de procedimientos, técnicas y conceptos fijos que regulen el proyecto de investigación” (Manen, 2003, p. 47), no es un sistema cerrado, donde, “(...) lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida” (Manen, 2003, p. 80), entendida esta como el conocimiento consciente de sí mismo (Dilthey, 1985, p. 223, citado por Manen, 2003, p. 55) y las reflexiones que los sujetos participantes de la investigación construyen acerca de las mismas, para “(...) poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas” (Manen, 2003, p. 80) que en este caso en particular, parte del fenómeno de las justicias en la escuela, de la experiencia de los miembros del CEC, donde lo que



se buscó comprender los sentidos o significados esenciales y la importancia pedagógica que le dan los actores escolares al fenómeno.

Pero ¿Cómo se captaron e interpretaron los posibles significados de estas experiencias? sobre todo porque el mismo Manen manifiesta que “Las cosas que intentamos describir o interpretar no son realmente cosas; nuestras experiencias reales son, literalmente, «nada»” (Manen, 2003, p. 16). La respuesta a este interrogante está en el uso del lenguaje y su poder creativo, que si bien no es suficiente para dar significado a la experiencia vivida, por su tendencia a “intelectualizar la conciencia”, “Lo que intentamos hacer en la investigación fenomenológica es evocar el conocimiento a través del lenguaje que de un modo curioso parece que es no cognitivo” (Manen, 2003, p. 16) por medio de la reflexión textual de las experiencias vividas y las acciones prácticas de los participantes de la investigación, “(...) siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica” (Manen, 2003, p. 22). Es decir, dar cuenta de la experiencia vivida, con relación al fenómeno, de los miembros de la comunidad educativa para transformarla:

(...) en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida (Manen, 2003, p. 56).

Para ello, se recurrió puntualmente al método fenomenológico hermenéutico para el desarrollo de la investigación, a través de lo que llaman Manen (2003, p. 58) “escritura reflexiva”, donde:

(...) la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los «textos» de la vida, y finalmente la semiótica se utiliza para desarrollar una aproximación práctica, escrita o lingüística al método de la fenomenología y la hermenéutica (Manen, 2003, p. 22).

El mismo Manen (2003) describe de forma más específica cómo lo fenomenológico, a través del estudio descriptivo de la experiencia vivida, a lo que el autor llama “los fenómenos”, intenta



enriquecer las experiencias vividas y las acciones prácticas de los sujetos participantes en la investigación, por medio de la búsqueda del significado de las mismas, y cómo lo hermenéutico a través del estudio interpretativo de las expresiones y su materialización en los textos de la experiencia vivida, contribuyen a “(...) determinar el correcto significado que expresan.” (Manen, 2003, p. 58)

Algunos teóricos, entre ellos Gadamer (citado por Manen, 2003, p. 48), manifiestan que la característica principal del método fenomenológico hermenéutico es que no hay método, pero si existe un camino, un cierto *methodos*, es decir “(...) un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vidas de pensadores y autores, que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas “ (Manen, 2003, p. 48), aunque resulta importante no ser rigurosos con la ruta de investigación, las técnicas, fuentes y procedimientos a emplear ya “(...) que no siempre son previsibles al iniciar un proyecto de investigación” (Manen, 2003, p. 178).

Desde esta perspectiva, existen 6 actividades investigadoras, cuya interacción da cuenta de lo que puede considerarse una investigación fenomenológica hermenéutica:

- I. *Centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo:* es centrarse en la naturaleza de experiencia vivida, “(...) es el hecho de entregarse a una búsqueda, a una tarea verdadera, al cuestionamiento profundo de algo que restaura el sentido original de lo que significa ser un pensador, un investigador, un teórico” (Manen, 2003, p. 49). La investigación fenomenológica hermenéutica, no inicia sola ni surge de la casualidad, “(...) siempre es el proyecto de alguien: una persona real que, en el contexto de unas circunstancias vitales individuales, sociales e históricas determinadas, decide dar sentido a un aspecto específico de la existencia humana” (Manen, 2003, p. 49).
- II. *Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos:* significa llenarse del mundo, llenarse de la experiencia vivida, a través de la comprensión de la naturaleza de la experiencia vivida, de la comprensión del fenómeno (Manen, 2003, p. 50)



## Facultad de Educación

- III. *Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno:* “Una verdadera reflexión sobre la experiencia vivida es, más bien, un conocimiento meditado y reflexivo sobre qué es lo que hace que tal o cual experiencia particular tenga su significación especial” (Manen, 2003, p. 50)
- IV. *Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir:* una investigación fenomenológica implica convertir algo, en este caso un fenómeno o una experiencia vivida, en un discurso, es la aplicación del lenguaje y la reflexión para “(...) «permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra por sí mismo»” (Heidegger, 1962, p. 58) citado por (Manen, 2003, p. 51).
- V. *Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él:* esto implica un interés pleno en el fenómeno, para no desviarse ni vagar en el objetivo y mucho menos “(...) defender superficialidades y falsedades” (Manen, 2003, p. 51)
- VI. *Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo:* cuando emprendemos un viaje a través de la investigación cualitativa cuyo fundamento es el *ti estin* [qué es esto], al tratar de definir el qué es un fenómeno en su esencia (construcción lingüística o descripción del fenómeno), se está en riesgo, en el caso de la investigación fenomenológica, de desviarse de su fin que es “(...) construir un texto que en su estructura dialéctica y en su organización argumentativa pretenda un determinado efecto” (Manen, 2003, p. 52).

Razón por la cual las técnicas, entendidas estas como “(...) la variedad prácticamente inagotable de procedimientos teóricos y prácticos que se pueden inventar o adoptar para desarrollar un determinado método de investigación.”(Manen, 2003, p. 46), a emplear para esta investigación en principio estuvieron ajustadas a las fases de la investigación y algunas fueron modificadas debido a las necesidades que se presentaron en el proceso. Estas fueron las que se utilizaron:

### *Escritura de protocolos, descripción de la experiencia vivida:*

“(...) es la producción de textos originales sobre los cuales el investigador puede trabajar” (Manen, 2003, p. 81), estos textos son elaborados por los sujetos participantes de la investigación, pero cuenta con la dificultad de que es más sencillo que las personas cuenten los que viven a que expresen sus sentimientos en un papel.



## Facultad de Educación

Escribir obliga a la persona a tener una actitud reflexiva, en contraste con la conversación cara a cara, en que las personas se implican de un modo mucho más inmediato. Esta actitud reflexiva, junto con las exigencias lingüísticas del proceso textual, supone ciertas limitaciones para la obtención libre de descripciones de experiencias vividas (Manen, 2003, p. 82)

Es importante que el investigador empiece por describir de forma personal el fenómeno, para tener claridad de lo que se desea obtener de los otros participantes, en el caso de esta investigación la investigadora pudo describir su experiencia como estudiante ante la atención de situaciones que afectaban la convivencia en la escuela y su percepción de la justicia, también pudo escribir desde su experiencia profesional su relación con el fenómeno de las justicias en la escuela y reflexionar frente a las diferencias entre las descripciones de una u otra experiencia.

Manen (2003, p. 82) sugiere algunas pautas que deben ser, y en el caso de esta investigación fueron, tenidas en cuenta para la correcta elaboración de la descripción de la experiencia vivida:

- Tiene que describir la experiencia tal como la vive o la ha vivido. Evite tanto como le sea posible las explicaciones causales, las generalizaciones o las interpretaciones abstractas. Por ejemplo, no es de ninguna ayuda manifestar qué fue lo que «provocó» su enfermedad, «por qué» le gusta tanto nadar o por qué cree que a los niños les «suele» gustar más jugar al aire libre que en espacios cerrados.
- Describa la experiencia desde dentro, por así decirlo; como si se tratara casi de un estado mental: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones; etc.
- Céntrese en un ejemplo o suceso particular del objeto de experiencia: describa hechos específicos, una aventura, un acontecimiento, una experiencia concreta.
- Intente centrarse en un ejemplo de la experiencia que destaque por su intensidad, o como si fuera la primera vez.
- Fíjese en las reacciones de su cuerpo, en cómo huelen, u olían, determinadas cosas, en cómo suenan, o sonaban, etc.
- Evite intentar embellecer su relato con frases hermosas o terminología rimbombante.



El contenido de los relatos que los sujetos participantes de la investigación produjeron, permitió la construcción de conocimientos a través de la narrativa, entendida esta última como conocimiento global que se construye con la vida misma (Rivas Flores, 2016).

### *Entrevistar, la historia de la vida personal:*

En las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado sobre el significado de una experiencia (Manen, 2003, p. 84)

Para realizar una entrevista, es importante determinar el objetivo de la misma, recordar que la paciencia, el silencio y la asertividad son fundamentales para su desarrollo, es importante también, tratar de ser concretos al momento de preguntar, preguntar sobre experiencias puntuales (momento, situación, personas o acontecimientos concretos) y de allí obtener toda la información necesaria, si bien es difícil prediseñar todas las preguntas, es importante partir del principio del fenómeno y como se involucró en sus vidas, por ejemplo, en el caso de esta investigación, se partió por preguntar por: qué es lo primero que viene a su mente cuando escucha diversas palabras relacionadas con el fenómeno de la justicia, cuáles palabras asocia con estas, se indagó acerca de las situaciones que afectan la convivencia y cómo se atienden estas situaciones, hablando de situaciones o acontecimientos concretos que estaban relacionados con las formas de justicia en la escuela. Como los sujetos participantes eran miembros del comité escolar de convivencia (CEC) se indagó acerca de la experiencia en ese espacio y se contrastaron con sus experiencias fuera de este.

### *Observar, la anécdota experiencial:*

La mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él. Sin embargo, desde el momento en que decimos esto debemos ser prudentes y evitar





## Facultad de Educación

una interpretación demasiado simplista de lo que es una observación de cerca, en tanto que variación de la observación participante. La observación de cerca implica la actitud de asumir una relación que se encuentra lo más cerca posible y a la vez mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones (Manen, 2003, p. 86)

La observación de cerca debe ser una que implique observar y participar a la vez, el investigador en esta técnica es un recopilador de anécdotas, que puede hacer uso de la experiencia personal y de la entrevista como fuente de esas anécdotas. La mejor forma de recopilar estas anécdotas es a través de la construcción rigurosa de “(...) relatos limpios de todos aquellos aspectos ajenos a las historias, posiblemente interesantes pero irrelevantes” (Manen, 2003, p. 87).

Para llevar a cabo este proceso se utilizaron unos diarios de observación que permitieron sistematizar la experiencia. Estos diarios fueron utilizados como fuente de información de valor fenomenológico al contener relatos reflexivos sobre las experiencias humanas y que le sirvieron a la investigadora “(...) para llevar registro de los acontecimientos adquiridos, para discernir patrones del trabajo en curso, para volver a reflexionar sobre reflexiones anteriores, para hacer que las actividades de investigación sean temas de estudio en sí mismas, etc.” (Manen, 2003, 91).

### *Descripciones experienciales en la literatura:*

La literatura, la poesía y otras formas de contar historias sirven como origen de experiencias en las cuales los fenomenólogos pueden fijarse para aumentar sus percepciones prácticas. El valor fenomenológico de una novela, por ejemplo, viene determinado por lo que podría llamarse la capacidad de percepción y la sensibilidad intuitiva del autor. Fenómenos como el amor, el daño, la enfermedad, la fe, el éxito, la muerte, la esperanza, la lucha o la pérdida son el material de que están hechas las novelas (Manen, 2003, 87)

Las historias que nos proporcionan estos géneros literarios, como la novela y la poesía, nos permiten experiencias vitales que algunos seres humanos normalmente no tendrían o no se atreverían a vivir pero que a través de una buena historia nos permitimos sentir aquello que sus



personajes viven. En el desarrollo de esta investigación se hizo uso de estos recursos como fuente de información para la elaboración del texto fenomenológico.

### *La biografía como recurso para el material experiencial:*

Son fuentes de la experiencia vivida, las biografías, las autobiografías o historias de vida, que nos permiten conocer aspectos claves de la vida de una persona, detalles de fechas, lugares y acontecimientos específicos, antecedentes familiares, permite hacer lecturas de contexto, pero que en caso de los intereses de la investigación fenomenológica su orientación, más que hacia lo individual o privado, debe estar hacia lo existencial (Manen, 2003, pp. 89-90). En el proceso de recolección de información y escritura fue posible trabajar con esta fuente desde la experiencia personal de la investigadora, pero no con la de los otros participantes debido a las dificultades circunstanciales que se presentaron durante el proceso investigativo.

### *El arte como fuente de experiencia vivida:*

“Los objetos de arte son textos visuales, táctiles, auditivos, cinéticos, es decir, textos que consisten en lenguaje no verbal pero en lenguaje al fin y al cabo, un lenguaje que tiene su propia gramática”(Manen, 2003, p. 91), estos son el relato de las experiencias vividas por los artistas y permiten comprender fenómenos y reflexionar sobre ellos, no solo a quienes los crean sino también a quienes interactúan con estos productos de arte.

En el caso de esta investigación se hizo uso de algunos recursos visuales, una serie y películas que ayudaron en el proceso de reflexión y análisis de la información y a su vez en la escritura del texto fenomenológico.

### *Consultar documentación fenomenológica:*

Como investigadora era mi responsabilidad indagar acerca de otros trabajos fenomenólogos que abordaran el tema de las justicias en la escuela colombiana, para saber qué se había tratado ya y qué faltaba con respecto al fenómeno y además para ser tenido en cuenta como fuente de información con la cual nuestro texto fenomenológico pudiera dialogar (Manen, 2003, pp. 92-94), pero al realizar las búsquedas que constituyeron los fundamentos teóricos de la investigación no se encontraron ningún tipo de investigaciones abordadas desde el enfoque fenomenológico hermenéutico que trabajaran el tema de las justicias en la escuela, incluso ningún tipo de



investigaciones desde otros enfoques metodológicos que abordaran desde la perspectiva de justicia como formas de dar salida a las situaciones que afectan la convivencia en la escuela y mucho menos textos que plantearan la relación con la formación de ciudadanías activas.

### Consideraciones éticas

La ética del investigador es un pilar fundamental en su práctica investigativa, esta debe ser intrínseca a su ejercicio científico, en la cual “(...) la acción humana y las concepciones del bien surgen de la interacción.”(Christians, 2012, p. 322), es decir que la forma en la que se concibe el mundo y se construye el conocimiento son producto de la relación con el otro, otro con una historia, con unas experiencias, con conocimiento y saberes, con valores morales, culturales, sociales, políticos, que definen lo que son, otro tan otro como el investigador.

No hay investigadores neutros, su historia los atraviesa y también debe atravesarle la historia del otro que los interpela, haciéndolos responsable de ese sujeto participe del proceso investigativo, donde “No es admisible que los intereses particulares e incluso científicos, tengan mayor cabida que el respeto por los derechos humanos, ya que la ciencia debe siempre estar libre de corrupción y sesgos de intereses.”(Bautista C, 2011, p. 23), lo que alinea a la ética según Denzin (2003) (citado por Christians, 2012, p. 322) “«con una política de la resistencia, la esperanza y la libertad»”.

Es por eso que esta investigación, en términos éticos, pretendió la construcción colectiva de conocimiento, donde las voces de los participantes fueron protagonistas del proceso, respetando su participación y formas de expresión, donde se pudieron pensar a sí mismos, donde se empoderaron a través de la apropiación de un lenguaje que les permitió, en principio, imaginar soluciones más allá de lo que está reglado u otras formas de atender las situaciones que afectan la convivencia, además de reconocer aquellas que ya hacen parte de su cotidianidad y por qué no, en un futuro materializar esas propuestas, es decir que la población resulte beneficiada con la investigación.

Se evitó al máximo exponer a los participantes, cuidándolos, solicitando el consentimiento de su participación en el proceso de investigación, dándole a conocer la finalidad, los riesgos y los



## Facultad de Educación

beneficios de la investigación de tal forma que ellos decidían, de forma voluntaria, participar o no de ella. Por lo que la investigadora se comprometió a ponerlos en conocimiento de la propuesta, de forma clara y coherente. Además se comprometió a cuidar de su participación a través del desarrollo de la investigación y garantizó la confidencialidad, “permitiéndoseles cambiar de opinión respecto a las condiciones de su participación, así como retirarse cuando lo decidan” (Bautista C, 2011, p. 26). Además, se comprometió a dar conocer la información producida durante el proceso de investigación y al finalizar el mismo, en la socialización de los resultados en los términos que la Facultad de Educación determine, pero que debido a las dificultades circunstanciales del proceso de investigación y los cambios a los que los participantes tuvieron durante el mismo (cambios de institución, de números telefónicos) no ha sido posible cumplir a cabalidad con este compromiso.

### Fases del método fenomenológico-hermenéutico<sup>2</sup>

A partir de los anteriores planteamientos la investigación se desarrolló en 3 fases:

FASE	CONTENIDO	ACTIVIDADES
<b>I</b> <b>(+ Descripción)</b> -Identificar las situaciones que afectan la convivencia en una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia. -Identificar las formas de justicia en una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia.	Recoger la experiencia vivida (directamente)	-Descripciones personales anecdóticas - Autobiografías de los miembros del CEC. - Entrevistas, la historia de la vida personal de los miembros del CEC
<b>II</b> <b>(+ Interpretación)</b> -Caracterizar los elementos de la formación de ciudadanías activas en la escuela colombiana.	Recoger la experiencia vivida (indirectamente) Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Entrevistas conversacionales -Entrevistas conversacionales -Análisis temático y uso de diversos métodos de reducción.
<b>III</b>		

<sup>2</sup> Cuadro adaptado de (Ayala Carabajo, 2008, p. 416)



<p><b>(Descripción + Interpretación)</b></p> <p>-(Re) Construir los sentidos que le dan los miembros del CEC de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, a la justicia</p> <p>-Relacionar los sentidos que construye el CEC de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, a las formas de justicia, con los elementos de la formación de ciudadanías activas.</p>	<p>Escribir -Reflexionar acerca de la experiencia vivida</p>	<p>-Revisión de documentación elementos teóricos</p> <p>-Triangulación de la información</p> <p>-Elaboración del texto fenomenológico</p>
---	--	---

### Piedras de tropiezo: dificultades en el proceso investigativo

Desde que inició este proceso de investigación, lo más difícil fue la búsqueda de una institución educativa que quisiera participar en el proceso, que sus actores tuvieran interés de pensarse a sí mismos y reflexionar acerca de sus experiencias.

La primera institución educativa que visité me recibió con los brazos abiertos, para ellos llegaba como caída del cielo porque necesitaban ayuda en la revisión y rediseño del manual de convivencia, lo cual iba a ser uno de mis compromisos a cambio de permitirme hacer parte de sus dinámicas y acompañarlos en el proceso de reflexión de su propia experiencia. Pero llegaron los inconvenientes: 1. A pesar de estar dispuestos a participar en la investigación carecían de tiempo para el desarrollo de las actividades; 2. El comité escolar de convivencia de la institución contaba con 17 miembros, número que hacía que la aplicación de la metodología fuera casi imposible. Así que después de un mes de estar en conversaciones con la coordinadora de la institución fue necesario reiniciar la búsqueda.

La segunda Institución a la que llegué, por recomendaciones de una miembro del comité escolar de convivencia (CEC), el recibimiento fue menos entusiasta, acá de entrada, la primera pregunta fue que recibimos a cambio de dejarla entrar a la institución, y de inmediato no se hicieron esperar las demandas: necesitaban formar a los mediadores escolares y con mi experiencia profesional les caía como anillo al dedo, además de que podía ayudarles a revisar el manual de convivencia y a fortalecer al CEC, también a apoyar la consolidación de un proyecto de justicia restaurativa que

**Facultad de Educación**

estaba liderando un profesor que estaba haciendo una maestría en educación el cual mostró un elevado interés en los instrumentos que había diseñado para el desarrollo de la investigación.

Después de un periodo de un mes, que comprendió varios intentos de comunicación sin respuesta, dos visitas a la institución, una en la que se programó un cronograma de trabajo y otra en la que se suponía se daría inicio a la agenda propuesta, nos informaron que sería imposible el desarrollo del trabajo debido a que debían dar prioridad a los requerimientos de la secretaria de educación con relación a la revisión y rediseño del manual de convivencia y que los espacios en los que podía participar y llevar a cabo el trabajo, estarían destinados para eso, fue necesario iniciar nuevamente la búsqueda de institución.

Esta vez tomamos, la profesora Isabel (mi asesora) y yo, un listado de todas las instituciones educativas del municipio de Medellín y empezamos a llamar para saber que institución estaría interesada en escuchar nuestra propuesta, llamamos a varias, en algunas nos contestaron, en otros no, hasta que en una de ellas nos permitieron hablar con la rectora la cual se mostró interesada y nos abrió un espacio en su agenda de inmediato y nosotras no dudamos en visitarla.

El día de encuentro no nos recibió la rectora, porque había sido citada con urgencia a secretaria de educación (después comprenderíamos por qué) y nos recibió muy amablemente el coordinador de la jornada de la mañana, la coordinadora de la jornada de la tarde, otra coordinadora que se encontraba allí provisionalmente y la psicorientadora. Ellos se muestran receptivos e interesados en el desarrollo de la investigación, se muestran solidarios y comprometidos a emprender acciones que les permitan cambiar las dinámicas en las que estaban sumergidos en ese momento y mejorar la convivencia.

Pero empezaron las dificultades administrativas con el paso de tres rectores en menos de un año y con un montón de tareas pendientes en las que las excusas y la reprogramación de encuentros se convirtieron en el pan de cada día, dos de las personas que participaron voluntariamente de la investigación fueron trasladados porque no soportaron la presión del lugar, sin embargo seguí insistiendo en continuar el proceso con ellos, después de muchos intentos logre por fin concretar una cita con la rectora, la que muy amablemente manifestó su interés en el proceso y que se continuara en la institución, nos dijo que el CEC estaba en proceso de conformación por los



## Facultad de Educación

cambios que habían surgido en el año y que después de 8 meses tendrían su primera reunión y que allí hablaría de la propuesta y programaría una reunión con los miembros en pleno para la presentación de la propuesta a los 5 días después de la primera reunión y así iniciar de una vez el trabajo. Esta vez, todo fue muy rápido, pero salí satisfecha en parte por los resultados obtenidos, por fin empezaría el desarrollo de la propuesta con todos los miembros del comité. Pero lo que no me agradó mucho fue que debía comunicarme con la secretaria que siempre me hace esperar al teléfono, o me contesta con evasivas.

Tal como lo temía, la secretaria me puso a llamarla muchas veces, a programar reuniones y cancelarlas, etc. Nos convocaron primero en una fecha pero olvidaron que era la celebración de amor y amistad entonces no era posible hacer el trabajo, luego nos convocaron en otra pero eran tantos los asuntos que tenía pendiente el CEC que no era posible atenderlos, luego nos volvieron a citar y para evitar la ida en vano llamé a confirmar y me comunicaron con la coordinadora que reemplazó al coordinador (uno de los participantes) quien me dijo que era imposible abrirme espacio ese día, que le diera mis datos, que no llamara más, que ella me llamaría. Aún estoy esperando su llamada...

### Telón de fondo: algunas reflexiones

- Pensar el fenómeno de la justicia en la escuela va más allá de lo que el horizonte conceptual nos plantea, va más allá de la teoría y del discurso, requiere de la práctica y la experiencia de los propios actores para saber cómo la configuran porque una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace, porque una cosa es el deber ser y otra el ser y el hacer. Esto no quiere decir que debemos quedarnos solo en lo empírico y es por eso que el uso del poder creativo del lenguaje permite encontrar el equilibrio entre intelectualizar y reflexionar, es lo que permite establecer un balance entre la pasión y la academia.
- Cuando se participa de un proceso de construcción colectiva no se pueden hacer planes inamovibles, no es posible someterse a agendas, a esquemas y métodos como camisas de fuerza. Hay que llenarse de paciencia, estar dispuesto a las contingencias sobre todo en espacios como los de las instituciones educativas en los que los sujetos están sometidos a



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

una serie de demandas y asuntos que los sobrepasan y hasta les impiden llevar a cabo la acción de educar. Ahora puedo comprender porque el método fenomenológico-hermenéutico no tiene método, ahora comprendo lo que es construir con los otros y no trabajar sobre los otros, en los que dependemos mutuamente de nuestros tiempos, y necesidades.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





### Capítulo II. Erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es una asignatura pendiente en la escuela

“Lo que hoy vemos en la escuela (alcoholismo, drogadicción, sicariato, desprecios, ultrajes, amenazas, ejecuciones, etc.) es quizás lo que no vimos o no quisimos ver en sus inicios. Es quizás lo que sembramos con nuestra mediocridad, abstencionismo, con nuestra apatía frente a lo que sucedía en las comunidades, en las familias, en las calles, por las que pasábamos apurados para llegar a tiempo al turno de la tarde.

Usando una metáfora, nosotros, los educadores, barrimos 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 no sabemos qué hacer; porque nuestras viejas tácticas evasivas ya no dan resultado. La realidad se impone con su abrumadora perversidad e irrumpe en nuestra comodidad, que en algunos casos no es más que mediocridad social (Tomado de Ghiso, A. En nuestras escuelas, hoy, irrumpe la realidad. Publicado en El Colombiano en 1996)”  
(Ghiso, 1999)

#### Resumen

El presente capítulo pretende plantear algunos elementos que apoyan la diferenciación de los conceptos conflictos y violencias que permitan su comprensión, la disminución de la notable confusión en los términos, la falta de consciencia de sus alcances y la escasa reflexión que se ha producido sobre las diversas tipologías y sus consecuencias. Además, manifiesta la relación de las violencias en la escuela con las violencias sociales que han azotado al país, el cómo su incidencia ha atravesado la forma en la que se atienden estas situaciones en la escuela poniendo de manifiesto



## Facultad de Educación

el uso del castigo como principal herramienta y los diferentes discursos investigativos y pedagógicos mediante los cuales ha sido abordado el término a lo largo de las últimas décadas hasta llegar a la ley 1620 como la apuesta del Estado para la erradicación de las violencias en la escuela.

Este capítulo se abre a las formas de justicia en términos de gestión de violencias y conflictos en la escuela lo que justifica el deslinde y la tipificación entre unos y otras, o dicho de otra manera da sentido a las respuestas diferenciadas, pero poco visibles que establece la ley 1620 pero que hasta el momento parecen ser ineficaces en la escuela.

**Palabras claves:** conflictos en la escuela; violencias en la escuela; violencias en la escuela caso colombiano; violencias y contextos; violencia institucionalizada.

## Introducción



Producto de la naturalización de las violencias en nuestra sociedad, hablar de ellas en la escuela no ha sido una tarea fácil. Primero porque el concepto de violencia es de uso amplio, generalizado, carente de contenido y especificaciones y “lo que hemos hecho en Colombia, más que definirla, es describir su presencia como fenómeno.”(Blair Trujillo, 2009, p. 21) y “La mayoría de trabajos sobre el tema en el país no dice qué es la violencia, sino cómo se manifiesta y, sobre todo, qué podría explicarla.”(Blair Trujillo, 2009, p. 21); y segundo porque hasta hace menos de dos décadas, no se reconocía su existencia, ni se reflexionaba acerca de ella, debido a los altos índices de violencia que azotaron al país, habiendo que lo que sucedía en la escuela perdiera importancia en relación a lo que sucedía afuera (Camargo Bello, 1997, pp. 5–7).

En la actualidad, el impacto de los medios de comunicación, entre otras fuentes de información, ha producido la visibilización de las violencias en la escuela; la comunidad educativa es más consciente de su existencia y circula en la búsqueda angustiada de soluciones, porque son cada vez más graves y con mayores daños e implicaciones para la vida escolar. Pero la notable confusión en los términos conflicto y violencia (y respecto a esta, la confusión con la agresión), y en su forma de tratarlos, la falta de consciencia de sus alcances, la escasa reflexión que se ha producido sobre



las diversas tipologías y sus consecuencias, limitan la comprensión y la fluidez del discurso y hacen difícil la consecución de alternativas para la solución. Por tal razón, se plantean elementos que apoyan la diferenciación de estos conceptos y conducen a entender el porqué de determinadas respuestas en uno y otro caso.

### **Afectaciones a la convivencia en la escuela: conflictos y violencias**

#### **Los conflictos**

Según el diccionario de la lengua española (2001) el conflicto se define como problema, apuro, situación desgraciada y de difícil salida, y proviene del latín “conflictus” que significa “chocar con”, lo cual puede ser, en términos sociales, “chocar con otro”. Jares (2001a) en su búsqueda para tratar de comprender qué es el conflicto, plantea el predominio de una percepción negativa del mismo corroborada mediante una serie de “(...) métodos de obtención de datos, de diferentes situaciones y de contextos” (p. 11) partiendo por la revisión de las definiciones del concepto en diferentes diccionarios de nuestro entorno que arrojaron que es asociado con connotaciones negativas (ejemplo: situación desgraciada), planteando así que “La idea es, pues retomar su significado original de choque, oposición, antagonismo, lucha (no pensada en clave violenta), y desechar las otras acepciones en tanto en cuanto no forman parte de su genuina naturaleza” (p. 21) y que se asuma “(...) como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales” (p. 34).

Por su parte, Fisas (2006) manifiesta que el conflicto:

Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia (...), que puede ser positivo o negativo según como se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz) por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros, que afecta a las actitudes y comportamientos de las partes, en el que como resultado se dan disputas, suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad (inicial pero superable) entre dos o más partes, el resultado

**Facultad de Educación**

complejo de valoraciones, pulsiones instintivas, afectos, creencias, etc., y que expresa una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas. (p. 30)

Jares (2001a) habla de tres enfoques del conflicto en el ámbito escolar:

1. *El tecnocrático-positivista*: su origen procede de las teorías clásicas de la organización escolar (ejemplo: teorías de la dirección, las funcionalistas, la de sistemas, etc.) en las que “(...) o bien omiten cualquier referencia al conflicto o bien se caracteriza como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante” (p. 63) y su mitigación o la eliminación de “(...) su gestación no solo es sinónimo de sometimiento y control, sino también de eficacia en la conducción de la organización por parte de la jerarquía” (p. 65).
2. *El hermenéutico-interpretativo*: surge en rechazo al enfoque *tecnocrático-positivista*, oponiéndose a “(...) la visión mecanicista de aquélla, así como las dimensiones referentes a la ideología del control” (p. 71) dándole un enfoque interpretativo al análisis del conflicto en el que “(...) cada situación es propia e irrepetible, y que la misma está condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro de la organización” (p. 71) y su resolución se centra en la comunicación como única herramienta para desaparecer o evitar los conflictos (p. 74). Jares considera que esta perspectiva psicologista se limita a las percepciones individuales de la realidad desconociendo “(...) las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones les afectan” (p. 72).
3. *El crítico*: desde esta perspectiva “(...) el conflicto no solo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que además se configura como un elemento necesario para el cambio social” (p. 75) considerando así el conflicto “(...) como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas que es en definitiva a lo que aspira la teoría crítica de la educación” (p. 75) a través del afrontar “(...) determinados conflictos desde una perspectiva democrática no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que supongan el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar y con ello la correlación de fuerzas que en la misma existen” (p. 75)



De acuerdo con Jares (2001b, p. 1), el conflicto en la escuela es visto, tradicionalmente, como un concepto opuesto a la educación, que genera negación, invisibilización, estigmatización y rechazo.

No sólo por las diversas acepciones negativas ligadas en su inmensa mayoría a distintas formas de violencia, sino también por la perspectiva jerárquica dominante de la educación en la que la relación de poder profesorado-alumnado, o madre/padre-hijos/as excluye toda posibilidad de conflicto. De ahí que el ser tachado de conflictivo era y en buena medida sigue siendo sinónimo de persona rebelde, desobediente, que no cumple las normas, etc. Un buen ejemplo de esta visión negativa del conflicto lo encontramos en su tratamiento en los manuales de Organización Escolar (Jares, 2001a, p. 59)

Esta perspectiva del conflicto y la pretensión de que la vida escolar se desarrolle sin él, también “(...) se refleja en los contenidos y los materiales curriculares, en los que el conflicto o bien se presenta de forma negativa o bien se soslaya presentando una idea armónica de la sociedad” (Jares, 2001a, p. 24) limitando los procesos educativos al asumir una idea errónea de la realidad sin conflicto. Pero que si se concibe como un fenómeno necesario “(...) consustancial e inevitable a la existencia humana” (p. 34), “(...) que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (Lederach, 1984: 45 citado por Jares, 2001a, p. 36) y además, se comprende *la naturaleza conflictiva de la escuela*, en la que se viven diariamente una gran variedad de conflictos con causas y manifestaciones diversas, se pueden favorecer los procesos educativos al “(...) *situar al conflicto y su afrontamiento positivo como estrategia preferente para facilitar su desarrollo organizativo desde y para los presupuestos de autonomía, participación y democracia*” configurándose así “(...) *como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas*” (Jares, 2001a, pp. 88–89)

Por tal razón Jares trayendo una postura de González (2001a, Capítulo 2 pp. 75-92) propone la perspectiva crítica del conflicto en la escuela, en la que:



## Facultad de Educación

(...) el proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización a través «de las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes» (González, 1998:123) (Jares, 2001a, p. 75).

Donde “(...) se rechaza la visión instrumental de la enseñanza que se detiene únicamente en los resultados o productos obtenidos por el centro escolar en función de los objetivos operativos previamente establecidos” (Jares, 2001a, p. 77) y al momento de pensar en las estrategias no violentas de resolución de conflictos “(...) se tienen en cuenta no sólo las interacciones particulares a nivel de microgrupo de aula o centro, sino también el contexto económico, social y político en el que se inserta dicha comunidad educativa” (Jares, 2001a, p. 78) con el objetivo de

(...) buscar con ello la plena democratización de las estructuras organizativas de los centros escolares y la emancipación de los que en ella actúan, en oposición tanto a los que se obstinan en negar los conflictos, a los que los utilizan con fines particulares y de control o a los que intervienen con un único afán de mejorar el funcionamiento del grupo y las subjetividades interpersonales (Jares, 2001a, p. 78).

### Las violencias

En cuanto a la violencia es algo distinto al conflicto, es “(...) el uso o amenaza del uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral)” (Fisas, 2006, p. 24) teniendo en cuenta que no solo se trata de una acción sobre el o los individuos sino también de aquello que no se le o les permite hacer. Según Galtung (1969, pp. 167-192 Citado por Fisas, 2006, p. 25) la violencia se manifiesta cuando los seres humanos son o se ven impedidos en su realización personal, es decir cuando el desarrollo de su individualidad en las diferentes áreas de su vida está por debajo de sus expectativas de acuerdo con sus capacidades. Para Gvirtz y Larrondo (2012) es



“(…) un modo de relacionarse con los otros que implica imposición y unilateralidad, y supone a la vez que el consenso y el consentimiento están ausentes” (p. 295)

Todo lo anterior da cuenta de que esta, la violencia “(…) parece expresar la fuerte presencia de fenómenos de desintegración social” (Centro Internacional de investigación e información para la paz (CIIP), 2000, p. 22). Cabe resaltar que dentro de estas perspectivas, a pesar de ser de autores de diversas disciplinas, no conciben la violencia como algo innato a la naturaleza humana sino que es producto de las relaciones sociales, lo que se traduce en palabras de Osorio (2006a) haciendo referencia a la violencia, en que “No existe el gen de la maldad. La maldad no es genética. La maldad es manifestada en el lazo social. Es social en su acción” (p. 48).

En esta misma línea Blair (2009) plantea múltiples reflexiones alrededor del término violencia, realizadas por diversos autores de distintas disciplinas (Rousseau, Marx, Engels, Sémelin, Chesnais, Balandier, Pessin, Sorel, Hobsbawm, Arendt, entre otros), concluyendo que no es posible establecer un concepto de violencia que sea unívoco y simple, debido a las dificultades de conceptualización producto del amplio uso que se le da al vocablo violencia, pero a pesar de no arriesgar un concepto, la autora señala unas características que se adecuan a todas las aproximaciones o que son comunes a los intentos de definición que hacen estos autores, las cuales se señalan a continuación:

1. “Ella tiene numerosas caras, fruto de procesos distintos” (p. 10)
2. “La gravedad del riesgo que ella hace correr a la víctima; es la vida, la salud, la integridad corporal o la libertad individual la que está en juego” (p. 13).
3. Es “(…) un fenómeno multidimensional” (p. 15).
4. “(…) es un comportamiento adquirido; ella no es, pues, ni inevitable ni instintiva” (p. 15).
5. “(…) no está solamente ligada a los bienes del hombre o a su cuerpo, sino a su ser propio” (p. 16).
6. Es tan “Vieja como el mundo” (p. 19).
7. Es “(…) abordada desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas” (p. 19).

**Facultad de Educación**

8. “(...) tiene también una connotación moral que va más allá de su carácter de violencia política, social, sexual y más bien, en su sentido ético, las incluye a todas” (p. 20).”
9. “(...) es más fácil describirla que explicarla o teorizar sobre ella” (p. 20)

Por su parte, Dubet (Citado por Guzmán Gómez, 2012) conceptualiza la violencia como un asunto subjetivo que “(...) nos dice más sobre los sujetos que la experimentan que sobre las conductas que las motivan.” (p. 51) y en el caso de la escuela, la violencia se define de manera generalizada y sirve para nombrar conductas realmente violentas y un sinnúmero de situaciones difíciles al interior de las instituciones propias de la vida escolar. Este sociólogo reconoce la existencia de la violencia escolar (así la nombra) y señala que tiene dos interpretaciones: “(...) los propios hechos que se conciben como violentos y la percepción, las representaciones y las concepciones que los propios sujetos construyen de estos hechos” (p. 52). Además, Dubet (Citado por Guzmán Gómez, 2012, p. 59) plantea que la violencia escolar se fundamenta en tres paradigmas sociológicos:

- *Primero.* El que “concibe que el hombre es violento por naturaleza y que dicha violencia debe tratarse por medio de la socialización. (...) perspectiva un tanto durkheimiana, [que] concibe que la religión, la moral y la educación son los antídotos de las violencias”. En la escuela esta perspectiva se hace evidente ante la brecha generacional entre maestros y alumnos y como, producto de la diferencia, los primeros asumen como problema las conductas que no comprenden de los segundos y los ven “(...) como salvaje(s) que no tienen educación.”
- *Segundo.* Su origen es hobbesiano y es el más radical. “(...) Desde esta perspectiva, la maldad humana y, por tanto, las violencias son inherentes a la condición humana, por ello y como una condición para la convivencia humana, los hombres ceden el poder a un estado fuerte que los controle.” Este paradigma se manifiesta en la escuela a partir de la idea de esta como garante del orden y en esa misma lógica, el alumno que no se acople debe ser excluido.
- *Tercero.* El que considera que la violencia “(...) es consecuencia de la vida en sociedad, es decir, el hombre aparece como víctima de la propia sociedad.” Esta perspectiva se hace





## Facultad de Educación

visible en la escuela a través de quienes revelan y desapruedian las conductas injustas al interior de las instituciones, los castigos injustificados y agravios cometidos en contra de los alumnos.

Frente a estas conceptualizaciones de las violencias en el ámbito escolar, Osorio (2006a, pp. 29–53) plantea una visión del fenómeno (la violencia en las escuelas, en singular porque es de esta forma que el autor las nomina y propone) de forma diferente, considerándolo multicausal, manifestando su inconformidad con el uso de la noción violencia escolar por ser producto de una construcción social, que obedece a los intereses del gobierno de turno con el fin de enmarcar el fenómeno y poder controlarlo y vigilarlo, que excluye su contexto, origen y desarrollo, que desconoce la responsabilidad subjetiva, cuya ideología además de equivocarse en el diagnóstico, también criminaliza a los niños, niñas y adolescentes (NNA).

Además, este autor, hace énfasis en que lo subjetivo y lo social se desarrollan conjuntamente y no pueden ser pensados de forma fragmentada; considera que desde estos dos puntos de vista las raíces de la violencia se encuentran en el origen y conformación de las instituciones (social) y en los tiempos de constitución subjetiva del ser humano (subjetivo). Osorio (2006a) diferencia el concepto de *violencia escolar* que se refiere a “(...) los procesos antidemocráticos provocados por el sistema educativo” (p. 30), del concepto de *violencia en las escuelas* que lo entiende como “(...) hechos de violencia social que irrumpen en (...)” (p. 30) la escuela.

Kaplan (2012) manifiesta, que “La violencia es una cualidad relacional” (p. 16) que se construye dentro de una red de relaciones que la hacen posible. En punto a las violencias en la escuela, indica junto a Castorina (2012), que se trata de un asunto complejo, y que “Como muchos fenómenos de la vida social que parecen obvios, no son fácilmente visibilizados en su real dimensión y magnitud” (p. 28) y “(...) alcanza un estatuto de naturalización.” (p. 21) haciendo que para sus actores adquiera un carácter estático, carente de contenido, apartado del sistema de relaciones que le da sentido.



## Facultad de Educación

Kaplan y Castorina (2012) plantean la imprecisión del término violencia escolar, de uso común y generalizado, incluso definido en forma contradictoria, y que sirve para referirse a casi todo, pero que no alude a nada preciso, puesto que es “(...) una noción ambigua y, como tal, puede cumplir funciones sociales de instalación de ciertos discursos criminalizantes e individualizantes.” (p. 21). Por esta razón es necesaria la desagregación del término, para darle sentido y despojarlo del carácter genérico y naturalizado que posee, y definirlo de acuerdo con una distinción conceptual sociohistórica de las violencias que se presentan en la escuela nombrándolas en plural, toda vez que la violencia no es estática, varía según el tipo de relaciones, y por esta razón basados en Bernard Charlot (2002 Citado por Di Napoli, 2009, p. 4) proponen unas tipologías que mejoran la comprensión del concepto y dan luces para un abordaje más ajustado al ámbito escolar:

- *La violencia de la escuela*, “(...) está en la génesis de la conformación de los sistemas educativos modernos” y pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal, y alude tanto a las formas organizativas, a los sistemas de sanción, como también a los usos del lenguaje y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares.
- *La violencia hacia la escuela*, surgen como reflejo de *la violencia de la escuela* “(...) expresando las resistencias de los sujetos a las diferentes formas de violencia impuestas por la institución” es aquella dirigida hacia los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales, es decir actúan como formas contestatarias frente a la institución escolar. El concepto abarca tanto los actos de vandalismo contra el patrimonio escolar como las faltas o transgresiones a las pautas de la institución y las agresiones al personal.
- *La violencia en la escuela* es aquella que tiene lugar en la institución, pero que no está ligada a las actividades institucionales que “(...) implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar”. Las investigaciones que pueden ser incluidas en esta perspectiva depositan su mirada en las intervenciones de personas ajenas a la institución para dirimir conflictos originados en su vida personal, en el ingreso de formas delictivas instaladas en las escuelas, en especial los



## Facultad de Educación

conflictos entre bandas y la cooptación de la escuela como territorio para este tipo de actividades.

En cuanto a la agresividad, García Sánchez y Ortiz Molina (2012) la hacen sinónima de la violencia, como se observa en la siguiente cita:

Peter Smith propone que *la violencia en la escuela* sea entendida como: El producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o en una amenaza (Smith, 2005). Así, *las conductas agresivas en la institución escolar*, no se reducen a actos de violencia física, sino que pueden convertirse en acciones constitutivas de abuso de poder por parte de adultos que son en general, más fuertes frente a otros más débiles, abusos que pueden ser verbales de exclusión o marginación a grupos o individuos (p. 31) [cursivas fuera del texto].

Para establecer una diferenciación entre violencias, conflictos y agresión, es preciso decir que el origen de los dos primeros es lo relacional, se trata de constructos sociales y culturales susceptibles por lo tanto de ser deconstruidos, mientras que el discurso de la agresión ha estado enmarcado en un enfoque psicológico que la considera una cualidad innata al ser humano, un sistema que responde a ciertos estímulos; la agresión, dice Lacan (Citado por Osorio, 2006b), hace parte del sujeto en desarrollo y se potencia en el proceso de adaptación al mundo y a los adultos, lo explica así:

En el desarrollo de vida de un niño hay intención de agresión y agresividad. Y está vinculada con la constitución subjetiva. El sujeto llega a este mundo en un estado de indefensión absoluta. Esta indefensión lo obliga consecuentemente a tener que adaptarse a lo que los adultos (significativos para él) que lo crían y que lo cuidan le indican. (...) Este estado de alienación que tiene el sujeto infantil (...) lo obliga a tener que someterse. (...) Este sometimiento produce agresión en el sujeto o intención de agresión (pp. 44-45).

Así, desde esta investigación se asumen las violencias y no la agresión que implica la posibilidad de su erradicación, en aras de caminar hacia la construcción de una cultura de paz.

### **Las violencias en Colombia y su relación con las violencias en la escuela**

Colombia es un país cuya historia ha sido atravesada por más de 50 años de violencias y conflictos, en el que todos los sectores de la sociedad han sido afectados, en los que las marcadas diferencias socio-económicas de sus habitantes se han intensificado —al igual que los obstáculos para la creación de una identidad nacional— y los principios fundantes del Estado se han quebrantado (Comisión Interamericana de Derechos humanos (CIDH), 1999, sec. Introducción, A, B).

La falta de bases sólidas para la construcción de una sociedad producto del conflicto armado, ha generado la deshumanización de sus miembros, el desconocimiento de derechos, la impunidad de los crímenes, la invisibilización y silenciamiento de las víctimas, la discriminación y la intolerancia como reacciones primarias ante las diferencias, pero sobretodo la reproducción de la violencia como mecanismo para la resolución de conflictos (Grupo de Memoria Historica (GMH), 2013, sec. 397).

Los altos índices de violencia que azotaron el país, el incremento de la participación de los jóvenes en hechos violentos, y la crisis de la familia, empezaron a hacer mella en la escuela, que “(...) canalizadora de un tipo particular de orden social y posibilitadora de alternativas para la construcción de un orden futuro” (Camargo Bello, 1997, p. 3), se ha convertido en un eje fundamental de la sociedad, y de acuerdo con las dinámicas de un Estado en crisis en el que todos los sectores han sido afectados, no puede escapar al inminente flagelo de la violencia.

Debido a la alta ola de violencia que desangraba el país, el incremento de la participación de los jóvenes en hechos violentos, sicariato y narcotráfico, y el pánico ocasionado por la crisis de instituciones como la familia y la escuela, las universidades y demás agencias productoras del discurso pedagógico, iniciaron investigaciones con el fin de encontrarle una respuesta al por qué de este fenómeno (violencia juvenil) y poder encontrar una solución. El cambio de paradigma del



Estado, logrado a través de la Constitución de 1991 y los resultados de esas investigaciones, sirvieron de plataforma para impulsar las transformaciones del sistema escolar colombiano en la década del 90, entre ellas se destaca el impacto esperado con la expedición de la Ley General de Educación.

En razón de lo anterior, la escuela ha sido permeada por las violencias sociales, que se manifiestan desde el contexto familiar hasta los espacios más difíciles de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales como la delincuencia, los enfrentamientos armados, la violación de Derechos Humanos y la desesperanza, afectando sus relaciones de convivencia interna y con el entorno, generando así que los miembros de la comunidad educativa adopten la forma de relacionarse de los ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen (Equipo Académico Universidad Nacional de Colombia et al., 2010, pp. 14–15).

Este estado de cosas se expresa en que los actores educativos asumen la *justicia retributiva* como forma de resolver los conflictos y abordar las violencias y es vista como “(...) la práctica tradicional de ejercer justicia, en la cual el delito o infracción se conciben como un atentado contra el Estado y que debe ser castigado de manera proporcional al daño causado.” (Ministerio del Interior y de Justicia & Unión Europea, 2008, p. 17) Su principal herramienta es el castigo que “(...) ha sido utilizado dentro del marco de las escuelas como uno de los medios esenciales, si bien, quizás, el más empleado para la formación e instrucción de los niños.” (De la Fuente R & Recio B, 2004b, p. 2) De esta manera la escuela genera violencia institucionalizada (mediante el castigo) para dar respuesta a las afectaciones a la convivencia que tiene este mismo carácter.

### **El castigo en la escuela colombiana como violencia institucionalizada: transformaciones a través del tiempo**

Al respecto, De la Fuente y Recio (2004b) han realizado un recorrido histórico sobre el castigo que permite ampliar la comprensión de su instalación en la escuela, de la evolución que ha sufrido y las razones de la misma. El castigo obedece a la idea moderna de crear instituciones, entre ellas la escuela, a las que se les asignó la función disciplinar de los hombres. En el caso específico de



## Facultad de Educación

la escuela, el castigo sufre una serie de transformaciones que obedecieron a los cambios en la función institucional, en la figura y el papel de los maestros y en la evolución de la concepción de la infancia. Para dar cuenta de dichas transformaciones los autores analizaron los cambios en las técnicas y los sistemas de enseñanza a lo largo de la historia colombiana, en concreto en el periodo comprendido entre 1880 Y 1930:

1. El siglo XIX, dejó como herencia “(...) elementos disciplinarios (como) la memoria, los encierros y los castigos incluidos los de penas físicas” (p. 6). Prevalciendo así, los castigos físicos corporales durante varios años.
2. A finales del siglo XIX, se fue modificando paulatinamente el cuerpo como blanco de las penas por dispositivos correctivos, fuerza estimulante de la conciencia (moral, honor e interés de los niños).
3. Además, se establecen unos principios que rigen los castigos: “Progresivamente su misma transformación permitió que los castigos se clasificaran de acuerdo a la gravedad de las faltas y al grado de desarrollo físico y mental de los niños, y de acuerdo a unos principios generales que los regían” (p. 3).
4. A principios del siglo XX empiezan la resistencia frente a la llamada “escuela tradicional” generó cambios disciplinarios irregulares y de acuerdo a la complejización del concepto de infancia (humanización de las penas escolares). Regulación de los castigos y las faltas que los generaban como consecuencias. Castigos de acuerdo a las capacidades intelectuales y físicas de los menores.
5. A mediados del siglo XX, cambió la perspectiva de la moral clásica lo que permitió entender a la infancia como un ser biológico susceptible a las enfermedades del entorno físico y moral, por tal razón aparecieron nuevas variables a los castigos y a la disciplina, entendidos más como sanciones pedagógicas, preferiblemente consecuencias de la falta misma.

En otras palabras, lo que se quiere decir es que la transformación de los castigos no obedeció a la adopción de una serie de cambios tendientes a eliminar de manera radical prácticas pasadas de la cotidianidad escolar, sino que por el contrario procuró



## Facultad de Educación

mantenerlas vigentes aunque, si bien es cierto, mucho más matizadas y flexibles gracias a la introducción de nuevos conocimientos y a un concepto mejor elaborado acerca de la infancia. (p. 13)

Todo lo anterior da cuenta de que la evolución del castigo en la escuela no ha ido en dirección a su erradicación, sino que se ha perpetuado a pesar de las transformaciones sociales, culturales y políticas que se han generado en la sociedad a lo largo de estos tres últimos siglos.

En este recorrido es posible destacar las características que sobre el tema identifican tres modelos pedagógicos diferentes que tuvieron vigencia en Colombia e incidencia en los cambios paulatinos (o continuidades) de algunas de tales características que explican la forma y el sentido que continúan teniendo en la escuela colombiana:

<p><b>MODELOS PEDAGÓGICOS PREDOMINANTES EN LA ESCUELA COLOMBIANA</b></p> <p><b>ENTRE 1880 - 1930</b></p> <p><b>SEGÚN DE LA FUENTE Y RECIO</b></p>	
<p>Este cuadro se elaboró con base al desarrollo histórico contenido en el texto <i>los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades?</i> Que hace parte del tercer capítulo de la tesis de los autores “Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930”, presentada para optar al título de Licenciados en Historia, Universidad del Valle, Departamento de Historia, 2004.</p> <p>El cuadro está compuesto por citas textuales y que en ocasiones se hace uso de la cursiva que no pertenece al texto para centrar la atención en asuntos importantes del mismo.</p>	
<p><b>PROPÓSITO</b></p>	
	<p>“Para el sistema de enseñanza mutua también conocido como sistema lancasteriano, la disciplina y el sometimiento de los niños eran los objetivos más concretos que se intentaban conquistar con la adecuación de lo que se presentaba como “la máquina escolar perfecta”, que basaba los rudimentos de la enseñanza de la escritura, la lectura y el cálculo en un sistema de</p>



<p><b>Escuela tradicional</b></p>	<p>monitorazgos y en la rotación constante de los puestos a través de una larga banca bajo un sistema simple de retribución.” P. 6</p> <p>“Una “máquina escolar” cuyo objetivo era “moralizar a las clases pobres”, en donde el niño “no era más que un individuo uniforme, sólo visible para el maestro cuando era “bueno” o “malo”, es decir, cuando acertaba o erraba” p. 7</p>
<p><b>Escuelas de los hermanos cristianos: laicos (hermanos Restrepo Mejía) y protestantes (Baldwin)</b></p>	<p>“Tal como lo plantean los autores de <i>Mirar la Infancia</i>, se trataba de una <i>transformación del sistema correccional en dos direcciones: por un lado, se cambia poco a poco la naturaleza de los castigos: se pasa a considerar cuándo se debían mantener las penas físicas, pero sobre todo cómo tender a reemplazarlas por castigos infamantes –de vergüenza pública- y por fin sustituirlas por castigos morales y académicos; por otra parte, se va evidenciando la transformación de la función y el lugar del castigo en el dispositivo pedagógico; es decir, se va presentando la disminución de su importancia relativa frente a otros procedimientos de aprendizaje y de disciplina.” P. 9</i></p> <p>“(…) bajo la adopción del <i>sistema de enseñanza simultánea</i>, proponían actuar sobre un “móvil más profundo de la acción humana” que evitase la “artificiosidad” o superficialidad de la disciplina lancasteriana.</p> <p>Denunciaron que “el temor generaba sumisión, pero podía generar también una “disciplina superficial” y un “apocamiento interior”; que la subordinación producía efectos de “servilismo”, tanto como de “rebeldía”; que la autoridad produciría “arbitrariedad o “corrupción”, o que el orden maquinal podría generar “rutina”, “aprendizaje mecánico” o “pereza”.” P. 7</p> <p>“(…) aquel <i>sistema de recompensas entendido al modo de “retribución simple” y utilizado en la escuela lancasteriana, es retomado y perfeccionado por las escuelas cristianas poniendo el acento en los premios y transformando la naturaleza de los castigos, en donde el “honor” de los alumnos y su destacamento y reconocimiento en público, adquirido luego de una serie de competencias entre “pares”, empezaba a ser muy significativo.” P. 10</i></p>
<p><b>Escuela nueva</b></p>	<p>“(…) “<i>disciplina de confianza</i>” empleada por la corriente de la Escuela Nueva y en particular por el Gimnasio Moderno. Al respecto esta corriente, <i>criticaba el “moralismo racionalista” que ignoraba las profundas determinantes inconscientes y biológicas del niño y en concreto, Nieto Caballero, quien consideraba aquel “sistema de honor” como un “juego de contabilidad moral” contraproducente para la recta formación de la conciencia, proponía en consecuencia eliminar los cuadros de honor, las insignias o medallas que servían para premiar semanalmente a los alumnos formales, disponiéndose a eliminar definitivamente el juego de “rivalidad mezquina” que encerraban los premios.</i></p>





	<p>No obstante, pese a su propósito hay que señalar que se <i>mantuvieron en el Gimnasio tres distinciones consideradas por sus creadores como “puramente espirituales”</i> y a las que tendieron quitarle el carácter de premio o recompensa: “trofeo deportivo”, “placa al más bello carácter” y “placa al mejor excursionista”.” P. 10-11</p>
<h3>CARACTERÍSTICAS</h3>	
<p><b>Escuela tradicional</b></p>	<p>“(…) destacó principalmente como elementos disciplinarios la memoria, los encierros y los castigos incluidos los de penas físicas.” P. 6</p> <p>“(…) se basaba en un sistema de <i>premios y castigos</i> en donde “cada acción de aprendizaje o de conducta era tasada, valorada y sancionada” (…)” p. 6</p> <p>“Este sistema donde se halla probablemente <i>“el sustrato más arcaico de la escuela moderna, el punto cero donde los fines y las tecnologías disciplinarias no se ocultan sino que por el contrario hegemonizan sobre el saber pedagógico reduciéndolo a lo necesario para el adiestramiento y la instrucción de unos cuerpos dóciles”</i>, puso de manifiesto su máxima: <i>“la letra con sangre entra y la labor con dolor”</i>, que bien ejemplifica la disciplina como algo extremo que se imponía mediante el dolor físico a través de palmetazos, el cepo, la férula, el látigo, la vara y los encierros prolongados en calabozos oscuros y desaseados.” P. 6</p>
<p><b>Escuelas de los hermanos cristianos: laicos (hermanos Restrepo Mejía) y protestantes (Baldwin)</b></p>	<p>“A diferencia del sistema de enseñanza mutua, el sistema de enseñanza simultánea, incluyó ciertas variables en cuanto al tiempo y al espacio y en general, a la organización escolar, que además de exigir una mayor sistematización de sus reglamentos exigía un mayor conocimiento de los niños por parte del maestro, para su distribución en la clase y para ejercer sobre ellos una vigilancia constante y activa: tomaba en cuenta su edad, el nivel de sus conocimientos, su “carácter”, etc., elementos que además de clasificarlos y diferenciarlos eran en los que finalmente debía apoyarse el maestro para corregir a los alumnos.” P. 9</p> <p>“Finalmente, dentro del llamado a las faltas, los Hermanos Restrepo Mejía, consideraban que existía una serie de “vicios capitales” que como la soberbia, la avaricia, la lujuria, la ira, la gula, la envidia, la vanidad, la desobediencia y la venganza, entre otros, debían ser objeto de castigos, por considerárseles fuente de todos los vicios.” P. 3</p>
	<p>“Se asistía en aquellos años, principios del siglo XX, a lo que bien podríamos llamar una “ola experimentalista” en la cual se pretendía “sacar a la luz las dimensiones biológicas y no concientes de los comportamientos humanos, que cuestionaba la moral clásica sobre el control</p>



<p><b>Escuela nueva</b></p>	<p>racional de las pasiones por la voluntad y su énfasis en la formación de las intenciones subjetivas como base de los actos y el desarrollo moral”.</p> <p>“Fue con base en la disposición de “nuevos saberes” de carácter más científico y experimental, que el ser humano fue visto como un ser biológico y la infancia fue así mismo entendida como una etapa de la evolución humana, el periodo de desarrollo de las aptitudes adaptativas de la especie, y por ello el más delicado, el más susceptible a enfermedades, taras o influencias nefastas del medio físico y moral”.” P. 11</p> <p>“Lo cierto en realidad era que se evidenciaba <i>una mayor individualización de las conductas humanas y un mayor análisis de éstas a través de un trabajo interdisciplinario y por ende de la intervención en la escuela de profesionales como médicos, psicólogos, biólogos, etc.; una mayor “medición” de las aptitudes y capacidades físicas e intelectuales de los niños, que finalmente sirvieron de base para reformular los sistemas disciplinarios empleados hasta entonces.</i>” P. 11</p> <p>“Esto demuestra cómo <i>a pesar de los avances que en materia de disciplina empezaron a esbozarse con un trato más directo y “humano” a los niños, no lograban desaparecer ciertas “costumbres antiguas”, que por el contrario se disponían a mantenerse en conjunción con los nuevos avances.</i>”</p> <p>“<i>Volvemos a encontrar acá de modo sorprendente, las “matices éticas” de la retribución y de la emulación funcionando no ya como técnicas aplicables masivamente, para todos los alumnos, sino integradas en un sistema que reconoce diferencias individuales y las clasifica según el desarrollo biológico y psicológico.</i>” P. 12</p>
<p><b>ROL DEL MAESTRO</b></p>	
<p><b>Escuela tradicional</b></p>	<p>“(…) el maestro se constituía en el último elemento del sistema en el sentido en que debía ser un vigilante y animador imparcial y distante del mecanismo de enseñanza, pero a quien a la vez se le exigía que fuera amable y justo, para que el castigo no fuera odioso ni humillante producto de su cólera sino impersonal y estrictamente retributivo.” P. 7</p>
<p><b>Escuelas de los hermanos cristianos: laicos</b></p>	<p>“En el caso de las escuelas de los Hermanos Cristianos era preciso esforzarse por prevenir los castigos y escasearlos, para lo cual se hacía necesario advertir antes que amenazar y castigar</p>



## Facultad de Educación

<p><b>(hermanos Restrepo Mejía) y protestantes (Baldwin)</b></p>	<p>(...) En este sentido las correcciones por parte del maestro debían ser puras y desinteresadas, caritativas, justas, moderadas, sosegadas y prudentes; mientras que el alumno debía recibir de manera voluntaria, respetuosa y silenciosa cualquier sanción que le fuere impuesta.” P. 3</p>
<p><b>Escuela nueva</b></p>	<p>En el texto no es claro el papel del maestro, se hace énfasis en la presencia de otros profesionales dentro de la escuela.</p>

Los sustratos teóricos en que se fundamentan los autores (De la Fuente y Recio) para la elaboración de su escrito, fueron entre otros:

Jame Baldwin, escritor y activista por los derechos civiles estadounidense afroamericano. Lo utilizan para sustentar la función de los castigos en la escuela: dispositivos correctivos que sirve para estimular la conciencia, así:

Los castigos se fueron constituyendo como dispositivos esencialmente correctivos, en los cuales “su objeto consiste en llevar al discípulo a que vea y sienta sus faltas y se corrija de ellas”. Dicho así, según Baldwin, el castigo –el ocasionar intencionalmente un padecimiento moral o físico al que delinque- es una fuerza intermediaria para estimular la conciencia (p. 3).

Michel Foucault, filósofo francés. Los autores se apoyan en él para sustentar la idea de la escuela como institución de control social y fundamentar la presencia del castigo como herramienta de instrucción y disciplinamiento:

Sustentados en los planteamientos teóricos de M. Foucault, se asiste desde el siglo XVIII a una compleja transformación que produce una “nueva economía del poder de castigar”, expresada en una relativa humanización de los castigos que procuraba evitar la irregularidad y el exceso de poder encarnado en una sola persona: el soberano en el Antiguo Régimen. En síntesis, lo que se puso de manifiesto fue una reorganización del



## Facultad de Educación

“poder de castigar” a través de una codificación más clara, un consenso mejor establecido y la fijación de unos nuevos principios de economía, que apuntaban a comprender los castigos a través de su función de prevenir e impedir la repetición de un delito en el futuro (p. 5).

Según esta penalidad “el cuerpo queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya los elementos constitutivos de la pena. El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos” (p. 5).

Juan Bautista de La Salle, sacerdote, teólogo y pedagogo francés. Sus planteamientos sirvieron para argumentar como desde el siglo XVIII ya existían críticas hacia los castigos físicos:

Aunque desde mucho antes, principios del siglo XVIII, ya Juan Bautista de La Salle se había convertido en uno de los opositores del empleo de la “represión brutal”, quien aunque no prohibía el látigo tampoco lo aconsejaba afirmando que “sólo se emplean los golpes por el mal humor y por la incapacidad, pues los golpes son castigos serviles que envilecen el alma, aun cuando corrijan si es que corrigen, ya que su efecto ordinario es el de empedernir” (p. 8)

Código de Instrucción Pública. El Ministerio de Instrucción Pública era quien atendía los asuntos educativos desde 1886 hasta que en enero 1928 se le identifica con el nombre de Ministerio de Educación Nacional, según lo dispuso la Ley 56 de 1927 (10 de noviembre), y este código contenía todas las disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias que regulaban la materia. Los planteamientos de este código les sirvieron a los autores para mostrar la incidencia de la “(...) comunidad de los Hermanos Cristianos en la transformación que obligaba situar los castigos en unas escalas de acuerdo a su funcionalidad como medios “correctivos”” (p. 3) a través de lo contenido en el artículo 86:



## Facultad de Educación

El moderno sistema disciplinario aconseja reducir a la menor expresión la necesidad de imponer castigos a los escolares, pero no debe tampoco prescindirse de deber de corregir a los alumnos. Sólo cuando las palabras de consejo sean ineficaces por completo, será lícito imponer castigos más severos, proporcionados con la naturaleza de la falta cometida, procurando evitarse el maestro la cólera para no infligir castigos arbitrarios (p. 3)

## Violencias en la escuela: un discurso reciente en Colombia

Para comprender el discurso de las violencias en la escuela en Colombia es necesario saber que ha sido abordado mediante dos enfoques:

1. *El sociopedagógico o socioeducativo*: con una gran influencia de la sociología y los pedagogos que buscan una alternativa diferente a la psicología para entender la dimensión social de la educación. Sociólogos como Durkheim, Bourdieu y Bernstein hicieron grandes aportes en esta área.
2. *El psicopedagógico, psicosocial o psicoeducativo*: con una gran influencia de la psicología social, disciplina que estudia los fenómenos sociales e intenta descubrir las normas por las que se rige la convivencia, y teorías como la teoría del campo de Kurt Lewin y la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, para quienes la conducta surge de la interacción del individuo con el ambiente y la forma en la que el entorno influye en los comportamientos de los individuos.

A principios de la década del noventa el enfoque predominante en Colombia para el estudio de las violencias en la escuela fue el sociopedagógico dentro del cual surgieron, a su vez, dos corrientes para explicarla: 1. La falencia en la enseñanza de normas sociales y 2. “(...) la existencia de una cultura escolar autoritaria basada en principios premodernos que no le permitían establecer un diálogo transformador con los jóvenes y sus experiencias en los nuevos espacios de socialización” (Forero Londoño, 2011, p. 406). Esta última corriente fue la que lideró el discurso de la violencia en la escuela en la primera mitad de los noventa y se recoge, entre otros, en los trabajos del



sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, uno de los mayores exponentes del enfoque socioeducativo en el País, quien según Rueda Ortiz (1998) es:

Indudablemente es uno de los pioneros que opta por una ciencia social que retorna a la subjetividad creadora de sentido y logra sumergirse en el alma de la escuela, exhibiendo sus actores, sus espacios, sus relaciones, sus prácticas cotidianas, en fin, su particular cultura. (p. 166)

Así, el proyecto Atlántida, estudio sobre el adolescente escolar en Colombia, establece como una de sus preocupaciones el lugar que se le da a la escuela como reproductora de un tipo especial de violencia (Valencia Murcia, 2004, p. 34); entre sus resultados se ve que ésta, en su afán por cumplir su papel normalizador, mantener la disciplina y lograr unos estándares académicos, invisibilizó al estudiante desconociendo sus intereses e inquietudes. Además, indicó que pese a los cambios logrados por la ley general de educación, el sistema escolar mantuvo su carácter vertical y el no reconocimiento de las diferencias en los miembros de su comunidad y continuó tratando de imponer un patrón de comportamiento homogéneo para estos.

Una de los aportes más destacados del enfoque sociopedagógico es que “(...) introduce la noción de cultura escolar en relación con el saber, el poder, los discursos y las prácticas pedagógicas para abordar la comprensión de las interacciones sociales que se tejen dentro de las escuelas” (Forero Londoño, 2011, p. 406).

Con relación a este enfoque Forero Londoño (2011) en su investigación acerca de la violencia escolar en Colombia afirma:

El enfoque socioeducativo en Colombia es el de más amplia difusión en los estudios empíricos relacionados con la disciplina (Blandón, Patiño & Yusti, 1991), el acoso (Góngora & Pérez, 2007) y la violencia escolar en general. Estos se deslizan desde la preocupación por la funcionalidad educativa de la escuela, pasando por las visiones que reflejan el pánico moral que ubica en la pérdida de los “valores tradicionales” la causalidad explicativa de la violencia escolar, hasta aquellos que en la primera década



## Facultad de Educación

del siglo XXI asumen el estudio de la indisciplina como conducta disruptiva generadora de violencia y retoman las influencias de los discursos europeos sobre el acoso escolar (Peña & Carbonell, 2001). En este tipo de investigaciones también se desarrollan propuestas de intervención sobre el conflicto en el aula con el fin de posibilitar el desarrollo de prácticas pedagógicas democráticas en el aula de clase con el fin de generar posibilidades de negociación entre actores (Herrera-Duque, 2001) (p. 404)

A principios del 2000 la perspectiva frente a las violencias en la escuela cambia: el enfoque psicoeducativo empieza a jugar un papel determinante en el abordaje y tratamiento de los conflictos y las violencias en la escuela, dándole un giro hacia la necesidad del desarrollo de competencias ciudadanas dejando de lado a la formación en valores. En esta perspectiva se encuentra Enrique Chaux, profesor de la Universidad de los Andes, uno de sus máximos desarrolladores, respecto a la investigación empírica.

Chaux “(...) ha documentado evaluaciones internacionales sobre el efecto positivo de programas educativos que buscan promover la convivencia por medio de la formación en resolución pacífica de conflictos” (Forero Londoño, 2011, p. 404); resaltando los contextos culturales como factores determinantes para el desarrollo de comportamientos violentos o pacíficos en los niños, niñas y adolescentes; el papel del maestro en la promoción de un clima constructivo en el aula y el manejo pacífico de conflictos; y la importancia de la implementación y desarrollo de programas, en políticas públicas, que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa y que influyan directamente sobre el clima escolar y las dinámicas de grupo (Chaux, 2011, pp. 80–84).

El enfoque psicopedagógico muestra a la violencia como “(...) problema educativo, lo cual se evidenció en los usos particulares de las nociones de disciplina en el aula, la modificabilidad de la conducta, el acoso entre pares y la salud pública” (Forero Londoño, 2011, p. 404).

Esta reflexión de elementos diferenciadores muestra cómo las violencias dificultan la convivencia escolar y su incomprensión produce la persistencia de métodos disciplinarios dentro de las



instituciones educativas en los que la presión psicológica, y en ocasiones el uso moderado de la violencia física, son justificados en la necesidad de establecer el orden y mejorar el clima escolar. Además, es necesario comprender que su confusión o equivalencia con los conflictos, impide su correcto abordaje y limita el uso de alternativas para atenderlas.

Entre 2008 y 2011, la opinión pública encendió las alarmas acerca del fenómeno de las violencias en la escuela a través de los medios de comunicación. En los periódicos de mayor circulación en el país y en Antioquia; El Espectador; El Tiempo; y El Colombiano, se destacan titulares como: “Contra el cibercrimen” (Nullvalue & Redacción de El Tiempo, 2008); “Los episodios de intimidación escolar serán examinados con lupa” (Redacción de el Tiempo, 2009); “Aprendiendo a golpes”(Editorial El Tiempo, 2010); “Acoso escolar”(“Acoso escolar”, 2008); “Violencia escolar: un problema por definir”(Editorial El Espectador, 2010); “Cómo actuar frente al bullying” (Ospina Vélez, 2009); “Facebook anónimo se pone de moda entre adolescentes para lanzar insultos” (Agencia EFE, 2010); “El Bullying no es un juego de niños”(Chica Agudelo, 2010); “Los matones (y las fastidiosas)” (Restrepo Jiménez, 2010), los cuales generaron reacciones, e inquietudes en el ciudadano común y son muy dicentes de la preocupación de la opinión pública respecto al tema de las violencias y los conflictos en la escuela.

La visibilización de estos casos puntuales de violencia evidenció los serios problemas de convivencia que afectaban la escuela y llamó la atención de las instituciones responsables de garantizar los derechos de los estudiantes y promover ambientes de convivencia pacífica dentro de los establecimientos educativos, pero, sobre todo, empezó a reclamar una pronta solución por parte del Estado a esta problemática. El 30 de noviembre de 2011 la Sala Quinta de la Corte Constitucional colombiana en la Sentencia T 905<sup>3</sup>, analizó el caso de una menor que fue víctima de acoso escolar por parte de un grupo de compañeros de la institución educativa a la que

---

<sup>3</sup> **Carencia actual de objeto**-Interpretación y alcance constitucional sobre el hecho superado y el daño consumado. **Carencia actual de objeto por daño consumado**-Caso en que estudiante fue retirada del Colegio donde fue víctima de acoso escolar o matoneo. **Establecimiento educativo**-Deber de prevenir y dar solución en acoso u hostigamiento escolar para la protección de los estudiantes. **Hostigamiento o acoso escolar “matoneo”**-Orden al Ministerio de Educación en coordinación con el ICBF, Defensoría Del Pueblo y Procuraduría General, lidere política para la prevención, detección y atención de prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar”.





## Facultad de Educación

pertenecía y de la cual fue retirada por sus padres en vista que la atención las directivas a esta situación fue insuficiente y la acción de tutela que interpusieron para garantizar la protección de sus derechos no procedió.

La Corte Constitucional (2011) en el proceso de revisión del caso, decretó la vinculación de las entidades públicas encargadas de prevenir y tratar las prácticas de “matoneo”<sup>4</sup> y realizó la invitación a varios establecimientos de educación superior<sup>5</sup> para que presentaran sus conceptos frente al tema en cuestión; los cuales dan cuenta de lo siguiente:

1. Las instituciones educativas le han restado importancia a la violencia que en ellas se presenta y continúan promoviendo prácticas que, en lugar de formar, solo son sancionatorias.
2. Los actores educativos son insuficientes para atender el fenómeno en las escuelas, además no es un asunto para ser resuelto solo por los docentes, es un asunto de toda la comunidad educativa.
3. Existe un vacío en cuanto a la orientación que se debe ofrecer a las comunidades educativas sobre la prevención, detección o intervención de esta realidad.
4. No existe una política pública que aborde de manera directa la problemática del bullying, el acoso escolar y el matoneo.
5. La solución para hacer frente al fenómeno no puede ser solamente normativa, es necesario el uso de herramientas pedagógicas.
6. Es necesario perfeccionar la formación en Derechos Humanos y en justicia, y aplicar las estrategias de resolución pacífica de conflictos y las herramientas previstas en la Ley General de Educación.

<sup>4</sup> Nótese el lenguaje que utiliza también la Corte para referirse a la temática.

<sup>5</sup> Universidad del Norte, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad Externado de Colombia, Universidad Javeriana, Universidad de la Salle, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Pedagógica Nacional.

Cabe resaltar que la Sala Quinta de la Corte Constitucional no solo se manifestó frente al caso puntual, sino que, a partir de lo manifestado por las partes involucradas y los conceptos proferidos por las universidades, emitió las siguientes conclusiones:

1. (...) En estos asuntos el operador judicial debe tener en cuenta que *para restaurar los derechos de las víctimas y para garantizar el aprendizaje (no sanción) de los infractores, se requiere de herramientas que varían de un caso a otro*, de acuerdo con el nivel de complejidad del conflicto. (...) [Cursiva fuera del texto]
2. (...) En términos generales, de acuerdo con lo que fue respondido por las diferentes entidades estatales en todos los niveles y de los conceptos remitidos por varias universidades del país, se infiere que *en la actualidad no existe una fórmula o herramienta coherente y efectiva que garantice la identificación y atención de los casos de acoso u hostigamiento escolar mediante un proceso restaurativo*. [Cursiva fuera del texto]
3. (...) Es preocupante, por ejemplo, que *no exista una definición de este fenómeno, sus elementos y tipologías o niveles de complejidad, de manera que sea posible distinguirla de otras formas de conflicto escolar; esto, obviamente, impide la diferenciación de una estrategia plena, que atienda las necesidades puntuales de las partes, los padres de familia y, adicionalmente, de los profesores*. [Cursiva fuera del texto]
4. (...) la Corte juzga que, sin perjuicio de las competencias de la Nación y de los entes territoriales, los programas presentados resultan fragmentarios y poco efectivos y, en definitiva, que ante este tipo de situaciones *el manual de convivencia del ITI (no es posible referirse a los de otras instituciones educativas) no acredita el goce efectivo de los derechos de sus estudiantes*. [Cursiva fuera del texto]



## Facultad de Educación

Así, la sentencia T 905 de 2011 dio cuenta de serios problemas de convivencia en la escuela, y a su vez cambió la perspectiva frente a las violencias en el ámbito escolar, o por lo menos generó la inquietud frente a sus diversas manifestaciones. También reveló las falencias de los establecimientos educativos y del Estado mismo, para abordar las violencias y resolver sus conflictos, dirigiendo la mirada del país hacia esta problemática, convirtiéndola en una situación coyuntural que requería de atención inmediata, impulsada en parte por la misma Corte al ordenarle al Ministerio de Educación Nacional:

(...) que en el término de seis meses contados a partir de la notificación de la presente providencia, en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar”, de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia (Sala Quinta de Revisión de Tutelas de la Corte Constitucional, 2011, sec. VI Decisión).

Este mandato dio origen a la Ley 1620 de 2013, y a su decreto reglamentario 1965, “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” y cuyo objeto es “(...) *contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural*” cursiva fuera del texto (Colombia, 2013b, Capítulo 1 Disposiciones generales, artículo 1). Convirtiéndose así, en la respuesta del Estado a la necesidad de subsanar sus falencias y las de las instituciones educativas al momento de abordar las violencias y resolver sus conflictos.



### Telón de fondo: algunas reflexiones

- Los conflictos en la escuela pueden asumirse desde varias perspectivas: pueden considerarse desde una visión negativa como disfuncionales y patológicos, por lo que hay necesidad de eliminarlos para que vuelva el orden y se logre eficiencia en la gestión escolar; pueden verse como problemas de comunicación desde una visión de corte psicologista que lo limita a las percepciones individuales de la realidad, haciendo caso omiso de los contextos que condicionan a los sujetos y por último, la perspectiva que los ve como algo natural, y los entiende como elementos necesarios para el cambio social, para la transformación positiva de las estructuras educativas, esta percepción adhiere a la aspiración de la teoría crítica de la educación que aporta elementos democráticos para su transformación positiva noviolenta, a la cual adhiero.
- A raíz de la pervivencia por décadas, del conflicto interno armado en Colombia, la escuela ha sido permeada por las violencias sociales que se manifiestan desde el contexto familiar hasta los espacios más difíciles de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales como la delincuencia, los enfrentamientos armados, la violación de Derechos Humanos y la desesperanza, afectando sus relaciones de convivencia interna y con el entorno, generando así que los miembros de la comunidad educativa adopten la forma de relacionarse de los ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen
- Violencias y conflictos son fenómenos sociales diferentes y diferenciables, como lo son también las respuestas que la ley colombiana asigna a cada uno en materia de convivencia escolar pues, en términos de la primeras, busca su *mitigación* y considera la opción de asumirlas desde la justicia restaurativa o en último caso, desde el proceso disciplinario con debido proceso y en cuanto a los conflictos, los asume desde un punto de vista *positivo transformador* de las situaciones y de las relaciones y permite abordarlo desde la negociación, sea directa o asistida (mediación) o también, como en el caso anterior, desde el enfoque punitivo que en todo caso debe, metodológicamente, contar con un proceso disciplinario con debido proceso.



## Facultad de Educación

- La aspiración de la ley 1620 se expresa en términos de *mitigar* las violencias, intención que debiera ser la de buscar *erradicarlas*, aunque se considere una utopía, pues siendo las violencias construcciones culturales, puede pensarse en que desaparezcan del ambiente escolar. La paz positiva a la que alude Johan Galtung parte precisamente de considerar la erradicación de todo tipo de violencias (directas, estructurales y culturales) en el mundo.
- Son muchas las tipologías de violencias que “rondan” a la escuela, en todo caso puede decirse que las provenientes de *los contextos* la inciden de manera directa o indirecta y aportan zozobra o incertidumbre sobre el alcance de poderes externos en sus relaciones convivenciales; las violencias que se producen *contra la escuela* ponen en riesgo la institucionalidad y la integridad personal o moral de los integrantes de la comunidad educativa y de otro lado, *las violencias que produce la escuela misma*, paradójicamente reproducen un círculo vicioso que debe romperse para aspirar a avanzar en la construcción de una cultura de paz, desde las mismas aulas escolares.
- La violencia es una relación social, difícil de definir, con distintas tipologías que se imbrican e interactúan de forma compleja y a veces sistemática. En la escuela colombiana corre el riesgo de naturalizarse por su ejercicio continuo e indiscriminado, que ha llevado a la Corte Constitucional a decir, recientemente, que los NNA en este escenario padecen un *déficit de protección de sus derechos*, vulnerados casi siempre por medio de violencias que atentan básicamente contra la diversidad de diferente índole (de etnia, de credo religioso, de opción sexual).
- El discurso de las violencias en la escuela es relativamente reciente y cuenta con dos enfoques: *sociopedagógico o socioeducativo* que predominó en Colombia a principios de la década del noventa. A principios del 2000 la perspectiva cambia hacia un enfoque psicoeducativo que da un giro hacia la necesidad del desarrollo de competencias ciudadanas y deja de lado la formación en valores. Las competencias ciudadanas se convierten en la directriz desde el Ministerio de Educación en materia de formación ciudadana que ha sido criticada básicamente por la despolitización del término que, de alguna manera, niega la naturaleza misma del contenido que debe atribuirse a esta clase de formación.



### Capítulo III. Justicia en la escuela: retribución, negociación o restauración

“Educar supone interpelar (...) Es claro que no existe constitución de sujeto sin interpelación. También es claro que el acto de interpelar no tiene su eficacia asegurada, ya que el sujeto puede resistir, confrontar, negar o asumir. En el desarrollo de todos estos procesos se va constituyendo como sujeto, deviniendo humano. Las posibilidades de acceder a otros modelos con los cuales identificarse, total o parcialmente. El asunto pasa por estar frente a otro que se dirige a mí, reconociéndome (...) Entonces de lo que hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata es de la tarea que le compete a una generación de proveer formas de ingreso a un mundo común a una nueva generación. Ello no supone solamente transmitir conocimientos ni ofrecer bienes materiales sino, fundamentalmente, establecer relaciones, vínculos.

Esto, está claro, trasciende la responsabilidad del sistema educativo, más allá de que en los últimos tiempos nos hayamos acostumbrado a recargar de demandas a la escuela.

Esta recarga de demandas ha producido un desdibujamiento de las instituciones educativas, convirtiéndolas en objetos de múltiples encargos.

Uno de los efectos negativos de este proceso es que ha terminado por colocar en tela de juicio que algunos sujetos sean educables (...) Esta forma de hacer policía seguramente se a la mejor forma de reinstalar una intencionalidad educativa en nuestra sociedad, de volver a ser adultos. Volviendo a interpelar desde un proyecto común o al menos desde una preocupación común. Transmitir la idea de que existe un lugar que es posible de ser habitado. No como el regreso a un paraíso perdido, que jamás existió, sino como intención de construcción de justicia e igualdad”(Martinis, 2013, pp. 321–324)



### Resumen

Este capítulo parte del interrogante ¿La promulgación de una norma jurídica para erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es suficiente para mejorar la convivencia en la escuela?

De acuerdo con lo hallado en la revisión bibliográfica y en el trabajo de campo, es posible afirmar, por diversas razones, que, si bien las normas jurídicas no son suficientes para erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos en la escuela, sí son necesarias para respaldar los cambios cualitativos que puedan producirse en el ámbito escolar.

Es por esta razón que en este capítulo se plantea un panorama general de la Ley 1620 que permite conocer su espíritu orientado hacia la *mitigación* de las violencias en los establecimientos educativos e intenta generar un cambio de mentalidad respecto a la función formativa de la escuela en lo que atañe a la convivencia pacífica, pasando de una perspectiva disciplinaria y sancionadora hacia los y las estudiantes, a una de contenido pedagógico basada en la implementación de Métodos Autocompositivos de Resolución de Conflictos (MARC)—obligación de la comunidad educativa a partir de la expedición de las Leyes 1029 y 1620—, no solo para atender las afectaciones a la convivencia, sino también en términos de prevención de las violencias y de la promoción de derechos humanos.

Así, la pregunta de entrada respalda el objetivo del capítulo, pues es la ley 1620 la norma más actual sobre convivencia escolar, y la que incluye las diferentes respuestas frente a los conflictos y las violencias en la escuela (sin descartar que en regulaciones previas ya se habían abordado algunas de ellas), para decir que los respaldos normativos existen pero su apropiación, aplicación y eficacia dejan grandes interrogantes y que, los ambientes escolares siguen, en el mejor de los casos, cargados de incertidumbre, cuando no, plagados de situaciones que fracturan la convivencia, dificultan el relacionamiento social y la configuración de espacios políticos entre los diferentes actores, debilitan la democracia y hacen difícil imaginarse un giro paulatino hacia una cultura de paz, que se geste desde este escenario.



## Facultad de Educación

En el capítulo se hará un recorrido conceptual por las diversas formas de justicia, agrupadas en tres grandes categorías: retribución, negociación y restauración, para develar algunas nociones al respecto y también sus ventajas y desventajas al momento de su aplicación.

**Palabras claves:** convivencia en la escuela; formas de justicia en la escuela; restauración, negociación; retribución; Ley 1620, decreto 1965

### Introducción

Si bien ya existía un marco normativo para la convivencia escolar (Constitución política de 1991, leyes 115, 1098 y 1029, decretos 1860 y 1965, entre otras), la sentencia T 905 de 2011 de la Corte Constitucional, dio cuenta de serios problemas de convivencia en la escuela, que evidenciaron la forma en la que las violencias sociales permean sus aulas, revelando las falencias de los establecimientos educativos y del Estado mismo, para abordar estas problemáticas, generando así la necesidad de atenderlas de manera inmediata.

Razón por la cual la Corte Constitucional Colombiana le ordena al Ministerio de Educación Nacional, entre otras entidades<sup>6</sup>, el liderar la creación de una política general para la prevención, la detección y la atención de las violencias en la escuela como hoja de ruta para la revisión y rediseño de los manuales de convivencia de todas las instituciones educativas del país. Es este el origen de la ley 1620 de 2013 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y regula diversos asuntos, entre ellos, las formas de hacer frente a los conflictos y las violencias que han desbordado los establecimientos educativos<sup>7</sup>—como dan cuenta los conceptos emitidos por

---

<sup>6</sup> El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación

<sup>7</sup> En el proceso de revisión del caso que dio origen a la sentencia T 905 de 2011 la Corte Constitucional invitó a algunos establecimientos de educación superior (Universidad del Norte, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad Externado de Colombia, Universidad Javeriana, Universidad de la Salle, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Pedagógica Nacional) a emitir un concepto acerca de la prevención tratamiento de las violencias en la escuela, los cuales dieron cuenta de los siguiente:

1. Las instituciones educativas le han restado importancia a la violencia que en ellas se presenta y continúan promoviendo prácticas que, en lugar de formar, solo son sancionatorias.
2. Los actores educativos son insuficientes para atender el fenómeno en las escuelas, además no es un asunto para ser resuelto solo por los docentes, es un asunto de toda la comunidad educativa.





diversas entidades en el trámite surtido en el proceso de revisión por parte de la Corte Constitucional, expuesto en la Sentencia T 905 de 2011— pero:

¿La promulgación de una norma jurídica para erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es suficiente para mejorar la convivencia en la escuela?

Cuando pensamos en la definición de convivencia lo primero que se nos viene a la mente es la capacidad de vivir en compañía de otros, pero este concepto es mucho más amplio, va más allá, y hace referencia a la coexistencia pacífica de un grupo de humanos en un mismo espacio, en el que el respeto y la solidaridad son valores imprescindibles, “La convivencia se entiende como una manera de ser y estar en el mundo y una estrategia para construir orden democrático (...)” (Zuluaga Monsalve et al., 2011, p. 145). En el caso concreto de la escuela la convivencia, “(...) debería ser el lecho por el cual discurren las acciones educativas de manera fluida, continua, progresiva y significativa” (Gutiérrez Méndez & Pérez Archundia, 2015, p. 66).

En el caso de la escuela la convivencia es un proceso continuo de formación, en el que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa implican reconocimiento y respeto por la diversidad, es decir entender y valorar las diferencias, permitiendo así el espacio apropiado para el cumplimiento de los fines de la educación. Para que este ideal de vida común entre los actores escolares sea posible es necesario “(...) favorecer ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción desde la diferencia sean centrales” (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2013, p. 25).


- 
3. Existe un vacío en cuanto a la orientación que se debe ofrecer a las comunidades educativas sobre la prevención, detección o intervención de esta realidad.
  4. No existe una política pública que aborde de manera directa la problemática del bullying, el acoso escolar y el matoneo.
  5. La solución para hacer frente al fenómeno no puede ser solamente normativa, es necesario el uso de herramientas pedagógicas.
  6. Es necesario perfeccionar la formación en Derechos Humanos y en justicia, y aplicar las estrategias de resolución pacífica de conflictos y las herramientas previstas en la Ley General de Educación.



## Facultad de Educación

Pero los conflictos atendidos inadecuadamente y las violencias de diversa índole erosionan la convivencia, agregado a esto, la falta de comprensión de lo que se entiende por tales o la confusión de estos términos, le añade complejidad a un abordaje pertinente y limita el uso de alternativas para su atención, que se ven reducidas, en la mayoría de los casos, a la persistencia de métodos sancionatorios, por tanto, de carácter punitivo en los que prevalece la idea de disciplina dentro de las instituciones educativas y que justifican la necesidad de establecer el orden y mejorar el clima escolar. No obstante, y pese a los múltiples esfuerzos por cambiar el estado de cosas, —incluyendo los avances normativos y los esfuerzos formativos de los establecimientos educativos— el sistema escolar mantiene su carácter vertical, el no reconocimiento de las diferencias en los miembros de su comunidad y continúa tratando de imponer un patrón de comportamiento homogéneo para los integrantes de la comunidad educativa, especialmente para los niños, niñas y adolescentes (NNA); planteamientos que se mantienen desde principio de la década de los noventa (Valencia Murcia, 2004, p. 34).

En palabras de Ghiso (1999)



La escuela hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia entre los sujetos. La escolarización dejó de ser uno de los procedimientos determinantes en la formación de las personas, de los ciudadanos; poniendo de manifiesto que la escuela y la pedagogía, como campos prácticos-teóricos de intervención en lo ideológico-cultural, sufren un fuerte proceso de desestructuración simbólica. La escuela y la pedagogía dejan de ser espacios, propuestas o procesos intencionados que evocan, invocan y acogen.

Los mensajes que aquí se producen, que se recontextualizan y que se transmiten son increíbles, ilegítimos e inviables para un número creciente de alumnos, padres de familia y profesores. Las consecuencias prácticas de ellos tienen naturalezas muy diferentes y repercuten en todas las facetas de la convivencia humana (pp. 45-46).



Ese no reconocimiento de las diferencias se constituye en caldo de cultivo de violencias en sí mismo, generando ciclos recurrentes en la escuela pues en la medida en que se busca establecer el orden a través de mecanismos represivos como el castigo se limita el mejoramiento de la convivencia al producir el no reconocimiento de las diferencias.

Pero es en la diversidad<sup>8</sup> y en el reconocimiento<sup>9</sup>, donde se deberían gestar apuestas importantes para una convivencia pacífica, puesto que uno de los mayores retos a los que se enfrenta la escuela es a:

(...) conciliar el propósito común de toda sociedad que trata de lograr un alto grado de cohesión bajo lineamientos ético-políticos, culturales, económicos y sociales, en medio de un variopinto paisaje de sujetos y colectivos tan plurales, donde no baste la mera enunciación de la diversidad como discurso, sino que plantee en su accionar un operar consecuente. Se trata entonces de contribuir a la activación de los dispositivos que permitan en el seno de las instituciones sociales el ejercicio de prácticas de relacionamiento en las que la diferencia contribuye a esa construcción de proyecto unitario. Dicho de otra forma, el desafío es subvertir la noción de un pensamiento

<sup>8</sup> Algunos apartados que nos permiten comprender el término:

- “La diversidad implica movimiento y multiplicidad por lo cual se anula cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo, al discurso supuestamente transparente del conocimiento racional o al de la historia considerada como un movimiento siempre hacia lo mejor. En cambio, se entra en un estado de hibridación, en el que ninguna narrativa ni autoridad, llámese nación, clase social, etnia, ciencia, pueda arrogarse la representación de la verdad o la significación acabada”(Duschatzky citado por Escobar Hernández et al., 2015, p. 33)
- “Lo diverso implica descentramiento, eliminación de un punto de vista único y actitud exploratoria de los escenarios fronterizos de los sujetos que promueven diálogos ideológicos, culturales, sociales”(Escobar Hernández et al., 2015, p. 35)

<sup>9</sup> Algunos apartados que nos permiten comprender el término:

- No es menester perseguir la pertenencia a un mismo grupo, se trata de poder construir-se como sujetos, como universos diversos que pueden ponerse en diálogo, que pueden hacer emerger otros universos-escenarios para el aprendizaje” (Escobar Hernández et al., 2015, p. 34)
- “la identidad de un grupo o un individuo, se forma en parte por el reconocimiento o por la ausencia del mismo”(Taylor citado por Escobar Hernández et al., 2015, p. 36)



## Facultad de Educación

ordenador en el cual el proyecto social trata de acomodar o subsumir aquello que es diverso, nombrado también como minoritario, para ajustarlo a sus dinámicas/estructuras y construir otros órdenes donde la diversidad es movilizadora y ya no se considera un apéndice, tomando entonces un lugar constitutivo (Escobar Hernández, Acosta Sánchez, Talero Córdoba, & Peña Sánchez, 2015, p. 25)

En esta misma línea de ideas, Escobar Hernández, Acosta Sánchez, Talero Córdoba, & Peña Sánchez (2015) plantean que la escuela juega un papel determinante al momento de concebir la diversidad como constitutiva y movilizadora, ya que es ella, la escuela, quien posee “(...) una voluntad deliberada por construir los valores comunes que hacen de lo diverso un elemento constructor” (p. 26-27) lo que suscita una relación estrecha entre escuela-diversidad-sociedad porque es imposible pensar la diversidad como movilizadora si no se practica fuera del aula, toda vez que, es el contexto en el que se circunscribe la escuela, lo que pondrá a prueba el ejercicio de la diversidad como una práctica posible, más allá del discurso. Pero:

¿Cómo dialoga la escuela con la diversidad fuera y dentro del aula?, ¿La reconoce como valor, o como problema? Este asunto nos remite entonces a la necesidad del sujeto de saberse reconocido, valorado y tomado en consideración en los diferentes grupos a los que pertenece, necesidad muy humana, por demás (Escobar Hernández et al., 2015, p. 27).

Es aquí, en el reconocimiento donde entra en juego esa relación ética con el otro, en el

“(...) que tiene lugar el despliegue de posibles experiencias personales y sociales que contribuyen, por una parte y en el seno de la escuela, a los procesos formativos de los estudiantes, y por otra y en los ámbitos de lo que puede ser una vida social (entendida por fuera de lo escolar estrictamente hablando), a vivencias concretas y reales de los modos-tensiones-configuraciones del devenir de las sociedades (Escobar Hernández et al., 2015, p. 27).



Con relación al reconocimiento, Escobar Hernández et al. (2015) plantean además el papel que juega la educación en términos de como

(...) fomentar la buena enseñanza, contar con mejores pedagogías, tener mejores maestros y formar para la ciudadanía contribuyen a consolidar los lazos afectivos, la confianza y la seguridad. Lo indicado lleva a considerar el papel relevante que tiene poder de devolver a los sujetos una imagen que no distorsione o erosione su identidad, bajo riesgo de provocar o ahondar prácticas discriminatorias, opresivas y de rompimiento de lazos que les hacen ser-estar representados (pp. 36-37).

Lo que hace posible comprender: 1. La diversidad como experiencia, “(...) como forma de ser-estar en el mundo y que se realiza en interacción”(Escobar Hernández et al., 2015, p. 27) y 2. La escuela “(...) como escenario que permite la concurrencia de dichas experiencias o como facilitadora de procesos que provoquen el diálogo de ellas” (Escobar Hernández et al., 2015, p. 27).

Todo lo anterior nos lleva a pensar en el enfoque que debe tomar la convivencia en la escuela y hacia donde debe dirigirse, avanzando

(...) hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, además, debe aspirar a que las tensiones y contradicciones existentes puedan enfrentarse de manera positiva que conduzcan a transformaciones cuya incidencia inmediata se dé en ese ámbito escolar, pero que, en el mediano plazo, repercuta en la sociedad entera. Dicho de otra manera “La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante,



## Facultad de Educación

en la sociedad mundial” (UNESCO, 1969, p. 17).(Gutiérrez Méndez & Pérez Archundia, 2015, p. 66)

Existe un largo camino por recorrer para el mejoramiento de la convivencia en la escuela, en el que los establecimientos educativos sean quienes jalonen los procesos necesarios para una convivencia pacífica que trasciendan el papel y que su implementación se convierta en una labor diaria, lo que implica la participación y el compromiso, no solo de los miembros de la comunidad educativa sino también de diversos actores e instituciones sociales

(...) ya que ni la educación por sí sola puede hacer que desaparezcan todos los males del planeta, ni tampoco debe dejarse utilizar de una manera perversa y cada vez más frecuente por la clase política, que intentan colocar a la educación todos aquellos problemas que también tienen su origen y resolución en otros ámbitos (Gutiérrez Méndez & Pérez Archundia, 2015, p. 65).

Es por esta razón que en este capítulo se presenta un panorama general de la ley 1620 porque es la primera vez que el sistema educativo colombiano cuenta con un Sistema Nacional de Convivencia Escolar y vale la pena destacar algunos aspectos que respaldan y legitiman los procesos pedagógicos de la escuela.

### **Ley 1620: un acercamiento a las diversas formas de justicia en la escuela**

La Ley 1620 “*Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE)(...)*” y cuyo objeto es “*(...) contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural*” (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, Capítulo 1. Disposiciones generales, artículo 1), surge como respuesta del Estado a la necesidad de subsanar las falencias de los establecimientos educativos para abordar las violencias y resolver sus conflictos. Esta norma abarca varias temáticas entre las cuales encontramos: el bullying, el embarazo adolescente, la formación ciudadana, la salud sexual y reproductiva, el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, y las competencias ciudadanas; lo que podría dar luces de que carece de unidad temática.



## Facultad de Educación

Cabe destacar que el espíritu de la norma se orienta hacia la mitigación de las violencias, pero su atención se centra en la violencia del bullying haciendo a un lado las demás formas (Builes et al., 2015, p. 19). Estructuralmente está compuesta por 40 artículos distribuidos en los siguientes 6 capítulos:

- I. Disposiciones Generales
- II. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar
- III. El sector educativo en el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar
- IV. De la participación de varias entidades que hacen parte del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar
- V. Herramientas del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar
- VI. Infracciones administrativas, sanciones e incentivos.

Aunque antes del año 2013 existía en Colombia la ley 1029 como normativa que daba entrada a los Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos en la Escuela (MARC), es a partir de la expedición de la Ley 1620 y su Decreto Reglamentario 1965, que se refuerza esta exigencia para la comunidad educativa para la atención de las situaciones que afectan la convivencia.

De esta manera puede afirmarse, que junto con otras normativas previas a éstas (Constitución Política, ley 115, ley 1098, entre otras), están sentadas las bases jurídicas para una convivencia pacífica en la escuela que regulan y legitiman la *negociación directa*, la *mediación escolar* y la *Justicia Restaurativa* como alternativas al abordaje y atención de las violencias y los conflictos,



## Facultad de Educación

pero a su vez, se abre la puerta a la implementación de estos modelos en la escuela desde una perspectiva pedagógica que da lugar a aprendizajes para la vida relacionados con asumir a los congéneres desde la diferencia, aprender del error y la incertidumbre (en términos expresos de la ley 1620), hacer visibles, aprehender y posicionar los derechos humanos y lograr la comprensión de la importancia del conflicto para producir transformaciones sociales y de la urgencia de erradicar las violencias para ir convirtiendo al escuela en un entorno o pacífico que proporciona bienestar a sus integrantes.

Los MARC que implican negociación —no todos la involucran, por ejemplo, el arbitramento obligatorio y la amigable composición—, conllevan una *redistribución del poder*, pues no son ya los docentes y los directivos quienes tienen la competencia para activar el dispositivo de justicia, sino que, acordado que se va a implementar una mesa de negociación, se les *da la facultad a los actores en conflicto para que se apropien también de su resolución*. *Cursiva fuera de texto* (Puerta Lopera, 2010, p. 120)

La Ley 1620, su Decreto Reglamentario 1965 y la Guía N° 49 (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2013), al facilitar la implementación de los MARC al interior de la escuela intentan generar un cambio de mentalidad respecto a su función formativa, pasando de una perspectiva disciplinaria y sancionadora hacia los estudiantes que se ven inmersos en situaciones que afecten la convivencia, a una de contenido pedagógico basada en la promoción y prevención de las situaciones. Perspectiva que solo es posible si los establecimientos educativos aplican plena y adecuadamente, además de la Ley 1620, la Ley 1029 y lo concerniente al uso de los MARC, la reparación del daño causado y restablecimiento de derechos (Builes et al., 2015, p. 88).

Pero volviendo a la pregunta planteada en la introducción:

¿La promulgación de una norma jurídica para erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es suficiente para mejorar la convivencia en la escuela?





## Facultad de Educación

A partir de lo encontrado en la revisión bibliográfica y en el trabajo de campo, es posible afirmar que las normas jurídicas no son suficientes para erradicar las violencias y asumir una perspectiva positiva de los conflictos para el mejoramiento de la convivencia en la escuela, por las razones que se expresaran a continuación:

1. A pesar de que existe un Sistema Nacional de Convivencia escolar (SNCE), el sistema no se ha activado en algunos de sus componentes. Un claro ejemplo de esto es que el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) tras 4 años de la expedición de la norma, aún no está en funcionamiento y los Comités Escolares Municipales no están operando de acuerdo a las responsabilidades asignadas por el SNCE.

Si la *convivencia* está diseñada por la norma jurídica como *un sistema* a implementar en el ámbito educativo con la coadyuvancia y corresponsabilidad de entidades externas, y con el soporte de un sistema de información que dará luces acerca de las problemáticas escolares más complejas, para diseñar estrategias, proyectos y programas que puedan contrarrestarlas con efectos en todo el país, el hecho de que no pueda recopilarse la información hace nugatoria esta posibilidad de fortalecer los lazos de convivencia con base en las realidades del entorno educativo.

Muchos Comités Municipales de Convivencia Escolar, en el mejor de los casos, se han creado para dar cumplimiento a la norma pero sin mayores efectos prácticos respecto al cumplimiento de sus funciones y responsabilidades. Se trata de una instancia externa, de carácter local que debe apoyar el buen funcionamiento del sistema, que debe servir de segunda instancia a las situaciones resueltas en los establecimientos educativos y que debe dar iniciativas y promover acciones de convivencia pacífica, pero hasta ahora, no es más que otro eslabón del sistema que no está activado cabalmente.

Cuando en un sistema algunos de sus elementos están inactivos o a media marcha, éste se lesiona en su totalidad, por lo que puede afirmarse, que, a casi cuatro años de vigencia de la ley 1620, sus augurios como sistema presentan un pronóstico reservado.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> El municipio de Cali es un ejemplo de lo que significa mantener activado el Comité Municipal de Convivencia Escolar: se reúne periódicamente de forma ampliada, pues invitan, con voz pero sin voto a otros actores interesados en la educación; han producido material de apoyo referido a las mayores afectaciones a la convivencia escolar; lograron



## Facultad de Educación

El fallo de la Corte Constitucional Colombiana emitido en la Sentencia T-478<sup>11</sup>(2015), también conocida como sentencia Urrego, sustenta esta posición al poner en entredicho la eficacia de la norma jurídica, frente a la situaciones de acoso escolar y de vulneración de derechos en general, ordenando al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la implementación de acciones que culminen la creación del SNCE tal y como lo indica la ley 1620 y su decreto reglamentario 1965 para lo cual le asignó las siguientes tareas en su parte resolutoria:

- i. Conformar, si no lo ha hecho aún, el Comité Nacional de Convivencia Escolar y verificar, que todos los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar estén funcionando plenamente.
- ii. Implementar al programa para el desarrollo de competencias ciudadanas, la educación para el ejercicio de los derechos humanos –en particular el derecho a la identidad sexual— e incorporarlos de manera expresa en los proyectos educativos institucionales de todos los colegios

incluir en el plan de desarrollo municipal un indicador relacionado con la justicia restaurativa en la escuela; y realizan encuentros reflexivos acerca de las problemáticas de la convivencia en la escuela.

<sup>11</sup>Acción de tutela presentada por Alba Lucía Reyes Arenas, a nombre propio y en representación de su difunto hijo Sergio David Urrego Reyes, en contra del colegio Gimnasio Castillo Campestre, la Secretaría de Educación de Cundinamarca, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Fiscalía General de la Nación y la Comisaría Décima de Familia de Engativá, por considerar, en primer lugar, que las directivas de la institución educativa demandada, promovieron conductas sistemáticas de discriminación en contra su hijo, motivadas por su orientación sexual, -tanto en el proceso disciplinario que se surtió en su contra, como con la información que fue difundida con posterioridad al fallecimiento del niño en los medios de comunicación-, que favorecieron inicialmente su suicidio y que resultaron finalmente lesivas de sus derechos fundamentales. En segundo lugar, frente a las demás entidades estatales acusadas en la tutela, estima que éstas desplegaron una conducta omisiva ante las diferentes denuncias que se realizaron con fundamento en las actuaciones equivocadas de la institución educativa, por lo que incurrieron a su vez, en la violación de los derechos fundamentales del menor de edad.

Asuntos: Discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares; protección del derecho a la igualdad y del libre desarrollo de la personalidad; corresponsabilidades en el desarrollo educativo de los menores de edad.



## Facultad de Educación

- iii. Desarrollar y poner en práctica el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar garantizando el respeto por la intimidad y confidencialidad de las personas involucradas.
  - iv. Establecer la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, junto con sus protocolos.
  - v. Revisar extensiva e integralmente todos los Manuales de Convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y para que incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como que contribuyan a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos
  - vi. ordenar y verificar que en todos los establecimientos educativos estén constituidos los comités escolares de convivencia.
2. La existencia de fallas estructurales en el sistema educativo que generan *un déficit en la protección de las menores víctimas* de acoso escolar, en particular con aquellas situaciones relacionadas con la orientación sexual o la identidad de género, del que da cuenta la Sentencia T 478 en el proceso de revisión y análisis de la procedencia de la acción de tutela interpuesta por la madre del menor. Al respecto la Corte Manifiesta que:
- En efecto, aunque con la expedición de la Ley 1620 de 2013 y del Decreto 1965 de 2013 que la reglamenta, se busca consolidar un Sistema Nacional de Convivencia Escolar que, entre otras cosas, cree mecanismos de detección temprana, acción preventiva, conciliación y seguimiento a este fenómeno de acoso, sea entre pares o desde una perspectiva institucional, es claro que ninguna autoridad pública o el colegio accionado o alguno de los intervinientes en el proceso, activó dichos procedimientos, con el fin de encontrar una



## Facultad de Educación

solución consultada, integral y respetuosa de los derechos fundamentales de los jóvenes, en un contexto educativo en el que se deben formar los ciudadanos del mañana.

Ante esto, no cabe duda de que existe un déficit estructural de protección frente a estos fenómenos ligados con la identidad sexual, pues ni el Ministerio de Educación Nacional ni las Secretarías Departamentales utilizaron las normas ya existentes y diseñadas para evitar precisamente situaciones como la que ocupa la atención de la Sala en esta oportunidad, en un caso que idealmente podría haber tenido un desenlace diferente (Corte Constitucional de Colombia, 2015).

3. La falta de apropiación de las normas jurídicas en la gestión escolar producto de la *anomia*<sup>12</sup>, que si bien de acuerdo con la raíz etimológica de la palabra hace referencia a la ausencia de normas, en Colombia hace referencia al exceso de normas jurídicas, una explicación a este fenómeno la da Chinchilla (2008) al manifestar que:

Una buena hipótesis explicativa de esta anomia por exceso de normas apunta a un fenómeno más profundo y de raíz sociocultural, a una distorsión ética de nuestra sociedad: la problemática relación entre el sujeto y la norma legal. Tal vez lo que falla, o es muy débil, es aquel vínculo que Rousseau describía como el lazo que une al corazón del hombre con la ley, y que constituye el soporte

---

<sup>12</sup> “La anomia es una situación social en la cual las normas han perdido su fuerza reguladora, una pérdida de legitimidad. Es un momento transicional de una sociedad que tiene efectos de inestabilidad, desintegración y otros no deseables. El concepto lo trajo a la sociología y al análisis de las sociedades uno de los padres fundadores de esta disciplina, el francés Emile Durkheim. Pero ha ido evolucionando y por los menos puede distinguirse tres enfoques sobre el mismo. (...) El primero al que me refiero implica un momento transicional de una sociedad. Metafóricamente una época de oscuridad entre un orden social que aún no muere y otro que aún no nace. El segundo hace referencia a la desviación social y una anomia más dirigida hacia conductas individuales, una dislocación entre medios y fines sociales como las llamaba el sociólogo Robert Merton y un tercer enfoque dirigido a considerar la anomia como una expresión de resistencia hacia un orden establecido como lo han expresado pensadores como Michel Maffesoli entre otros” (Tomado de Redacción Ipad, 2016)



## Facultad de Educación

psicosocial de cualquier orden jurídico, especialmente el de las comunidades democráticas. Lo que está ausente o escasea es el valor ético de la ley en la conciencia ciudadana y de los gobernantes. De la norma legal sólo se aprecia su utilidad instrumental, cuando no su valor como arma arrojadiza. Ello se evidencia en la manía de cambiar leyes todos los días, como si una sociedad pudiera cambiar a diario sus reglas de juego (p. 1).

Fenómeno que en el caso de la escuela se refleja, en que, a pesar de existir normas para evitar situaciones que afecten la convivencia escolar es claro, a partir del planteamiento de la Corte Constitucional en la Sentencia T 478, que existe un déficit estructural en el sistema educativo colombiano para la atención de estas situaciones.

4. Debido a la expedición de la ley 1620, además de otras regulaciones existentes, los establecimientos educativos tienen que hacer búsquedas que permitan el desarrollo y apropiación de sus contenidos, pues cuando la norma dice por ejemplo, *reparar, víctima, ofensor*, alude sin duda, a la *justicia restaurativa*, pero no entra a definirla ni a explicarla; corresponde a los actores escolares la indagación acerca de sus enfoques, elementos, orientación, contenidos y alcances, pues no es tarea de la ley realizar tales desgloses y al ignorar esta información el operador de la norma carecerá de sustento para asimilar el espíritu que le dio vida y que debe traducirse en eficacia en su aplicación. Así que además de que exista la norma, hay que ampliar la comprensión de su significado para poder lograr que cumpla su objeto, la escuela colombiana parece no haber realizado suficientes esfuerzos para que así sea.
5. El *castigo* persiste como respuesta protagónica a pesar de la existencia de respaldos normativos que amplían las opciones para atender las afectaciones la convivencia con expectativas formativas más claras y con el potencial de generar sustentabilidad para la paz desde el escenario escolar.



## Facultad de Educación

El castigo cuenta con un gran arraigo cultural pues su nacimiento coincide con el de la escuela formal colombiana y ésta parece no poder pensarse sin este dispositivo de poder, que a todas luces no rinde sus frutos pues siguen repitiéndose las conductas consideradas indeseables porque no disuade al infractor, no evita que otros las emulen y a pesar de que los castigos sean *ejemplarizantes* las situaciones siguen presentándose porque lo importante para el autor, es evitar a toda costa, ser asumido en falta para no recibir el castigo, o dicho de otra manera, no existe conciencia de la importancia de evitar el daño al otro (s) o a la convivencia

Sin embargo, algunas experiencias en establecimientos educativos del país dan cuenta de que se ha intentado romper este círculo de violencia producido por la escuela misma, y se ha echado mano de las novedades que las normas jurídicas han introducido.

Pero otras experiencias<sup>13</sup> relacionadas con la implementación de la justicia restaurativa y la mediación en aras del cumplimiento del mandato expresado en la ley 1620, no han logrado tantos alcances: el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana y el de otras instituciones educativas del municipio Itagüí cuenta que, a pesar de los esfuerzos realizados por los establecimientos educativos para el mejoramiento de la convivencia, existen dificultades para la aplicación eficaz de la norma, en este caso, y en su orden, la confusión que se presenta entre mediación y justicia restaurativa y el incluir estas formas de justicia en el manual pero sin aplicación en la práctica.

Todo lo anterior da cuenta de cómo las normas jurídicas no son suficientes para el mejoramiento de la convivencia en la escuela. Sin embargo, las instituciones educativas no pueden desconocer que desde su

(...) función educativa el favorecer la educación para la paz y la convivencia escolar en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable.

---

<sup>13</sup> Expuestas en la investigación interdisciplinaria *Justicia restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia* de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, que busca ampliar la comprensión del concepto de Justicia Restaurativa en la escuela a través de un estado del arte, que permita la elaboración de lineamientos teórico-metodológicos para su aplicación en los establecimientos educativos.



## Facultad de Educación

Así que ninguna víctima de violencia puede aprender con serenidad. Por ende si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, golpes o humillaciones el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón, Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión, los alumnos evitarán tener éxito, Y así podríamos seguir. De acuerdo con Perrenoud en primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra la violencia, las discriminaciones y los prejuicios (Gutiérrez Méndez & Pérez Archundia, 2015, p. 65).

En este orden de ideas, los desafíos de la escuela se plantean desde la necesidad de ir a, o proporcionar espacios democráticos a partir de la palabra, el empoderamiento político de la comunidad educativa, las relaciones éticas (evitar el daño al otro), las acciones preventivas, la redistribución del poder en términos de generar relaciones más horizontales entre los distintos actores educativos. Y si bien las normas jurídicas no son la única respuesta para mejorar la convivencia, sí entregan aspectos que respaldan y legitiman los cambios cualitativos que puedan producirse en el ámbito escolar, pero se requiere conocerla y lograr una vinculación con su espíritu, contenidos, objetivos y alcances por parte de los miembros de la comunidad educativa, y apropiarse de su sentido e importancia, para que el cumplimiento obedezca a la convicción y no a la obligación.

Al respecto, Puerta, Builes y Palacio (2011) manifiestan que:

En sentido ideal, la convivencia escolar debiera ser el lecho por el cual transcurren las acciones educativas de manera fluida, continua, progresiva y significativa; un lugar de encuentro para el afecto, la palabra, la autoridad, el reconocimiento del otro, donde cada uno de los actores hace conciencia de su rol, se responsabiliza de sus compromisos, está dispuesto a ejercer acciones solidarias en favor del bien común y entiende que las sinergias de todas esas individualidades allí aglutinadas, deben enfocarse siempre hacia el bienestar general; el espacio, en últimas, donde se logre que lo académico rinda sus frutos y la ciudadanía florezca de manera natural alimentada diariamente con el compromiso de todos (p. 144).

## **Formas de justicia en la escuela: retribución, negociación o restauración**

### **I. Retribución**

Según la RAE (Real academia de la lengua española, 2001) la palabra retribución proviene del verbo transitivo retribuir que se define como “recompensar o pagar un servicio, favor, etc.” En términos de atención de situaciones que afectan la convivencia, la retribución hace referencia a la forma tradicional de impartir justicia en el país que se recoge en la frase “El mérito debe ser premiado y la culpa castigada” (Puerta Lopera, 2010, p. 116), y que la escuela en su interés de que las y los estudiantes se acoplen a lo reglamentado en el manual de convivencia en aras del orden y la disciplina, bajo la premisa del castigo como “(...) un acto de autoridad pedagógica, una técnica que buscaba la disciplina individual reprimiendo las faltas y su posible repetición, procurando que el culpable enmendase su acción inmoral” (Herrera Beltrán, 2013, p. 75), la adoptó como forma de resolver los conflictos y abordar las violencias cotidianamente.

Se trata de una modalidad de justicia que busca la expiación de las culpas por parte del infractor y se fundamenta en que, quien generó un daño debe pagar por ello, pues no se quiere dar margen a la impunidad: se centra así, en el ofensor y en el castigo que merece, olvidando que no siempre es fácil determinar quién fue el que ocasionó la lesión a la convivencia o cuáles fueron sus motivaciones y que, en la búsqueda incesante de un chivo expiatorio, se puede llegar a endilgar la responsabilidad a quien no cometió el acto o no a todos quienes lo hicieron.

Según la Corte Constitucional Colombiana, en la Sentencia C-371<sup>14</sup>(1994), el principio causal de retribución desde su concepción moderna se enuncia así: “(...) el castigo es la consecuencia de la

---

<sup>14</sup>El fallo proferido por la Corte Constitucional surge de la demanda de inconstitucionalidad por parte de un ciudadano a la expresión “...sancionarlos moderadamente”, contenidas en el artículo 262 del Código Civil, tal como quedó redactado según el artículo 21 del Decreto 2820 de 1974 el cual acusaba de ir en contra de varios artículos contenidos en la carta política, al realizar la respectiva revisión del caso decidió que dicha expresión no contravenía ninguna de las normas mencionadas basados principalmente en la función educadora y correctiva de los padres de familia y las implicaciones que tiene esta responsabilidad con la sociedad y que siempre y cuando dichas sanciones carecieran de violencia física y moral podían ser aplicadas a los menores por parte de sus cuidadores.

De nueve magistrados que conforman la corte 4 de ellos no estuvieron de acuerdo con la decisión razón por la cual emitieron un salvamento de voto en el que manifestaron su inconformidad con la decisión aduciendo que no se puede dejar al arbitrio del castigador el grado en el que debe aplicarse la sanción y que la expresión si quebrantaba algunas normas de las mencionadas por el demandante, señalando, además, que no se puede justificar el castigo bajo el





## Facultad de Educación

culpa, como la caída es la consecuencia de la gravedad” (f. 25) que concibe la pena justa en sí misma al constituirse como la negación del delito. Este argumento sofista de “La justicia intrínseca de la pena, por su carácter expiatorio de la culpa” (f. 25), junto al de la función preventiva de la pena se constituye en la justificación satisfactoria del castigo, pero

La función que no se explicita, porque se juzga inconfesable, es la que consiste en gratificar el sentimiento de aversión al transgresor, que la falta genera, y que se traduce en un incontrolable deseo de venganza que sólo la pena viene a saciar. El contenido de odio implícito en el castigo se presenta siempre racionalizado, encubierto con artificiosos razonamientos tendientes a persuadir de que todo es, finalmente, en beneficio de quien lo padece (Corte Constitucional de Colombia, 1994, ff. 25-26)

En otro orden de argumentos, Garland (1999) manifiesta que gracias a este “(...) mito utilitario de la Ilustración de que el castigo puede producir resultados positivos y útiles —un mito que fue retomado y renovado por las ideologías rehabilitadoras del siglo XX—, el castigo parece más una tragedia que una comedia” (p. 337) al revelar que aunque un Estado esté bien organizado y que “(...) se administre con la mayor humanidad, estará ineludiblemente marcado por la contradicción moral y la ironía, como cuando busca defender la libertad por medio de su privación, o condena la violencia privada utilizando la violencia autorizada por el público” (p. 338). El castigo no resuelve las tensiones que se generan entre el “Estado, la sociedad, la víctima y el transgresor” (p. 338)

Que un Estado le aplique un castigo a alguno de sus ciudadanos tiene el carácter de una guerra civil en miniatura: muestra a una sociedad enfrascada en una lucha interna. Y si bien en ocasiones esto puede resultar necesario, nunca será más que un mal necesario (Garland, 1999, p. 338)

---

argumento de la función educadora de los padres y la función pedagógica de la sanción, las cuales desvirtuaron al realizar un análisis crítico y filosófico.



Retomando los planteamientos de la Corte Constitucional Colombiana, en el salvamento de voto de la Sentencia C-371/94 los magistrados que lo sustentan se preguntan algo que desde el inicio y desarrollo de esta investigación ha sido uno de los interrogantes que surgen de toda esta búsqueda: “(...) ¿es conducente el castigo como instrumento pedagógico (de conducción del niño)?” (f. 27) su respuesta es que el papel de la acción de “Educar es conducir y conducir no es arrastrar” (p. 27), que lo que se obtiene a través de la sanción (asumida como sinónima de castigo), mediante el uso de la fuerza, es arrastrar y no conducir. La coacción ejercida a través del castigo elimina “(...) la capacidad evaluativa del niño” (p. 27) atentando contra su dignidad.

*Quien conduce, enseña el camino que juzga mejor, pero el que arrastra elimina brutalmente toda posibilidad de optar. Cosifica al sujeto, al despojarlo de la libertad que lo signa.*

*La tarea del educador consiste, ante todo, en crear las condiciones propicias para que la conciencia moral empiece a plasmarse y el sujeto ético a construirse, y nada de ello es posible en un ambiente presidido por el miedo. Es el ejemplo, de avasalladora evidencia (para un sujeto que tiene capacidad de ver), y no la fuerza, generadora de temor, el que ha de indicar el camino que se juzga correcto [cursiva fuera del texto] (Corte Constitucional de Colombia, 1994, f. 27).*

Adicionalmente, esta forma de justicia puede contener un sentido retaliativo que aleja a la sanción, por lo menos en la escuela, de toda intención formadora, porque los actos de venganza victimizan al ofensor quien se siente injustamente tratado al ser castigado, lo cual no le permite generar conciencia acerca de las consecuencias de su acto y de las responsabilidades que le caben en estas circunstancias.

Son estas algunas de las razones por las cuales la respuesta retributiva no garantiza el acatamiento de la norma, ni la modificación de las conductas o su extinción, y mucho menos la prevención de

las mismas, convirtiendo así, esta solución en una nueva situación conflictiva que en ocasiones desborda a la escuela.

*No es tolerable en una sociedad orientada por normas de tan alta jerarquía axiológica, ni compatible con los claros principios de su Carta Política, que, arguyendo la eficacia educadora de la sanción o la intangibilidad de una falsa autoridad paterna cifrada en el ejercicio de la fuerza, se siga ejerciendo despiadada violencia sobre los menores, menoscabando su dignidad y engendrando, a corto plazo, un ciclo de violencia más devastador aún que el que hemos padecido. Porque, como ya se ha dicho, la violencia produce inevitables efectos multiplicadores pues, por una suerte de inercia, cada uno "educa" según el molde con el que ha sido "educado", y el odio engendra aversión y éste deseo de venganza, escamoteado por un discurso falsamente altruista de que todo ha de ser en beneficio de la víctima. **Al proscribir el castigo, lo que se está prohibiendo es el uso de la violencia, no las censuras o los reproches que, cuando proceden de alguien con verdadera autoridad, a quien se ama y se respeta porque ha sabido hacerse digno del amor y el respeto, son más eficaces que los maltratos degradantes (incompatibles con la dignidad del menor y con su frágil condición), eficaces tan sólo para incubar aversiones, tanto más perturbadoras cuanto más inconscientes** [negrilla fuera de texto] (Corte Constitucional Colombiana, 1994, f. 21).*

En la ley 1620, la *Ruta de Atención Integral* (RAI), dentro de su *componente de atención*, es la que permite un acercamiento a las diversas formas en que se da salida a situaciones que afectan la convivencia en la escuela, ya que esta plantea a través de sus protocolos:

- I. Las formas exigidas legalmente para hacer uso de la retribución (castigar) es mediante el proceso disciplinario con debido proceso en una perspectiva sancionadora de la cual busca alejarse la ley 1620.



## Facultad de Educación

El debido proceso es un derecho fundamental contenido en el artículo 29 de la Carta Política, es de carácter formal porque busca asegurar y evidenciar su cumplimiento por parte del Estado, y está asentado en dos premisas ineludibles: la presunción de inocencia y el derecho de defensa; premisas que deben garantizar en la escuela (y en la sociedad en general): que no se impongan sanciones hasta tanto no se determine la responsabilidad del disciplinado; que éste tenga la posibilidad pedir pruebas, de controvertir las que presente el establecimiento educativo; derecho a asistir a los espacios donde se practiquen las pruebas; a revisar el expediente que se ha abierto en su contra; pedir copias del mismo; presentar descargos y alegaciones y por supuesto, a contar con una defensa técnica que le proporcione un abogado en ejercicio. El personero de los estudiantes debe acompañar al estudiante que está siendo disciplinado y debe vigilar que no se violen sus derechos fundamentales en el transcurso del proceso.

Un gran número de sentencias emitidas por la Corte Constitucional Colombiana en esta materia, muestra que una de las mayores transgresiones a los derechos fundamentales en la escuela es la ocasionada al debido proceso, referida a que las sanciones a los y las estudiantes se profieren sin atender al principio de legalidad, que establece que no se puede sancionar a alguien, si no existe norma expresa anterior a la comisión de los hechos contenida en el manual de convivencia, y que debe estar respaldada por un proceso disciplinario en donde se garanticen los pilares antes mencionados: el derecho de defensa y la presunción de inocencia. Los establecimientos educativos deben diseñar un protocolo de proceso disciplinario con debido proceso.

## II. Negociación

Según la RAE (Real academia de la lengua española, 2001) la palabra negociación, proviene del verbo intransitivo negociar que se define como “tratar asuntos públicos o privados procurando su mejor logro”. En esta misma línea, Budjac (2011) en su libro *Técnicas de negociación y resolución de conflictos* manifiesta que la interacción humana y la incidencia que tenemos en las emociones y comportamientos de los unos sobre los otros, son el escenario propicio para la negociación. La



## Facultad de Educación

autora describe la negociación como “(...) el proceso de influencia en los demás para así obtener lo que queremos” (p. 1) o como “(...) el proceso de interactuar con el objetivo de obtener el acuerdo o el resultado que uno desea” (p. 1). Considerando entonces la negociación “(...) un arte (...) [que] también puede ser considerada científica, ya que tiene principios y métodos que se utilizan sistemáticamente mediante la capacitación y la experiencia” (P. 2). Además, manifiesta que “(...) es compleja e interdisciplinaria. (y) Abarca la evaluación, la gestión y la resolución de conflictos” (p. 2).

En términos de atención de situaciones que afectan la convivencia, Jares (2001a) define la negociación como “(...) un proceso de resolución de conflictos mediante el cual dos o más partes en conflicto intentan llegar a algún tipo de acuerdo” (p. 149). Por su parte, Builes, Puerta y Sepúlveda (2015, p. 96) la ubican como un modelo en el marco de *justicia consensual* cuya principal herramienta es el diálogo, por tanto para comprenderla es necesario conocer qué es la justicia consensual.

Este tipo de justicia,—la consensual—conocida también como autocompositiva, co-construida, autónoma o coordinada, hace alusión, en palabras de Restrepo Rodríguez (2014) a una “(...) idea de Justicia que renuncia a cualquier imposición en su materialización. Es una justicia que se obtiene en la medida en que se acuerda, en que se consiente en su definición y materialización sin ningún tipo de argumento de autoridad” (p. 7).

En la escuela, este tipo de justicia entrega a los miembros de la comunidad educativa el poder voluntario de resolver las situaciones que afectan la convivencia, haciéndolos conscientes y responsables, otorgándoles autonomía frente a las dificultades que afrontan.

El diálogo como herramienta de la justicia consensual es el medio por el cual se puede alcanzar el consenso, es decir, se constituye en vehículo para el logro acuerdos que no sean imposiciones, ni oposiciones a pesar de las diferencias, y que:



## Facultad de Educación

(...) por difícil que pueda ser llegar a él, [el consenso] es el único método que nos permite vivir respetando realmente a los demás. Consenso no es lo contrario de disenso, pues lo incluye, pero sí es lo contrario de imposición. También niega incluso la auto-represión, pues sólo puede darse desde un elevado nivel de consciencia: consciencia de las propias decisiones y actuaciones, desarrollo de la individualidad y la autonomía, sin olvidar que todas las personas necesitamos de otras para vivir, sin excepciones. (Restrepo Rodríguez, 2014, p. 8)

La justicia consensual es una oportunidad de encuentro de los actores en conflicto para escucharse mutuamente, para conocer los motivos por los cuales sucedieron los hechos, lo que representa para ellos estar inmersos en esta relación, sus emociones y sentimientos, la forma en que ven al otro, lo que aspiran a lograr con la negociación y, en fin, todo aquello que significa poner un rostro humano al conflicto al establecer una interlocución regida por unos lazos éticos que conducen hacia el respeto y el reconocimiento.

Dentro de los modelos de justicia consensual, susceptibles de ser implementados en la escuela, se encuentran:

### ***Negociación directa: hablar hasta entenderse***

Es una forma de negociación desarrollada por Bárbara Porro en su libro *la resolución de conflictos en el aula* (1999), que surge en oposición de la clásica idea de “pelear por decir quién gana”, en la que las partes en conflicto resuelven directamente su situación sin ayuda de terceros y que es conocida como la forma ideal de negociación; consta de 6 pasos: 1. Hacer un alto y recobrar la calma 2. Hablar y escucharse uno al otro 3. Comprender lo que necesita cada uno 4. Proponer soluciones 5. Elegir la idea que más les gusta a los dos 6. Desarrollar un plan para ponerlo en práctica (Zuluaga Monsalve et al., 2011, pp. 229–239).

Builes et al.(2015), manifiestan que su aplicación en el caso de la escuela “Requiere entrenamiento y disposición para llevarla a cabo y siempre debe contar con la voluntad de todas las partes intervinientes” (p. 100), que “Puede emplearse para atender situaciones tipo I, debidamente

establecidas en el MC" (p. 100) y que es ésta, una alternativa para pasar de la perspectiva sancionatoria a la perspectiva consensual.

***Negociación asistida: la mediación***

La mediación es una forma de justicia consensual en la que de manera voluntaria y en compañía de un tercero neutral, las partes involucradas en un conflicto buscan alternativas para solucionarlo, en encuentros que abren espacios de diálogo, de escucha y de argumentación, en los que los involucrados pueden manifestar su sentir frente al otro, construir colectivamente la verdad de lo sucedido a través de la información que aportan al proceso y a su vez asumir una postura responsable con relación a la situación conflictiva mediante los acuerdos y compromisos que se deriven del proceso, lo que constituye a la mediación no solo como una alternativa para la resolución de conflictos, sino que además es una fórmula que proporciona elementos para la formación de sujetos políticos (Builes et al., 2015, pp. 100–101).

Nadal Sánchez (2010) resalta como una característica fundamental de la mediación que "(...) son las propias partes o participantes quienes eligen sus soluciones y formulan sus propios acuerdos" (p. 118) lo que la ubica en lo que la autora llama la "*vía autocompositiva*" de resolución de conflictos, donde el "poder" del mediador reside en "(...) actuar como catalizador de la cuerdo" (p. 119) considerándose así como "(...) una extensión de la Negociación" y cuya tarea como tercero imparcial:

(...) consiste fundamentalmente en conseguir dos objetivos esenciales: por una parte, sustituir la idea de que el conflicto es algo destructivo por la idea de que puede ser un proceso constructivo e incluso positivo y por otra, restablecer la comunicación ya que es la única vía de solución del problema y a la vez el elemento que más se deteriora en un conflicto (Nadal Sánchez, 2010, pp. 117–118)

La mediación en la escuela, según Jares(2001a) posee un carácter educativo que es necesario reivindicar considerándola una "(...) experiencia educativa , tanto para las partes en conflicto



## Facultad de Educación

como para los mediadores; además, la mediación también sirve para entender el modelo de profesor/a que llevamos dentro y con él el tipo de educación que queremos potenciar” (p. 158). Es importante que sea entre pares porque de esta manera “(...) las partes en conflicto preservan su capacidad y autonomía para buscar un acuerdo” (p. 159)

La ley 1620 (2013b) y su decreto reglamentario 1965 plantean una serie de responsabilidades de los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar y de los establecimientos educativos y en particular del Comité Escolar de Convivencia de cada institución en el SNCE que abren la posibilidad de aplicación de la estrategia de mediación en la atención de situaciones que afectan la convivencia, las cuales se transcriben a continuación:

### *Comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar:*

Desarrollar iniciativas de formación de la comunidad educativa en temáticas tales como derechos humanos, sexuales y reproductivos, sexualidad, competencias ciudadanas, desarrollo infantil y adolescente, convivencia, y mediación y conciliación, para fortalecer el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Colombia, 2013a, sec. Capítulo II, artículo 36, numeral 2 literal b)

### *Establecimientos educativos:*

Adoptar estrategias para estimular actitudes entre los miembros de la comunidad educativa que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación y reconciliación y la divulgación de estas experiencias exitosas (Colombia, 2013b, sec. Capítulo III, artículo. 17, numeral 8)



Liderar el desarrollo de iniciativas de formación de la comunidad educativa en temáticas tales como derechos humanos, sexuales y reproductivos, sexualidad, competencias ciudadanas, desarrollo infantil y adolescente, convivencia, y mediación y conciliación, para fortalecer el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Además, cabe resaltar que la ley propone dentro de las acciones del componente de atención, más específicamente para la atención de situaciones tipo I, la capacitación de los estudiantes en mediación que al momento de participar e intervenir en el abordaje de estas situaciones, les permite ser conscientes y responsable de los conflictos y violencias que se presentan entre ellos mismos, empoderándolos a través de la resolución de problemas de manera reflexiva y que fortalece su autonomía (Colombia, 2013a, sec. Capítulo II, artículo 42, párrafo); lo que da cuenta de que la implementación de la mediación en las instituciones educativas implica

(...) un giro radical que incentiva la autonomía, descentraliza las decisiones, reconoce que la autoridad se gana, ejercita la paciencia, acudiendo cada vez más a estas fórmulas y en menor medida al proceso disciplinario, evita el desgaste innecesario de recursos y talento humano, y contribuye a la formación de personas dueñas de sí mismas, con criterio propio, respetuosas de los otros y aportantes a la sociedad (Puerta Lopera, 2010, p. 121)

Si bien ya existe un mandato legislativo que permite la aplicación en la escuela de la mediación como alternativa a la resolución de conflictos, se hace necesaria la legitimación de su aplicación, que requiere de un proceso de sensibilización de la comunidad educativa, espacios de formación y reflexión en el mecanismo y posicionamiento del mismo en los establecimientos educativos que implica esfuerzos y tiempo, pero que a corto, mediano y largo plazo vale la pena porque en el momento en el que haya una apropiación de sus elementos para la atención de los conflictos y se desarrollen una serie de aprendizajes a través de su implementación se asumirá una percepción



transformativa del conflicto que aportará herramientas y fundamentos para la construcción de paz. Además, Puerta Lopera (2010) manifiesta que:

La estrategia que permite dar su lugar a la negociación de conflictos y que las instituciones educativas requieren disponer es la planeación, para brindar sustentabilidad a estos procesos, y para ello, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o carta de navegación de la escuela, debe incluir, en sus contenidos: una política de convivencia, que incentive actitudes dialogantes y permita el despliegue de formas negociadas; la modificación del manual de convivencia, para dar cabida a los elementos más específicos de la política de convivencia y a diversas formas de justicia en la escuela, privilegiando aquellas que aportan a la formación de la autonomía en los niños, las niñas y los y las jóvenes (p. 121).

### III. Restauración

Según la RAE la palabra restauración proviene del verbo transitivo restaurar que se define como “reparar, renovar o volver a poner algo en el estado o estimación que antes tenía” (Real academia de la lengua española, 2001).

En términos de situaciones que afectan la convivencia, la restauración hace referencia a un tipo de justicia que nace, como alternativa crítica, en el marco de la justicia penal, que “(...) se centra más en las necesidades que en los castigos” (Zehr, 2007, p. 24) de sus actores; que enfoca su atención en el que ha sido dañado (víctima), sin desconocer al que ocasionó el daño (ofensor) y, además, vincula a aquellos que tengan interés en el proceso (comunidad), partiendo de la premisa de que el delito daña no solo a las víctimas sino también a la redes sociales que se tejen a su alrededor, produciendo una ruptura del tejido social.

Sus elementos son: la existencia de violencias; la producción de un daño; la necesidad de repararlo integralmente; la participación y el diálogo de los actores en el proceso; y su reintegración a la convivencia, sin estigmatización. En palabras de Howard Zehr (2007) la Justicia Restaurativa es:

**Facultad de Educación**

un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible. (p. 45)

La Justicia Restaurativa comporta características de la justicia consensual, como el diálogo, la negociación, la voluntariedad de las partes para acceder al proceso; incluso se podría decir que es justicia consensual, pero existe un elemento diferenciador en la Justicia Restaurativa y es que “(...) sea cual sea la metodología que se emplee para lograr la restauración, ninguna de ellas puede obviar el compromiso del ofensor de reparar integralmente a la víctima” (Builes et al., 2015, p. 102), pilar que la sostiene y le es irrenunciable.

El modelo restaurativo concentra su atención en el futuro y no en el pasado, haciendo a un lado el grado de culpabilidad del ofensor y enfocándose en los mecanismos que permitan que este sea consciente del daño causado, reconozca su responsabilidad y lo repare (Uprimny & Saffon, 2005, p. 218); además, posibilita espacios para la comunicación, en los que las partes pueden manifestar lo que sienten, escenarios más humanos —a diferencia de los proporcionados por la justicia retributiva— que convierten al delito en una oportunidad para la construcción de nuevas relaciones. (Sampedro-arrubla, 2010, p. 94)

El marco legal que permite su aplicación en el país, en asuntos relacionados con menores es: el artículo 174 de la ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia (Colombia, 2006b), la ley 1029 (Colombia, 2006a) y la ley 1620 y su decreto reglamentario 1965.

***¿Qué, por qué y para qué restaurar en la escuela?***

Todo el recorrido hecho en el texto ha permitido develar la problemática de las violencias en la escuela y las formas en las que se manifiestan:

1. Las violencias producto de la institucionalidad en su afán de impartir control y disciplina, cuyo origen está en la conformación de los sistemas educativos modernos.



## Facultad de Educación

2. Las violencias en resistencia a la impuesta por la institucionalidad o producto del relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa.
3. Las violencias que se presentan en la sociedad y permean el entramado escolar.

Sin embargo, el texto muestra que existe un marco normativo que da cabida a alternativas —entre ellas la Justicia Restaurativa— diferentes a la sanción de las conductas consideradas como violentas, que permiten a los miembros de la comunidad educativa pensar las situaciones que afectan la convivencia y asumirlas como experiencias de aprendizaje, generando conciencia y responsabilidad de los daños que ocasiona y su solución.

Las violencias que afectan a los establecimientos educativos en Colombia pueden ser indicio de condiciones de una posible desintegración social; de ruptura en las relaciones; de desconocimiento del otro y de la diferencia; e incluso se podría hablarse de deshumanización de las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa. Las violencias en la escuela causan fracturas en su interior y la única forma de restaurarla es a través de un cuidadoso proceso de reparación, que toma tiempo, paciencia y dedicación de parte de las personas a quienes se les encomienda esta tarea. Por esa razón se hace necesario un modelo en la escuela con capacidad para regresar las relaciones de los actores educativos a un estado lo más parecido posible al inicial.

Esa capacidad de reparación de algo que ha sido deteriorado es lo que define el concepto de restaurar, que es la esencia de la Justicia Restaurativa y que puede ser la respuesta frente al daño causado por las violencias en la escuela, ya que posee los elementos para convertirse en una medida pertinente y necesaria para materializar la opción de reconstruir el tejido social. Visto desde la perspectiva de Alejandro Carvajal (2010) de esta manera:

Los conflictos escolares tienden a tener un trámite prefabricado: los más grandes están prerresueltos en códigos pseudojurídicos llamados reglamentos o “manuales de convivencia”; los más cotidianos suelen ser resueltos por los maestros de acuerdo con sus criterios y prudencia. En el segundo caso, los maestros pueden ser simultáneamente juez y parte (Carvajal, 2007: 29). ¿Qué pasa cuando los estudiantes se constituyen en



## Facultad de Educación

jueces o jurados? ¿Es esta una manera democrática de empoderamiento? La concepción restaurativa de la comunidad como parte afectada y corresponsable del injusto y como actor de la justicia podría ser una respuesta a estas preguntas. (p. 29)

Cabe resaltar que la ley 1620 respalda esta propuesta, además la exige, para la intervención de las violencias en la escuela. Pero la obligación que nace con la norma jurídica no es suficiente. Debe existir un compromiso, por parte de los miembros de la comunidad educativa, frente a la apropiación de la Justicia Restaurativa como herramienta que contribuya a cambiar la mentalidad frente al castigo como forma tradicional de atender tales situaciones.

Además es necesario que la escuela esté dispuesta a afrontar los desafíos que surgen por la novedad de su implementación en el ámbito escolar (Builes et al., 2015, p. 102):

- Cambiar el lenguaje punitivo, propio del derecho penal, por uno acorde con la función formativa de la escuela, es decir, cambiar los términos: delito, delincuente, proceso judicial y pena, por términos como: ofensor, víctima, restauración, reparación del daño, y reconciliación.
- Excluir al castigo como parte de la reparación, aunque teóricamente es posible, pero se aleja del carácter consensual de la Justicia Restaurativa.
- Entender que a pesar de que uno de los fundamentos de este tipo de justicia es la voluntariedad de las partes, esta se ve limitada por la obligación de reparar integralmente a la víctima.
- Estar dispuesta a abrir la mente y dar espacio a experimentar nuevas estrategias en favor de la convivencia.

Entre esas nuevas estrategias en favor de la convivencia se encuentran las *prácticas restaurativas*, las cuales obedecen a los mismos principios de la justicia restaurativa, que si bien pueden ser utilizadas para la atención de situaciones, su principal objetivo es la promoción de Derechos Humanos y la prevención y detección de situaciones que afectan la convivencia, con el fin de empoderar a los líderes estudiantiles dotándolos de unas herramientas conceptuales y prácticas, y



a su vez, a través de su participación emprender acciones para la atención de los conflictos y las violencias que se presentan en la escuela.

### *¿Qué son las practicas restaurativas?*

Las prácticas restaurativas constituyen un abanico de herramientas “que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, educativo, social, laboral, judicial y comunitario) para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones.” (Cortada, Lladó, & Thyus, 2013, p. 22). Parten de la premisa en la que “los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos y tienen más probabilidades de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de o para ellos (Wachtel, O'Connell, y Wachtel, 2010, p. 156)” (Mirsky, 2011, p. 2)

Estas prácticas basadas en la comunicación y la responsabilidad son inspiradas en la justicia restaurativa y sus principios fundantes: la participación voluntaria, el respeto, la reparación y la reconstrucción y el fortalecimiento del tejido social, que según Mirsky (2011) permite un mayor alcance con relación a la justicia restaurativa “(...) al incluir procesos proactivos que tienen como objetivo prevenir las infracciones (Costello, Wachtel, y Wachtel, 2009).” (p. 2). Estos procesos proactivos están contenidos en un espectro, variedad de elementos que forman un todo, de prácticas restaurativas que van desde lo informal a lo formal, cuya diferencia está en que “(...) cuanto más formal sea (una práctica), implica mayor preparación, cantidad de personas, más estructuras en la reunión, mas dedicación de tiempo y no puede improvisarse” (Equipo de trabajo Claro KC, 2016, p. 45).

Dentro las prácticas informales encontramos:

1. *Las declaraciones afectivas*: esta práctica hace referencia a hablar a partir del yo, sin señalamientos, implica una comunicación asertiva, no requiere preparación mayor que la de reconocer al otro y manifestarle cómo me siento, lo que me está afectando y lo que se espera que cambie. En la escuela es una herramienta que puede ser utilizada tanto en la comunicación docente-

**Facultad de Educación**

estudiante como en la comunicación entre los y la estudiantes y un ejercicio para estimular su uso, que no requiere más de 10 minutos, dos ejemplos serían: escoger un o una estudiante diferente en cada sesión al cual sus pares solo le dirán aquellas cualidades que lo/a destacan en el grupo, aquellas cosas que consideran necesario que le sean reconocidas. Un ejercicio como este facilitará la empatía y el reconocimiento. Otro forma es hacer ejercicios de escritura y contar historias, en las que se hable siempre desde el yo, desde el cómo me siento, lo cual invita a responsabilizarse de lo que se vive.

*2. Preguntas afectivas:* en la misma línea de las declaraciones afectivas, estas preguntas buscan cambiar la lógica del señalamiento y la acusación, buscando evitar el ¿Por qué? Que en la mayoría de los casos suele no tener una respuesta. Además, las preguntas afectivas están dirigidas a visibilizar el sentir de las personas, para establecer un acercamiento entre ellas, establecer vínculos. Una estrategia para incentivar el uso de preguntas afectivas es la apropiación de habilidades psicosociales y la comunicación asertiva, también la lectura y posterior socialización de cuentos infantiles en el aula que estimulen el arte de hacer preguntas pueden ayudar a la apropiación de esta práctica.

*3. Pequeñas reuniones espontáneas:* son encuentros que permiten resolver situaciones entre dos o tres personas de forma inmediata, en los que el diálogo es la principal herramienta, no requieren mucha preparación ni son muy estructuradas, pero si requieren del uso de declaraciones y preguntas afectivas. Un ejercicio que puede ayudar en la apropiación de esta práctica, que no requiere mucho tiempo y que se puede hacer en el aula es la de ubicar en parejas a los y las estudiantes frente a frente para que se dibujen entre si y escriban en el dibujo dos aspectos, cualidades o características a resaltar de su par y dos que no le agraden y luego se muestren los dibujos y compartan opiniones partiendo de lo que destacan o reconocen o les agrada.

Permiten también al maestro actuar de forma inmediata cuando sucede en el aula un incidente que perturbe el clima escolar, para atajar cualquier posible violencia; el cierre definitivo de la situación puede producirse posteriormente, pero esta estrategia permitirá hacer contención inicial.



Dentro de las prácticas restaurativas formales encontramos:

4. *Los círculos*: son encuentros que buscan ampliar el número de participantes, cuyo objetivo es generar espacios de diálogo, participación y confianza que permitan a los y las estudiantes poner en palabras aquellas situaciones que los sobrepasan, escuchar a los demás y proponer alternativas de solución; está dirigido a favorecer el conocimiento mutuo de las personas que conforman el grupo de clase.

Alguno de estos círculos son de carácter más informal que otros, dependerá del uso que se le dé, si son de carácter preventivo y para la apropiación de la práctica son un poco más informales, no requieren mucha preparación y pueden contar con un solo facilitador, pero cuando son empleados para la atención de situaciones que afectan la convivencia si requiere mayor cuidado, tiempo, dedicación y acompañamiento, e incluso más de un facilitador en el proceso.

Para los círculos de carácter preventivo se puede hacer uso de la siguiente metodología:

1. Se explica a los y las estudiantes la dinámica del círculo:

Los participantes se ubican en un círculo. Luego se va pasando un objeto denominado pieza para hablar, que asegura que todos hablen por lo menos una vez, siguiendo el orden del círculo. Como parte del proceso se enuncian, entre otros aspectos, una serie de valores o una filosofía que enfatiza en el respeto, el valor de cada participante, la integridad de los seres humanos y la importancia de hablar desde el corazón. (Builes, Sepúlveda Alzate, & Puerta Lopera, 2015, p. 106)

Además, se les propone el tema a tratar en el que cada uno puede expresar sus sentimientos o emociones, recordando las preguntas y declaraciones afectivas.

2. Proponer un acuerdo de confidencialidad entre los participantes.

3. Se fijan los turnos para hablar y se reiteran los acuerdos establecidos colectivamente al iniciar la sesión, preguntándoles si consideran necesario cambiar, quitar o adicionar alguno.





4. El facilitador dirige el proceso atento a los turnos de la palabra y haciendo preguntas de corte restaurativo.

5. El facilitador recoge las situaciones planteadas, las inconformidades, y propuestas de solución planteadas en el círculo.

5. *Conferencia víctima-ofensor*: es una herramienta de justicia restaurativa cuyo origen es el sistema penal de menores, pero que en la escuela se propone desde una perspectiva pedagógica no sancionatoria, para la atención de situaciones que afectan la convivencia. La metodología es la siguiente:

Se trabaja inicialmente por separado con cada parte. Luego de obtenido su consentimiento se organiza la conferencia con la asistencia de ambas. Habrá un facilitador capacitado que organice, dirija la reunión y guíe el proceso de forma equitativa. Muchas veces se logra la firma de un acuerdo de restitución o reparación, pero, en casos graves de violencias, no es tan fácil. Pueden participar las familias de las partes, con un rol secundario, simplemente de apoyo (Builes et al., 2015, p. 106).

6. *Reuniones restaurativas, conferencias familiares comunitarias o de responsabilidad*: amplía el número de participantes en el proceso, involucra a las familias y miembros de la comunidad interesadas en la situación y relacionados con los directamente afectados.

El procedimiento implica que los intervinientes asumen el rol de una Corte: deben preparar un plan para el ofensor con: reparaciones, elementos de prevención, sanciones, fruto del consenso. Puede incluir un consejo familiar. El facilitador tiene un rol amplio y neutral. Esta metodología se asemeja a la mediación entre la víctima y el infractor por su estructura, pero se diferencia de ella en tanto es el grupo en su totalidad el que decide lo que debe hacer el infractor para reparar el daño y qué ayuda necesitará para hacerlo. El acuerdo se pone siempre por escrito. El formato de la conferencia debe ajustarse a las necesidades culturales de las víctimas y familias involucradas. En algún momento del proceso, el ofensor y su familia se retiran a otra habitación para conversar



## Facultad de Educación

sobre lo sucedido: tal vez sea la única oportunidad que ha tenido la familia para escuchar su relato de lo que aconteció, en un espacio íntimo, de confianza para decir la verdad y reflexionar sobre la responsabilidad derivada de sus actos. Elaboran una propuesta que debe incluir las reparaciones del daño, prevención y tal vez, sanciones, pero nosotros sugerimos no incluir este último aspecto. Se le considera un modelo de potenciación de la familia y se destaca que facilita la exposición de los hechos y la expresión de sentimientos (Builes et al., 2015, p. 106).

Además de las prácticas antes mencionadas, existen actividades de carácter preventivo “(...) destinadas a la construcción de comunidad, potenciando la mejora de las relaciones y la cohesión social (...)”(Vecina Merchante & Pomar Fiol, 2013, p. 221) y actividades de difusión que “pretenden hacer partícipe al alumnado (los y las estudiantes) de la nueva propuesta y su incorporación a la vida” (Vecina Merchante & Pomar Fiol, 2013, p. 221) de la institución educativa.

El proceso restaurativo en los establecimientos educativos sirve para facilitar el vivir juntos, y permite el reconocimiento personal y del otro, al crear conciencia individual y colectiva del daño causado y de las obligaciones que de ello se deriven; además, fortalece vínculos, abre espacios al diálogo, la reflexión y la reconciliación, y es una alternativa formativa —a diferencia de la penalización de las violencias— que contribuye a la formación de ciudadanos y a la paz.

### **Telón de fondo: algunas reflexiones**

- Ante los conflictos y las violencias en la escuela colombiana, existen suficientes respaldos pedagógicos y normativos para la implementación de salidas, unas con un carácter más formativo que otras.
- El arraigo cultural del castigo en la escuela inhibe o dificulta la implementación de otras respuestas que favorecen el desarrollo de la autonomía; el posicionamiento de la palabra como herramienta hacia el diálogo; el empoderamiento de los sujetos sociales que se mueven en el ámbito escolar y el tránsito hacia formas pacíficas de relacionarse y de dar salida a los conflictos sin violencias.



## Facultad de Educación

- Los MARC autocompositivos son aquellos que devuelven el poder a las partes en conflicto para darle una salida no impuesta por la institucionalidad porque consulta su voluntad, se relaciona con sus intereses y se rige por el esquema yo gano- tu ganas, caso en el cual, gana también la comunidad educativa pues se irán disminuyendo las respuestas violentas frente a la ocurrencia del conflicto. Un valor agregado de estos Métodos es, que, las metodologías que utilizan permiten un espacio de palabra, un lugar a la emoción y a los sentimientos, un empoderamiento de las partes quienes podrán disentir, argumentar, crear opciones, acordar y comprometerse y todo ello contribuye al aprendizaje de competencias ciudadanas porque cuentan con un contenido político
- Negociar constituye una opción de aprendizajes para la vida en la medida en que se fundamenta en la posibilidad de escuchar, de decir, de hablar: “...permanentemente estamos referidos a los otros...” “Siempre tenemos a nuestro alcance la oportunidad de aproximar las distancias que nos separan de los otros por medio de la palabra...” “Sin desconocer la complejidad de la situación ni el sentimiento de pesimismo que poco a poco ha ido invadiendo a la conciencia de nuestro tiempo, es preciso una palabra confiada que muestre lo mucho que se obtiene cuando lo que nos anima es el deseo común de entender y de entendernos en lo que es decisivo para abrirnos nuevas posibilidades...” (Ruiz Garcia, 2008)
- La *responsabilización* del ofensor y de la víctima para que retomen el curso de sus vidas, la *reparación integral* de los daños producidos por las violencias, la *restauración* del lazo social fracturado y la *reintegración* de los involucrados a la convivencia, sin señalamientos ni estigmas, son las cuatro **R** de la *Justicia Restaurativa* pero constituyen también, la posibilidad de un *horizonte de reconciliación* que abre la escuela con esta estrategia novedosa, que requiere apropiación para su aplicación y produce una esperanza fundada, en que quienes han sido dañados por distintas violencias y desde diferentes orillas, podrán alguna vez, mirarse como seres humanos con dignidad, como sujetos de derecho, podrán respetarse y construir juntos futuros posibles .
- Caminar hacia una cultura de paz en la escuela significa transitar por nuevos senderos que requieren, entre otros aspectos, respuestas como las expuestas en este capítulo que dan



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

lugar a abrirse hacia el otro, tomarlo en consideración, asumirlo como digno de respeto, ver la posibilidad de intercambiar experiencias vividas que amplían el horizonte de comprensión de lo que significa el conflicto y los estragos de las violencias producidas a los otros/as y a lo otro (la naturaleza) para aportar en una transformación de la sociedad.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Capítulo IV. La escuela como escenario posibilitador de la formación de ciudadanías activas

“La forma escuela no posee estrictamente un sentido, es el poder el que la dota de una funcionalidad al convertir lo múltiple en unidad, formando lo común: la unidad de lengua, religión y método; y de la misma manera, la definición de unos parámetros de comportamiento común para la población que permitan la constitución de una sola nación. Por lo tanto, la educación pasa a ser un derecho del Estado a partir de la necesidad del moldeamiento de los buenos vasallos, y no al revés. La escuela es entonces una forma inédita, singular y única que homogeniza y regula en espacio y tiempo, un tipo de práctica disciplinaria.

En ella se empieza a producir un discurso sobre la infancia, la lengua, la enseñanza de los saberes y el disciplinamiento a partir de una desorganización de los mismos, recortándolos y seleccionándolos, determinando un régimen de prácticas que llamamos escolarización y que produce tipos de sujeto: el maestro y el alumno. Modula su propio tiempo, lo toma del convento, pero lo convierte en un sitio de saber y poder que lo diferencia de otros lugares sociales: el hogar el trabajo, la iglesia, la calle, etc. Allí podemos decir ¡ya no estás en la casa! Esa parcelación de tiempos y espacios muestra ese rostro que la constituyó en uno de los establecimientos fundantes de la sociedad disciplinaria. Si bien la escuela es análoga a los espacios de encierro, no significa que esta herencia la agote o que constituya toda su fuerza. Esa es una de las huellas que marcan su devenir no lineal, no causal, intermitente e irreductible. En suma, una de las instituciones más exitosas de la sociedad moderna, a pesar de encontrarse hoy en pleno proceso de interrogación y redefinición” (Martínez Boom, 2012a, p. 19).



### Resumen

En el presente capítulo se plantea una caracterización de los elementos de la formación de ciudadanías activas en la escuela, a partir de un recuento histórico de los intentos de conceptualización la ciudadanía, llegando a la de ciudadanías activas, continuando con su relación con la escuela a partir de la constituciones de los sistemas escolares latinoamericanos hasta develar el origen del sistema escolar colombiano; todo lo cual, permite comprender el por qué es tan difícil la materialización de la formación de ciudadanías activas en la escuela pese a su larga tradición histórica y los retos a los que se enfrenta la escuela para emprender esta tarea.

**Palabras claves:** convivencia escolar; ciudadanías activas; sistema escolar colombiano (origen); formación política en la escuela colombiana; formación de ciudadanías activas

### Introducción

El ser humano es un ser relacional, es decir con una tendencia a la vida en compañía de otros. En este orden de ideas, Aristóteles (citado por Gaviria Díaz, 2010) “(...) define a la persona humana como un zoon politikon, lo cual significa animal político, (...) en el sentido de que la persona humana es un ser por naturaleza sociable, que tiene vocación de convivencia (p. 13), tratándose así la política de las formas de convivencia, es decir que esta –la política- “(...) se ocupa de buscar las mejores formas de convivencia” (Gaviria Díaz, 2010, p. 14). Desde esta perspectiva,

(...) tanto la teoría política como la actividad política aparecen como urgentes, necesarias y, además, irreprochables. Sin embargo, cuando se habla de la política en el sentido cotidiano, el término se ha desvirtuado y ha ido tomando ciertos caracteres derogatorios peyorativos, hasta el punto de que cuando de una persona se dice que es un político, a esa persona no se la está elogiando, sino que se la está censurando, porque el ser político se lo asocia con la astucia y con el ser capaz de tramar y de cualquier cosa para lograr sus objetivos (Gaviria Díaz, 2010, p. 15).



Esto se debe a que lo que busca la política desde el punto de vista práctico es la materialización de lo que es desde el punto de vista teórico, es decir, de encontrar las mejores formas de convivencia lo cual solo es posible a través del poder que, según Gaviria Díaz (2010) “(...) no hay una búsqueda que pervierta tanto a la persona como la búsqueda del poder” (p. 15) y su angustiosa búsqueda (...) lleva a desvirtuar, a desnaturalizar una reflexión y una actividad que, pensadas en el plano más puro, resulta la actividad intelectual y la actividad práctica más plausible, más urgente y más noble” (p. 15), la política.

Pero a qué obedece la anterior reflexión, a que si se entiende: a *la escuela* como un lugar de encuentro que “(...) ofrece oportunidades todos los días, puertas adentro y en sus fronteras con la sociedad” (Kaplan & Garcia, 2006, p. 41), es decir un lugar propicio para la socialización y además, como la institución (entre otras) encargada de formar las pautas necesarias para la vida social (Herrera, Pinilla Diaz, Diaz Soler, & Infante Acevedo, 2005, p. 35); a *la convivencia escolar* “(...) como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica” (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2013, p. 25); y a *la política* como la búsqueda de las mejores formas de vivir juntos. Es claro que se teje una estrecha relación entre ellas, empezando así a cobrar sentido la importancia de la educación política o educación para la convivencia en la escuela, toda vez que:

Si estamos obligados a convivir, educarnos para la convivencia es urgente, y así como decíamos que la política es una actividad muy noble y una reflexión muy noble, educarnos para la convivencia aparece como urgente y, además, plausible (Gaviria Díaz, 2010, p. 16).

Es por esta razón que este capítulo tiene como propósito caracterizar los elementos de la formación política, más específicamente de la formación de ciudadanías activas en la escuela, partiendo de su conceptualización, pasando por el origen de la escuela en Latinoamérica y su asignación en la formación de ciudadanos, enfocándose en el proceso en Colombia a través de la historia hasta llegar a la revisión de la propuesta actual para la educación política.

### **Ciudadanía-ciudadanías activas: inocente intento de conceptualización**

A mediados de siglo XX, la ciudadanía se convirtió para las ciencias sociales y humanas en un fundamento para la comprensión de las sociedades democráticas occidentales, debido a que ella:

(...) resume y condensa muchas de las discusiones mantenidas en la teoría social y política acerca de los vínculos que mantienen los individuos con el Estado, los derechos y obligaciones de aquellos a cambio de ser reconocidos como miembros de una comunidad determinada, la naturaleza de los actores que intervienen en la vida política de las sociedades modernas, etc. (Benedicto & Morán, 2002, p. 5)

Pese a lo anterior, en principio, la discusión acerca del concepto de ciudadanía se inscribió en la lógica academicista olvidando el escenario social y político, pero la disparidad de enfoques, su transcendencia en la vida social y la necesidad de explicar una serie de procesos en el funcionamiento de las sociedades, le dio paso al debate político logrando un mayor alcance que los debates académicos e ideológicos.

Desde finales del siglo XX y principios del XXI, han emergido una serie de preocupaciones con relación a la ciudadanía, sus múltiples variables, los escenarios de su aplicación y formación, que varían dependiendo del contexto político, social, económico y cultural donde se gesten las discusiones al respecto, llevándola a ostentar diversos significados y enfoques.

Es así como desde la década del 90 vemos multiplicarse, paralelo a las políticas públicas sobre formación política, numerosos términos para referirse a ella, tales como: educación ciudadana, formación cívica, socialización política, subjetivación política, educación para la democracia, educación ética, educación en derechos humanos, entre otros; términos estos que nos señalan los múltiples énfasis desde los cuales se ha abordado el problema de la formación política, los proyectos políticos y pedagógicos en juego, así como los distintos estratos históricos de los que éstos provienen (Herrera, 2008, pp. 1-2).





Convirtiéndose, no solo, en un término de moda, sino también en la respuesta, para la democracia, a los desafíos de la globalización.

Mouffe (1999) en su libro *El Retorno de lo Político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*<sup>15</sup> hace un recorrido por las dos nociones clásicas de ciudadanía, además plantea una propuesta de noción, con el fin de sentar bases teóricas que permitan “(...) superar tanto la concepción de ciudadanía de la tradición liberal como la de la tradición del republicanismo cívico, aunque construyendo sobre sus respectivas fuerzas” (p. 89), las cuales servirán para ampliar el panorama conceptual del término:

*Ciudadanía según el liberalismo político de Rawls*<sup>16</sup>.

Para este autor la base de una noción de ciudadanía radica

(...) en una concepción política de justicia que establece que «todos los bienes primarios sociales -libertad y oportunidad, ingreso y riqueza y las bases de autorrespeto- deben distribuirse por igual, a menos que una distribución desigual de cualquiera de esos bienes redunde en provecho de los menos favorecidos» (Mouffe, 1999, p. 90)

Es decir, personas en igualdad de condiciones, en cuanto a derechos, libertades, oportunidades y los medios económicos y sociales para alcanzar su concepción del bien. “De acuerdo con esta

---

<sup>15</sup> El texto reúne nueve escritos redactados entre 1994 y 1999. Algunos son artículos ya publicados, la mayoría en volúmenes colectivos; otros son textos de ponencias presentadas en conferencias. Desde diferentes puntos de vista, todos los ensayos versan sobre los mismos temas: democracia radical, liberalismo, ciudadanía, pluralismo, democracia liberal, comunidad, todos ellos abordados con una perspectiva «antiesencialista». El tema central que da unidad al libro es una reflexión sobre lo político y sobre la inerradicabilidad del poder y el antagonismo (Tomado de Mouffe, 1999, sec. Prefacio)

<sup>16</sup> John (Jack) Bordley Rawls nació el 21 de febrero de 1921, en Baltimore (Maryland). Filósofo Estadounidense, profesor de filosofía política en la Universidad Harvard y autor de: Teoría de la justicia (1971), Liberalismo político (1993), The Law of Peoples (1999) y Justice as Fairness: A Restatement (2001). Es considerado como uno de los filósofos políticos más importantes del siglo XX. Su teoría política propone dos principios sobre los cuales basar la noción de justicia a partir de una posición original en el espíritu contractualista de los filósofos políticos clásicos.



visión liberal, la ciudadanía es la capacidad de cada persona para formar, revisar y perseguir racionalmente su definición del bien” (Mouffe, 1999, p. 90). Esta perspectiva es criticada por los comunitarios al considerarla pobre, ya que dentro de esta noción no conciben posible “(...) al ciudadano como alguien para quien es natural unirse a otros para perseguir una acción común con vistas a un bien común” (Mouffe, 1999, p. 90).

*Ciudadanía según el republicanismo cívico<sup>17</sup> de los comunitarios.*

Privilegia el bien público por encima de los deseos e intereses individuales, concibiendo la política en el marco de una comunidad política en la cual los sujetos en su ejercicio se reconocen como miembros de la misma. Su representación de la ciudadanía implica el sacrificio de la libertad individual y su principal valor es la participación política (Mouffe, 1999, pp. 90–91).

Respecto de estas dos nociones, Mouffe plantea que:

Aunque la concepción liberal de ciudadanía presenta serios problemas, también hemos de tener conciencia de los inconvenientes de la solución del republicanismo cívico. Es cierto que nos proporciona una visión de ciudadanía mucho más rica que la liberal, y es evidente que su concepción de la política como dominio en el cual nos reconocemos como participantes de una comunidad política resulta particularmente atractiva a los

---

<sup>17</sup> En contraposición a la concepción liberal que recurre al individuo como fundamento de la moral convencional (la razón instrumental) y como puntal del ordenamiento social y jurídico, la tradición republicana parte del supuesto de que el hombre es un animal cívico (*zoon politikon*). Su razón de ser, al admitir que la única condición verdaderamente humana es la puesta en práctica de la libertad, no es la de procurar legitimar sólo aquellas instituciones que benefician y protegen a los ciudadanos (como pretende el contractualismo liberal), sino indagar y explicar las causas por las cuales una comunidad humana asume la necesidad de ejercer una acción política -o de abstenerse de participar en ella con el objetivo de alcanzar o preservar el poder. Una de las autoras que más ha contribuido a elaborar los lineamientos y deslindes teóricos del republicanismo cívico, en su versión contemporánea, ha sido la filósofa de origen judeo-alemán Hannah Arendt. Para ella, ciertamente, la virtud es el ímpetu del ciudadano dispuesto a contribuir activamente en la construcción de una esfera pública auto-realizadora, que tenga en cuenta la diversidad cultural y la responsabilidad por el prójimo. Lo público es el reino de la areté, de la acción y el discurso; de la vida buena, de la libertad y la igualdad frente al dominio de la necesidad y la desigualdad que caracterizan al mundo de lo privado (Kohn, 2005)



## Facultad de Educación

críticos del individualismo liberal. Sin embargo, existe el auténtico peligro de volver a la visión premoderna de lo político, que no reconoce la novedad de la democracia moderna ni la contribución decisiva del liberalismo (p. 91).

La tarea, (...) no consiste en reemplazar una tradición por otra, sino más bien en inspirarse en ambas y en tratar en combinar sus instituciones en una nueva concepción de ciudadanía, adecuada a un proyecto de democracia radical y plural. Si bien es indudable que el liberalismo contribuyó a la formulación de la idea de una ciudadanía universal basada en la afirmación de que todos los individuos son libres e iguales por nacimiento, también es indudable que redujo la ciudadanía a un mero estatus legal que establece los derechos que el individuo tiene frente al Estado (pp. 91-92)

### *Ciudadanía en la democracia radical plural<sup>18</sup>*

En la búsqueda de resolver la tarea de combinar lo mejor de la concepción de ciudadano del liberalismo político y la del republicanismo cívico, la autora plantea su propia noción de ciudadanía enmarcada en la perspectiva democrática radical. Mouffe comprende la ciudadanía “(...) como la identidad política<sup>19</sup> que se crea a través de la identificación con la república<sup>20</sup>” (p.

<sup>18</sup> La democracia radical y pluralista de Chantal Mouffe es una propuesta teórica que trata de ser una alternativa a las tesis racionalistas universalistas que tienden hacia el consenso.

<sup>19</sup> La identidad política es una identificación colectiva con una interpretación democrática radical de los principios del régimen democrático liberal: libertad e igualdad. Semejante interpretación presupone que esos principios se entienden de manera tal que se tome en cuenta las diferentes relaciones sociales y las distintas posiciones subjetivas en que son pertinentes: género, clase, raza, etnicidad, orientación sexual, etc.

<sup>20</sup> La república es la aceptación de un lenguaje específico de intercambio civil que se requiere para pertenecer a la comunidad política. Esas reglas prescriben normas de conducta que se han de inscribir en la búsqueda de satisfacciones autoelegidas y en la realización de acciones autoelegidas. La identificación con esas reglas de intercambio civil crea una identidad política entre personas que de lo contrario estarían comprometidas en muchas otras empresas. Esta forma moderna de comunidad política no se mantiene unida por una idea sustancial del bien común, sino por un vínculo común, una preocupación pública. En consecuencia, hay una comunidad sin forma ni identidad definida y en continua reactivación. Esta concepción es claramente distinta de la idea premoderna de comunidad política, pero también es diferente de la idea liberal de asociación política. (Mouffe, 1999, p. 98)



101), en el que la ciudadanía deja de ser un estatus legal, una asignación o imposición, a convertirse en una forma de identificación, que va más allá de ser un sujeto pasivo de derechos. Esta identidad política lo mantiene unido a la república y a otros seres que se identifican con ella,

Lo que los mantiene unidos es su reconocimiento común de un conjunto de valores ético-políticos. En este caso, la ciudadanía no es sólo una identidad entre otras, como en el liberalismo, ni la identidad dominante que se impone a todas las otras, como en el republicanismo cívico. Es un principio de articulación que afecta a las diferentes posiciones subjetivas del agente social (...) aunque reconociendo una pluralidad de lealtades específicas y el respeto a la libertad individual (p. 101).

Esta noción de ciudadanía Mouffe (1999) “(...) apunta a la construcción de un «nosotros»” (p. 102) y “(...) rechaza la idea de una definición universalista abstracta de particularidad y de diferencia” (p. 103); “(...) en el que la diferencia sexual no debe ser una distinción pertinente” (p. 118). Además,

En esta visión, la distinción público/privado no es abandonada, sino construida de una manera diferente” Los deseos, decisiones y opciones son privados porque son responsabilidad de cada individuo, pero las realizaciones de tales deseos, decisiones y opciones son públicas, porque tienen que restringirse dentro de condiciones especificadas por una comprensión específica de los principios ética-políticos del régimen que provee la «gramática» de la conducta de los ciudadanos. (Mouffe, 1999, pp. 120–121).

Por su parte, Pimienta (2008) en su artículo *Formación ciudadana en Colombia, Hacia una necesaria re-politización*<sup>21</sup> hace una crítica a la instrumentalización y el uso indiscriminado del

---

<sup>21</sup> En este artículo, en primer lugar, se analiza la política pública educativa del Estado colombiano para la formación ciudadana en la educación básica y media, a partir de los estándares básicos en competencias ciudadanas, que como política pública educativa develan un ideal de ciudadanía y de esfera pública; así, se plantea que esos estándares muestran un eclecticismo simplista que resulta en visiones contradictorias en cuanto a las nociones de ciudadanía, pues promueven en forma genérica una ciudadanía activa, la convivencia y una ética del autocuidado, lo cual es coherente con una estatización de lo público. En segundo lugar, a partir de ese análisis, se llama la atención sobre el



## Facultad de Educación

término ciudadanía en Colombia, además, señala la forma en la que en lo público y en particular en las políticas públicas definen el ideal de ciudadano colombiano, caracterizado por“ "(...) ser un cumplidor de la ley, ser obediente, participar con su voto en elecciones, y en general, comportarse conforme lo espera el sistema social y político"(p. 8), definición establecida por unos pocos, legitimados a través de la representación, carente de construcción colectiva según las necesidades de los contextos en los que se enmarcan los sujetos a los que legalmente se les asigna este estatus que se queda en el papel debido a una serie de condiciones sociales, culturales, históricas, económicas y políticas que dificultan su materialización. En oposición a esta tendencia dominante en el país, el autor propone una concepción crítica de ciudadanía que surge de la necesidad de formación de un ciudadano con conciencia a la que denomina la *visión antropológica del hombre-ciudadano*

(...) el cual es activo-crítico, es decir, con intencionalidad y contextualizado histórica y espacialmente, con posibilidades de resistir y sujeto de conciencia emancipatoria. Al respecto, Giroux plantea que la racionalidad emancipatoria es la que apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. Este modo de racionalidad se interpreta como la capacidad de pensamiento crítico sobre el pensamiento, es decir, es autoreflexivo y auto-re-fundante del sujeto, y de las condiciones materiales e ideológicas existentes. Ahí entra la ciudadanía crítica a hacer su parte (Pimienta, 2008, p. 8).

Entre las múltiples definiciones de esta noción, cabe destacar la de ciudadanía activa ya que es la que más se repite en los discursos políticos y académicos. Según Benedicto y Morán (2002) lo particular de este concepto es que no se conoce con claridad a qué hace referencia y en qué se diferencia, además de la palabra “activa”, con relación a las otras nociones de ciudadanía, pero que es posible esbozar un par de ideas que dan sentido a una definición del concepto:

---

debate público que debe hacerse frente al sentido de la formación ciudadana en el país, se argumenta la necesaria re-politización del tema y se propone que, en aras de construir una sociedad más democrática, equitativa y solidaria, resulta una vía fecunda formar para una ciudadanía crítica local (Tomado de Pimienta, 2008 resumen)



## Facultad de Educación

a) En las sociedades modernas actuales, cada vez más difíciles de gestionar dado su alto grado de complejidad interna y en las que las necesidades a cubrir se multiplican sin cesar, el lenguaje de los derechos tiene que complementarse con el de las responsabilidades y obligaciones. En concreto, el énfasis en los derechos de ciudadanía que ha constituido uno de los pilares centrales del desarrollo de las sociedades democráticas del bienestar de la segunda mitad del siglo XX debe dejar paso a una nueva visión en la que derechos y deberes se complementen y en la que la obligación cívica de implicarse y participar en la marcha de los asuntos de la comunidad de pertenencia adquiera una nueva importancia. (pp. 6-7)

b) En el entorno valorativo de las sociedades posmaterialistas, los ciudadanos quieren hacer oír su voz sobre todas aquellas cuestiones que les afectan directamente (Inglehart 1991). Esta nueva situación exige una adaptación de las estructuras representativas para hacer posible una implicación más directa en la discusión de los problemas y en la toma de decisiones sobre los mismos. La creciente individualización que caracteriza a las sociedades globales trae consigo una nueva posición relativa de los ciudadanos en la esfera pública que demanda mayor protagonismo y más capacidad de intervención. (p. 7)

De estas premisas podríamos inferir que la ciudadanía activa implica mayor presencia deliberativa y constructiva de los ciudadanos en los asuntos públicos, es decir, el empoderamiento de los sujetos, con relación a los derechos y los deberes y la construcción y apropiación de la norma, que les permita participar crítica y efectivamente en los diferentes ámbitos de la vida social y colectiva.

La problematización que se hace del concepto de ciudadanía permite superar la noción normativa y la dotan de una perspectiva que la entiende como un constructo histórico que se rehace en las cotidianidades locales, las cuales están en interacción constante con lo regional, nacional y global. Esta posición reconoce referentes culturales propios de la situación social en que está inmerso el sujeto, para luego construir identidades políticas, referentes normativos universales, teniendo en cuenta que en su construcción



## Facultad de Educación

constante entra en juego intereses y conflictos, para construir vínculos colectivos. Esta idea busca que la ciudadanía sea local, es decir, superando abstracciones y lugares comunes, buscando concretizar las acciones, las prácticas y los aprendizajes (Pimienta, 2008, p. 9).

### Elementos de ciudadanías activas

Si bien, no se conoce con claridad una conceptualización de lo que es ciudadanías activas, todo el recorrido histórico, teórico y experiencial, permite esbozar los siguientes elementos:

1. *Perspectiva de derechos*: tiene como fundamento la dignidad humana y los derechos que de ella se derivan. Comprende: 1. La prevalencia de derechos de los NNA; 2. El respeto por los derechos fundamentales contenidos en la Carta Política; 3. La apropiación y aplicación de los instrumentos jurídicos, nacionales e internacionales, que se dispone para su restablecimiento en el caso de ser vulnerados; 4. La perspectiva de género; 5. El cumplimiento de deberes.
2. *Participación crítica y efectiva*: real participación más allá del ejercicio electoral, involucrarse en los asuntos de la comunidad a la que pertenece. Hacer parte de las decisiones que interesan al sujeto.
3. *Opinión*: hacer oír la voz, una implicación más directa en la discusión de los problemas y en la toma de decisiones sobre los mismos. Formar el propio criterio y expresarlo en un espacio plural que puede suscitar debate.
4. *Presencia deliberativa y constructiva*: “La deliberación supone la posibilidad de libre crítica y cuestionamiento, de pugnar por cursos de acción alternativos, por parte de los involucrados en la decisión”(Arnoletto, 2007), lo que nos lleva a pensar que cuando se habla de presencia deliberativa y constructiva se hace referencia a la participación con voz y capacidad decisoria no solo desde la crítica y la queja sino también desde la propuesta de alternativas para la transformación de las realidades comunes.
5. *Empoderamiento de los sujetos*: la consideración de la propia valía y el reconocimientos de la valía del otro, es la capacidad de discernir, la capacidad de lograr la comprensión y el



## Facultad de Educación

alcance de situaciones que necesitan ser resueltas y es un ejercicio de autoestima que excluye la arrogancia pero admite las aportaciones que puedan hacerse a favor de una causa, es sentirse ser político en la medida en que se entiende que en lo social está el poder y que este debe redistribuirse de la manera más horizontal posible logrando así la participación de todos con relación a los derechos y los deberes y la construcción y apropiación de la norma, la escuela juega un papel fundamental

6. Responsabilidad: frente a lo público, frente a los propios derechos y obligaciones y con relación al otro. Supone entonces el sí y el otro:

Esta fragilidad del “Nosotros” resulta de la capacidad de reconocer al Ser del Otro como un legítimo Otro. Somos más bien ciudadanos en la desconfianza, inclusive en la mezquindad, en ceguera e invisibilidad del Ser del Otro. Vivimos como ciudadanos atemorizados, el miedo al Ser del Otro, el miedo a la invasión de los Otros en lo mío (Magendzo, 2006, p. 3)

Responsabilizarse del sí en relación con el otro, constituye una relación ética que va configurando al ser como cada vez más humano.

7. *Conciencia crítica*: un ciudadano capaz de reflexionar acerca de sí, de los que lo rodean, y de lo que sucede en su entorno; que es capaz de analizar su contexto, manifestar su inconformidad, generar resistencia, proponer alternativas para transformar lo que lo incomoda y llevarlas a la acción. Pimienta (2008) menciona que esta se logra a través de procesos de formación y que

(...) en el caso de los estudiantes, ésta se puede propiciar a través de procesos formativos que estén enmarcados en la pedagogía crítica. Y en este sentido, en la medida que la ciudadanía adquiera la conciencia crítica se puede buscar la emancipación que es la cualidad que se adquiere al ser consciente de las hegemonías (p. 8)

8. *Conciencia emancipatoria*: estamos acostumbrado a que los cambios se gestan desde las elites políticas, desde los representantes del Estado, desde el legislativo y la producción de normas jurídicas, pero el cambio histórico posible debe provenir desde la base, de abajo hacia arriba, en el que las comunidades sean las protagonistas de las transformaciones de





## Facultad de Educación

acuerdo con la noción de buen vivir que ellas mismas desarrollan y no sujetos a la imposición. Para esto se requieren procesos de formación de contextualización histórica y espacial.

9. *Autonomía*: capacidad del sujeto para tomar decisiones por sí mismo y responder por las consecuencias derivadas de tales decisiones.

(...) **la acción política tiene como núcleo a la (auto) conciencia de los individuos como sujetos pertenecientes a una comunidad, a un Todo** que dota de sentido a la existencia, porque ésta es el motor del autogobierno, ya que solo un sujeto consciente de sí es capaz de autogobernarse (de crear y defender instituciones que lo identifiquen) y, más aún, de exigir reconocimiento (en la óptica tailoriana) en otras palabras es la conciencia la que permite construir al sujeto, ya que en términos comunitarita, la conciencia evidencia la relación entre el individuo y su comunidad (lo sitúa en una comunidad) (Magendzo, 2006, pp. 4–5)

10. *Trabajo cooperativo (cooperación y la asociación)*: para alcanzar libertad, mejorar la calidad de vida y construir una noción de vida buena, su fomento como indispensables para la vida en sociedad desmitificar la competitividad y el consumo, buscar como dice Santos (2004, p. 48, citado por Pimienta, 2008) “(...) una globalización más humana”(p. 9).

11. *Solidaridad*: las formas competitivas dificultan la construcción de lo social por el interés de los sujetos de sacar airoso sus propios intereses, la cooperación en cambio fortalece los lazos, optimiza resultados pues permite que aquellas potencialidades individuales sean puestas en favor de una causa común que hará más fácil alcanzar los propósitos.

La formación ciudadana, como posibilidad para construir ciudadanía, se sustenta en la necesidad de la solidaridad moderna como valor necesario que se superponga a la solidaridad tradicional basada en los nacionalismos y en las identidades religiosas, que permita la articulación y el cambio social. La ciudadanía puede articular, en lo público, las diferentes tramas culturales, los trayectos históricos, las formas de producir y organizarse y las diferentes

**Facultad de Educación**

localizaciones siendo mediadora de las relaciones de poder (Pimienta, 2008, p. 9)

12. *Reconocimiento del otro*: como el que garantiza mi reconocimiento, el trabajo coopera solo es posible a partir del reconocimiento.
13. *La identidad y sociabilidad*: como una mediación entre lo particular y lo universal (no como mera adscripción al orden social), a partir del reconocimiento de referentes culturales propios y la construcción de vínculos colectivos por medio de los consensos. Al respecto Mouffe (1999) manifiesta “(...) que la cuestión de la identidad política es decisiva y que el intento de construir identidades de «ciudadanos» es una de las tareas importantes de la política democrática” (p. 89), teniendo en cuenta que “El modo en que definimos la ciudadanía está íntimamente ligado al tipo de sociedad y de comunidad política que queremos” (p. 89).

Con relación a la importancia de la formación política en la escuela, Nussbaum (2010) manifiesta que

Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política de tales características (vivir en democracia). Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin (p. 29).

**Origen de los sistemas educativos latinoamericanos y su constitución como escenario para la formación ciudadana**

Los sistemas educativos latinoamericanos fueron creados, una vez culminadas las guerras civiles, en el siglo XIX, un poco después del proceso de reorganización nacional que articula al Estado como la cabeza de las sociedades con la constitución del Estado-Nación, el cual tuvo entre sus principios fundantes:

(...) la creación de fuerzas armadas unificadas; la promulgación de constituciones nacionales basadas en los principios emanados de la Carta Magna inglesa, la



## Facultad de Educación

Revolución Americana y la Revolución Francesa, es decir constituciones netamente liberales; la formulación de una política explícita de defensa de la lengua casi como defensa de la soberanía del país; y por supuesto, la extensión gradual y progresiva de la escolaridad gratuita y obligatoria a todas las capas sociales (Torres, 2001, p. 27).

Lo que constituyó a los sistemas educativos “(...) como dispositivos que integraban, pretendiendo homogenizar la diversidad de manifestaciones culturales sometidas a la visión hegemónica del Estado-Nación, constituyéndose la escuela como el escenario principal para la institución de la ciudadanía” (Herrera et al., 2005, p. 35) por tal razón la formación política –y la escuela, al igual que la familia, como lugar de su transmisión- se convirtió en un eje fundamental para la consolidación de los estados nacionales y cuyo éxito radica en la formación de sujetos acordes a los ideales del Estado Nación, es decir, “(...) la formación de ciudadanos democráticos y participativos en asuntos públicos” (Herrera et al., 2005, p. 35).

Obedeciendo a esta lógica de la formación ciudadana de los estados nacionales, Durkheim (citado por Herrera et al., 2005) “(...) formuló la idea de la educación como factor fundamental en la labor de orientar los procesos de socialización de los individuos, con el fin de moldearlos de acuerdo a las características de la sociedad en la que estaban insertos (p. 35) idea que se convirtió en la base del enfoque cívico en la escuela, que contiene una perspectiva reduccionista de la formación política que piensa a la ciudadanía en términos de representación y el ejercicio de los procesos electorales, el cual está orientado al “ (...) papel del sistema de enseñanza público como garante de la formación ciudadana, puesto que, a través de él, se posibilita la difusión y apropiación del ideario del Estado-Nación por encima de cualquier otro tipo de pertenencia social” (p. 36).

### **El origen del sistema educativo colombiano: ¿escenario garante de la formación ciudadana o institución de control social?**

Al igual que en el resto de los estados nacionales latinoamericanos, es a partir del siglo XIX, que se crea el sistema escolar colombiano como una herramienta para la construcción del Estado-Nación y su fortalecimiento a través de la homogenización de las manifestaciones culturales como

acción política, que otorga a la escuela el papel como escenario de formación de ciudadanos que respondan a los ideales del Estado.

(...) la idea de formar un determinado tipo de ciudadano como una de las tareas asignadas a la escuela ha estado presentes desde los orígenes mismos del sistema educativo. En Colombia este propósito lo encontramos tanto en la primera reforma educativa, en la segunda década del siglo XIX, como en las posteriores, arropada con distintos discursos y en respuesta a distintos intereses. En las distintas épocas se ha hecho explícita la necesidad de formar determinado tipo de sujetos, en correspondencia con las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales del momento. Desde el modelo de ciudadano fundamentado en el ideario del Estado Nación y en los valores del cristianismo, pasando por el modelo de ciudadano liberal, hasta la idea del modelo de ciudadano democrático que parece perfilarse en la actualidad (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 14).

Es así que la función de la escuela, según Martínez Boom (2012a) adquiere un carácter político y moral basado en la “(...) promesa: ¡entregame a tu hijo, yo te devuelvo un ciudadano!” (p. 18). Función que se ha visto permeada por una serie de factores externos de los cuales habría mucho por decir, como lo desarrolla el autor en su libro *Verdades y mentiras sobre la escuela*, pero que no competen a los desarrollos de esta investigación, razón por la cual solo se enuncian a continuación:

(...) procesos de inclusión y exclusión, prácticas de encierro, ejercicios con las bellas letras, incorporación a la vida en policía, reclusión de la pobreza, aprendizaje de oficios, inducción de máximas morales, disposición para el trabajo y la utilidad, conformación de cuerpos dóciles, regulación de la libertad, experiencias de secularización y subjetivación, organización del saber, espacio de resistencia, etc (pp. 18-19).



## Facultad de Educación

Ese carácter político y moral de la función de escuela en la formación de sus miembros, ha sufrido una serie de modificaciones a lo largo de la historia, que han obedecido a los gobiernos de turno, adquiriendo sus matices y sus tendencias de pensamiento, moviéndose entre el liberalismo, en el que los principios del Estado son el referente en cual deben formarse los ciudadanos, y el conservadurismo, en el que el referente es la iglesia que se encarga de crear los fundamentos políticos en los que se basa la formación del carácter cívico de los ciudadanos (Herrera et al., 2005, p. 36)

Martínez Boom (2012b) reafirma que la institución escolar y sus funciones se encuentran determinadas por las necesidades del Estado. Siendo así, una herramienta, útil y necesaria, de dominación, de control social, de normalización, homogenización y formación de sujetos obedientes, lo que convirtió a la escuela en:

(...) la primera institución estatal del saber, autónoma por tanto frente a los demás espacios de la enseñanza y, como lo expresa la documentación, en el principal ramo de la policía; es decir, en uno de los mecanismos para desarrollar la calidad de la población, mantener el orden de la nación y fijar objetivos ilimitados respecto de lo que se busca gobernar. (p. 65)

Para argumentar su tesis, Martínez Boom (2012b) empieza desarrollando teóricamente la noción de policía, cuyo origen europeo, data del interés de los Estados-Nación de generar un conjunto de reglas y mecanismos que:

(...) actuarán como lo indican algunos tratadistas de la época –Theodore Turquet de Mayerne (1573-1654) y Peter von Hohenthal (1725-1794)- sobre todo aquello que contribuye a dar "ornamento, forma y esplendor [a] la integridad del Estado y a la dicha de todos los ciudadanos" (Foucault, 2006: 359) (p. 66).

La policía incidía en todos los ámbitos de la vida cotidiana, regulando los comportamientos, los hábitos y hasta el cuerpo mismo de los individuos, convirtiéndose así, en una especie de *poder lateral al margen de la justicia*, que "(...) ejercía de hecho un "control penal punitivo" a través de



elaboradas redes de "vigilancia y corrección" (Foucault, 1981: 97-98), dispuestas por lo general en planes y reglamentos" (Martínez Boom, 2012b, p. 66).

Además, el autor plantea que a partir de las prácticas para el control de la población que permiten identificar sujetos e instituciones que funcionen en pro del orden social, se hacen notoria las relaciones de poder en las que surge la escuela pública (Martínez Boom, 2012b, p. 69).

Después de plantear las nociones de policía, el autor empieza a hacer una descripción de cómo estas prácticas empezaron a generar cambios en la sociedad conforme a los problemas y preocupaciones "de las personas de bien", y muestra como estas prácticas podían llegar a producir tanto ruido que casos como el de la "castellanización de los indígenas para llevarlos a la vida civil" se convirtió en una necesidad pública (Martínez Boom, 2012b, pp. 72-77).

Lo que estableció a la escuela como el espacio de impartición de este conocimiento con el fin aparente "de disminuir las diferencias" entre naturales y españoles pero que en realidad buscaba el poder dominar y hacer más eficiente la labor de los naturales. Además de la lengua, la escuela tenía a su cargo la preparación para el trabajo y las buenas costumbres (Martínez Boom, 2012b, pp. 77-78) y cuando se hace evidente su efectividad, se le convierte en "(...) el medio más propicio para formar hombres y ciudadanos útiles al Rey y a Dios" (Martínez Boom, 2012b, p. 91), en el que se pueden impartir de forma homogénea la obediencia necesaria para el orden y la prosperidad del Estado.

Esta premisa dotó a las instituciones escolares de una fisonomía definida por el propósito de -literalmente- domar y normalizar el espíritu y el cuerpo de los niños, dotándolos de todas las nociones y los comportamientos indispensables para la vida en comunidad. Así, la escuela fue facultada para "ordenar los individuos de manera que todos fuesen prudentes, instruidos, juiciosos y moderados, [y] cada familia arreglada, unida y económica", de tal forma que se constituyera un "Cuerpo de República" (Amar y Borbón, 1790) citado por (Martínez Boom, 2012, p. 84)



## Facultad de Educación

Todo lo anterior permite visibilizar que el papel de la escuela, en sus orígenes, no era educar, o en palabra de Martínez Boom (2012b):

(...) la escuela tuvo poco que ver en sus inicios con el conocimiento; instituyó unas formas de regulación del tiempo y el espacio que determinaron el tipo de prácticas que se realizaban (ejercicios basados en la repetición, en lo consuetudinario) y que dan una importancia capital al cumplimiento del horario. Con ello se ratifica que en sus comienzos dicha institución no tuvo como tarea fundamental la educación, el conocimiento o la ilustración de los individuos sino el amoldamiento, especialmente de los niños pobres.” (p. 92)

La escuela vista como institución de orden social, y tal vez la más clara intervención institucional del Estado, constituye una serie de regulaciones informales y derechos formarles que sirven de pauta para la interacción de los sujetos en la vida cotidiana, “(...) estas instituciones definen, por su mera existencia, un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro que, al mismo tiempo que el ojo y la mirada que vigila, es el vértice de una relación de confrontación.” (Fernández, 1994, p. 10), y se podría decir que su función social es:

(...) formar a los individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social. La violencia que toda formación implica por lo menos en el sentido de alguna frustración de los deseos individuales está negada y oculta bajo concepciones e imágenes incorporadas a la cultura universal de la escuela (—la escuela es un lugar de crecimiento y desarrollo—; —la escuela es el segundo hogar—; —es el templo del saber—; —es la fuente donde beber la sabiduría—, etc.), en situaciones de rutina, el efecto de estos controles es el mantenimiento y aislamiento de lo fantasmático ligado, en este caso, a la violencia y a los temores primarios de mutilación, desmembramiento, despersonalización, etcétera (Fernández, 1994, p. 15).

En la actualidad, en el contexto Latinoamericano incluyendo el colombiano, es cada vez más notoria la pérdida de hegemonía de la escuela como institución socializadora



## Facultad de Educación

(...) al erosionarse el ideario liberal que le había dado fundamento a la educación en las sociedades occidentales a finales del siglo XIX y buena parte del XX; de esta manera, se desintegra la idea liberal del derecho a la educación y con ella buena parte del proyecto liberal

Esa imposibilidad de la función socializadora desde el ideario liberal de la escuela como garante de la formación ciudadana, según Herrera et al (2005) obedece a una serie de limitantes históricas producto de que “Desde las reformas adelantadas por Santander en la década de 1820, la educación fue un claro escenario de confrontación y apropiación privada por parte de diferentes sectores de la sociedad” (Herrera et al., 2005, p. 81). Entre las limitantes planteadas por los autores se encuentran:

- Las disputas de los partidos políticos liberales y conservadores por el control de la educación, desde mediados del siglo XIX hasta el a mediados del siglo XX (p. 81).
- El crecimiento de la educación privada en contra de la educación pública justificada en la responsabilización de la educación pública en el aumento de la violencia social y política de mediados del siglo XX (p. 81).
- Los procesos de modernización económica entre las décadas del 60 y 70 que acrecentaron el crecimiento de la educación privada que ya no solo se hacía cargo de las elites, sino que también satisfacía las necesidades educativas de las clases medias y bajas (p. 82).
- La apertura económica del 90 y el auge de políticas neoliberales (p. 83), que han convertido la escuela en un mercado “(...) regulado por los mecanismos de la oferta y la demanda, en donde los sectores sociales más desfavorecidos quedan sujetos a los vaivenes de las instituciones privadas y sus intereses económicos” (Herrera et al., 2005, p. 68) olvidándose de sus dimensiones sociales y culturales y asumiendo como papel principal “(...) en la perspectiva de los hombres de negocios, la transmisión de ciertas habilidades y competencias necesarias para que las personas se desempeñen “competitivamente” en un mercado de trabajo altamente selectivo y cada vez más restringido” (Herrera et al., 2005, p. 70). Desde esta perspectiva, la escuela “(...) debe garantizar las funciones de selección,





## Facultad de Educación

clasificación y jerarquización de los postulantes a futuros empleos” (Herrera et al., 2005, p. 70) lo que la ubica en el plano de la “eficiencia, la eficacia y la productividad”.

Sin embargo a pesar de estas limitantes históricas, “Historiadores y educadores colombianos han mostrado que la formación de ciudadanos ha sido un eje de pervivencia de las políticas estatales desde la creación de la República en 1810” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 83), “(...) que ha estado presente en las propuestas de construcción de la nación desde el proceso de independencia y que aún sigue apareciendo como alternativa para la democratización del país” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 81), una muestra de ello es el reforzamiento de esa función en la ley 1620 de 2013, en la que su objeto apunta a una escuela formadora de ciudadanías activas. Razón por la cual es necesario comprender cómo ha sido el proceso histórico de su transformación y cómo ha sido la evolución de esta asignación de sentido social a la escuela.

### **La formación ciudadana en Colombia: una estrategia educativa con una larga tradición histórica**

Herrera, Pinilla Diaz, Diaz Soler, e Infante Acevedo (2005) manifiestan que durante el los siglos XVII y XIX se constituyeron

(...) las categorías de Estado y Nación como centrales y ordenadoras de la realidad social y política. Los individuos, a la luz de esta configuración fueron vinculados en calidad de ciudadanos y su identidad social se apoyaba principalmente en la relación con el Estado-Nación (p. 228)

Lo que centró la atención en la noción de ciudadano como un sujeto “(...) articulado a un conjunto de derechos y deberes que debían ser puestos en acción durante el ejercicio de la vida pública y privada”, los desarrollos en torno a esta noción, en la modernidad, surgieron de la corriente liberal, quienes lo asignaron solo “(...) a unos grupos sociales específicos y a unas franjas de edad determinada” (Herrera et al., 2005, p. 228) pero que con el paso del tiempo y las necesidades que surgen a partir de las transformaciones históricas, este concepto sufrió una serie de modificaciones que llevaron



## Facultad de Educación

(...) a incluir dentro de la categoría de ciudadanía a nuevos grupos sociales y a ampliar el límite de edad para su ejercicio, pugnando por su resignificación como categoría universal, que incluyera a todos y cada uno de los miembros de la sociedad, sin distinciones de ninguna índole (Herrera et al., 2005, p. 228)

En Colombia, la apropiación de la noción de ciudadanía de acuerdo a los principios del modelo republicano del Estado-Nación, estuvo sujeta a

(...) las tradiciones provenientes de la herencia colonial en las que se mezclaban elementos estamentarios, comunitarios y locales, que llevaron a vincular las acepciones de ciudadanía a las de vecindad, emergiendo así la categoría de vecino-ciudadano. Para María Teresa Uribe, “el proceso de constitución del ciudadano y sus derechos en Colombia, permite hablar de ciudadanía mestizas”, a través de las que “se ha desarrollado la lucha por el derecho a la nación y a la ciudad (la inclusión) y la lucha por el reconocimiento social de los diversos actores de la esfera pública”. En la constitución de estas ciudadanía “ha predominado la tradición filosófica republicana sobre la liberal, los derechos colectivos sobre los individuales y las demandas del ejercicio del poder sobre los ordenamientos legales (Herrera et al., 2005, p. 229)

Durante el siglo XX, surgió la preocupación frente a cuáles eran las características del ciudadano para estar habilitado para participar de los asuntos públicos, centrando así la atención en los procesos de apropiación de lineamientos para su vinculación con el Estado-nación como referente identitario.

En este marco la escuela y la constitución de los sistemas nacionales de educación, se privilegiaron como estrategias para formar al ciudadano, entendido como el *nuevo príncipe* de las sociedades capitalistas. El perfil de este nuevo tipo de hombre ya no podría ser moldeado a la manera de las sociedades tradicionales, por la familia y la Iglesia, debido, por un lado, a las transformaciones experimentadas por la economía, a cuyas demandas ya no respondía la lógica de las corporaciones artesanales —en



## Facultad de Educación

estrecha relación con la socialización familia— y, por otro lado, a la constitución de los Estados-nación, cuyos idearios no podían ser proporcionados desde adscripciones particulares diferentes a la nación, creada como una unidad artificial alrededor de los estados modernos y a cuya construcción debían contribuir los imaginarios nacionales (Herrera Cortés, 2013, p. 22)

Al respecto, Hurtado Galeano & Álvarez Zapata (2006) en el artículo *La formación de ciudadanías en contextos conflictivos* presentan un breve panorama del papel de la escuela colombiana en la formación ciudadana y las distintas modalidades en las que ha sido planteada: “civilización, educación cívica, urbanidad, educación democrática, entre otras” [cursiva fuera de texto] (p. 83) poniendo en evidencia los aciertos y desaciertos que ha tenido la implementación de la formación ciudadana a lo largo de la historia del país, y las posibles razones de la no consolidación de los ciudadanos activos a los que apuntan las normas jurídicas a partir de la constitución de 1991. Este panorama planteado por los autores fue ampliado con algunos presupuestos obtenidos en la búsqueda bibliográfica de esta investigación y se presenta a continuación:

### **Civilización (1810-1850)**

La estrategia en estas cuatro décadas, fue poner a la escuela como instrumento de la educación cívica con la idea de que la educación formal estuviera al servicio de la educación en la obediencia a los valores republicanos de los sectores populares incivilizados (población pobre, indígena y campesina). Esta estrategia tenía como propósito: “(...) construir una nueva nación, generar lealtades y adhesiones hacia la nueva clase dirigente y lograr la apropiación de los nuevos procedimientos que una república democrática requería (elecciones, división de poderes, partidos políticos, constitución)” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 83).

El ideal de ser humano concebido bajo la noción de ciudadanía, en cuanto articuladora de la relación entre los individuos y el Estado-nación, se fundamentó en la moral y en el trabajo, hablándose de la necesidad de formar ciudadanos autónomos que, a la manera señalada por Norbert Elias (1897-1990), aprendieran a autogobernarse pues, como lo indicaba este autor, el proceso de civilización en Occidente, caracterizado por



## Facultad de Educación

la diferenciación y especialización en los planos macrosociales, estuvo acompañado de modificaciones en las estructuras mentales y afectivas de los individuos, que condujeron al desplazamiento de las coacciones externas hacia las autoacciones, al dominio de sí, llevando, incluso, a la configuración de lo que los psicólogos han denominado como las estructuras del superyo. De este modo, el proceso de civilización da lugar al hombre civilizado pero también al buen ciudadano que sabe gobernar sus pasiones y controlar sus emociones. En este sentido, como lo afirma Yves Déloye, “la promoción de la ciudadanía se da a la par de la individualización de la moral, conduciendo a que los deberes morales procedan de una individualización creciente” (Herrera Cortés, 2013, p. 26).

### Educación cívica (1853 y 1885)

Las disputas bipartidistas dieron como ganador en este periodo a los liberales radicales. Obedeciendo a la corriente de pensamiento de los miembros del partido “(...) el sistema escolar se concibió como el escenario que debía formar ciudadanos para contrarrestar la educación cívico-religiosa que la Iglesia Católica había impartido desde la Colonia” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, pp. 83–84).

### Urbanidad (1886-1930)

Periodo que obedece también al desenlace de las disputas bipartidistas, donde esta vez es el conservadurismo quien obtiene la victoria. En este periodo

(...) se enfatizó en la enseñanza de la historia, los símbolos patrios y la tradición nacional tamizada por la tradición cristiana, lo que implicaba ponerle límites al individualismo liberal y al igualitarismo democrático; los textos y manuales de educación cívica hacían transcripciones de la constitución y de las normas legales, descripciones de las instituciones públicas y los mecanismos electorales; difundían, además, las normas de buena conducta y comportamiento a través de los famosos catecismos de urbanidad (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 84).



### Educación democrática: escuela defensiva (1930 y 1960)

La ola de violencias que sacudió al país entre 1950 y 1960, provocó un crecimiento acelerado de las ciudades, pasando de lo rural a lo urbanos, lo que suscitó una serie de transformaciones sociales y culturales que permearon la escuela. “El debate público sobre educación, que había sido una constante entre los partidos tradicionales, fue cancelado por el Frente Nacional, abriendo paso a la imposición de las políticas educativas por parte de organismos internacionales” (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 195)

En este periodo la escuela, además de ser el lugar por excelencia para la educación cívica se le adjudicó la tarea de convertirse en un escenario de participación democrática a través de: la conformación del gobierno escolar; la elección de representantes; la publicación de periódicos escolares. “Desde entonces se inauguraron estos mecanismos con la idea de que el aprendizaje se lograra mediante el ejercicio de la participación real y de preparar a niños y jóvenes para una participación democrática en la sociedad” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 84).

(...) la consolidación de la escuela como proyecto del Estado nacional se constituyó en uno de los principales propósitos en que se centraron las políticas públicas en la primera mitad del siglo xx. Tuvieron que sortearse las dificultades provenientes no solo de las condiciones materiales con las que se enfrentaba un Estado con pocos recursos, sino también con las representaciones existentes en torno a la legitimidad que merecía para las elites el invertir en la educación pública, así como respecto a cuáles estamentos correspondía esta tarea. Algunos de estos aspectos quedaron condensados, en buena parte, en el concepto que se denominó “escuela defensiva<sup>22</sup>”, núcleo de

---

<sup>22</sup> “Su mirada sobre los aspectos en los que era necesario incidir para moldear los “futuros ciudadanos” se concentraba, a la manera de Ovidio Decroly (1871-1932), en las necesidades biológicas básicas: “la escuela colombiana debe ser por ahora una escuela defensiva y un centro de humanización que suministre al futuro ciudadano los conocimientos necesarios para defender su vida y la de los suyos”, en concordancia con la “edad histórica de la nacionalidad” (Herrera Cortés, 2013, p. 139)



## Facultad de Educación

muchos de los lineamientos del proyecto de escuela nacional (Herrera Cortés, 2013, p. 137).

Una de las grandes dificultades de este periodo, fue la tensión entre el proyecto de educación nacional y el lugar de la iglesia en la educación, toda vez que esta última afirmaba que el primero iba en contravía de la moral católica.

Notamos, de este modo, que no existía una unidad de criterios con relación a los derroteros que deberían guiar el proyecto político de la educación nacional, en especial en lo referente a las relaciones Estado e Iglesia y a los sistemas de formación moral que de allí se podrían derivar (Herrera Cortés, 2013, p. 158).

Esta tensión acrecentó el elitismo en la escuela, generando una división en el sistema educativo nacional que, por una parte, respondía a las necesidades de las elites y las clases medias, a través de un sistema privado y de calidad y por otra parte intentaba responder, precariamente, a las necesidades de las clases populares a través de un sistema de baja calidad y sin recursos.

La expansión de las instituciones estatales demandó la creación de numerosas escuelas normales y facultades de educación que improvisaron la formación de maestros(as), sin tener en cuenta las nuevas condiciones culturales de la población; además, estuvo orientada por la tecnología educativa como modelo, que dejó de lado la formación pedagógica. Esto se agravó cuando el Estado, bajo un Plan de Emergencia (1967), optó por la doble jornada escolar (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, pp. 196–197).

A finales de la década del 50, inicia el gremio sindical de maestros, a partir de la creación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en la que se unieron los sindicatos del Magisterio de Educación Primaria, los de secundaria y la Asociación de Profesores Universitarios (ASPU), cuyo lema era: “Los maestros no son unos apóstoles, son unos explotados”, consigna bajo la cual “(...) se realizó la primera huelga nacional, iniciándose así la lucha gremial del magisterio colombiano” (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 197)



## Facultad de Educación

En este largo periodo comprendido entre 1810 y 1960, la estructuración de los programas de formación cívica y participación, no tuvo en cuenta la realidad nacional (el uso abusivo de la fuerza, la ilegalidad, la exclusión, el autoritarismo y la intolerancia) (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 84).

### Nuevas escuelas ciudadanas (1970-1980)

Los grandes cambios económicos, sociales y políticos, que se gestaron en esta época incidieron los discursos y la practicas de la educación en el país. Razón por la cual, en obediencia a estos cambios, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promovió “(...) una serie de reformas, como la nacionalización de la educación, el mapa educativo, Escuela Nueva<sup>23</sup>, la Universidad a Distancia, la reforma universitaria y el programa de mejoramiento cualitativo de la educación<sup>24</sup> (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 197). Esta última, la reforma de mejoramiento cualitativo de la educación, sobre todo la aplicación del programa de mejoramiento del currículo, produjo malestar entre los maestros, toda vez que se empezó a ejecutar “(...) sin una evaluación previa, ni un conocimiento de ésta por parte de los

---

<sup>23</sup> “El movimiento de la Escuela Nueva o Activa, surgido en Europa y Estados Unidos a finales del siglo xix, instituyó el fundamento de una de las corrientes más importantes de la pedagogía moderna. Su contexto socio-histórico lo constituyó el fortalecimiento de las sociedades industriales y su ideal sobre el ser humano, apoyado en el individualismo; la libertad de circulación de la mano de obra; así como la sustitución paulatina de los talleres artesanales por las fábricas —los primeros en cuanto lugares de socialización y preparación de mano de obra, en estrecha relación con la estructura familiar—. Lo anterior, dentro del contexto de la consolidación de los Estados nacionales y el fortalecimiento de la escuela pública como opción de formación masiva y proyecto político estatal, lo cual irá cobrando cuerpo a lo largo del siglo xx” (Herrera Cortés, 2013, p. 138)

<sup>24</sup> Fue formulada por el Ministerio de Educación, bajo las políticas de organismos internacionales, y respondía a la necesidad, según ellos, de modernizar y tecnificar el sistema educativo; la mejor manera de lograrlo era aplicar un nuevo modelo tecnológico, que orientó sus programas: el mejoramiento del currículo, la dotación de materiales y la formación de educadores. De los tres el que realmente tuvo mayor desarrollo fue el primero, el currículo, que se implementó por mandato del Decreto 1419 de 1978.

El diseño curricular planteaba una separación radical entre quienes concebían y asesoraban los programas y quienes los aplicaban —los maestros— sustrayéndolos así de cualquier posibilidad de pensar y crear el proceso educativo. El diseño planteado desde el Ministerio de Educación establecía los objetivos, las estrategias y los indicadores de evaluación, lo que llevaba a ejercer un control riguroso sobre el trabajo del maestro, restringiendo la autonomía intelectual en su labor como educador. Los procesos de formación para la implantación del currículo se realizaron en cursos de capacitación (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 197).



educadores, situación que los lleva a demandarle a sus directivas sindicales un pronunciamiento y una orientación al respecto” (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 197)

La aplicación experimental de la reforma curricular en la educación básica primaria, hizo que las directivas sindicales vieran la necesidad de profundizar sobre la educación y la pedagogía para orientar una respuesta colectiva a dicha reforma. Por primera vez se reconocía como un asunto en el cual la organización gremial debería ir más allá de las denuncias a las políticas educativas, se requería analizarlas desde la teoría y la práctica pedagógica, además de promover acciones que llegaran al aula de clase. Fue así como se conformó la Comisión Técnico-Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores –ADA–, cuyo objetivo central inicial fue el estudio de la renovación curricular. Sobre esto se produjeron dos materiales: El nuevo currículo y la Capacitación docente. Así lo registra la revista Tribuna Pedagógica en su número 1 (1982), expresión de la primera Comisión Pedagógica al interior de la Federación Colombiana de Educadores (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 199).

En agosto de 1982, en medio de la coyuntura de la aplicación experimental de la reforma curricular, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en su XII congreso en la ciudad de Bucaramanga, aprueba el Movimiento Pedagógico, proyecto que convoca a los maestros innovadores del país con el fin de articular la academia con las acciones del gremio sindical en la búsqueda de la unificación de nociones sobre la política, la pedagogía, la cultura y las estrategias de organización y trabajo. El Movimiento Pedagógico se gesta

(...) bajo la consigna “Educar y luchar por la liberación nacional”, la cual expresa una nueva orientación política: la articulación de las luchas por reivindicaciones laborales y por reivindicaciones sociales en el campo educativo, en la perspectiva de una nación soberana. El Congreso lo define como un Movimiento Pedagógico, democrático y popular, es decir, un movimiento social que aborda la actividad del maestro como trabajador de la cultura, como luchador por sus derechos laborales y salariales y como ciudadano democrático, con derechos políticos (1982). En este evento se presentan





## Facultad de Educación

esencialmente dos posturas, con matices al interior de cada una y explicitadas luego. Ellas llevan implícita una concepción de la educación y la pedagogía, pero también de lo político y lo sindical:

- La que considera que el magisterio no sólo debe luchar por reivindicaciones salariales y prestacionales, sino que requiere una preocupación por aquello que es de su quehacer diario, la enseñanza y su teoría: la pedagogía. El Movimiento Pedagógico sería elemento fundamental de la lucha política de los educadores colombianos, la cual debía superar la práctica contestataria a las políticas estatales y plantear propuestas y proyectos alternativos.
- La segunda postura estima que la organización sindical debe esencialmente preocuparse por las reivindicaciones económicas, articuladas a la lucha política de los sectores populares, con unas formas específicas de acción, la movilización y la huelga; cualquier otro objetivo distrae la lucha central del magisterio. De ahí que se tilda de “pedagogicistas” a quienes abanderan el Movimiento Pedagógico. Más tarde, cuando éste inicia su organización y empieza a rendir sus frutos, algunas de estas organizaciones se vinculan y luchan por su control y orientación.

El Movimiento Pedagógico enfoca la mirada en el papel del maestro en la escuela y su reivindicación, “(...) ya no sólo como asalariado sino como intelectual, como trabajador(a) de la cultura y como ciudadano(a)” (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 202), lo que lo ubica en un lugar de construcción de saber y cultura y lo aleja de ser un mero instrumento al servicio de las necesidades del sistema escolar en calidad de aplicador de los mandatos oficiales. “El Movimiento propone un maestro autónomo, constructor, organizador y persuasor constante de ideas nuevas y alternativas, con una responsabilidad política, la de contribuir en la transformación de la educación pública, hacerla de calidad y digna de los sectores populares” (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 202).

El Movimiento Pedagógico incide, desde abajo, con nuevas prácticas pedagógicas en las instituciones escolares y, desde arriba, con la presión del gremio que elabora propuestas para transformar las políticas, como la de una reforma educativa



## Facultad de Educación

democrática, expresada a lo largo del tiempo por FECODE y como uno de los propósitos del Congreso Pedagógico Nacional (1987) (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 202)

Además, en este periodo se mantiene una línea de continuidad con la formación cívica desde la escuela formal, pero se sentó un precedente con la inauguración de “nuevas escuelas ciudadanas”: los movimientos cívicos, los movimientos sociales, las luchas campesinas, estudiantiles, indígenas y obreras. Estas escuelas rompían el paradigma de los sujetos obedientes, bien portados y dispuestos a legitimar las acciones de las elites políticas, y buscaba la formación de “(...) sujetos con conciencia de sus necesidades e intereses y con capacidad de acción y visibilización en la esfera pública, (...) lo fundamental era la efectividad de la acción política en el acceso a los derechos ciudadanos” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 85). Pero, debido a la necesidad paradigmática de homogenización y funcionalismo, estas se convirtieron en una amenaza que requería control.

### **Democracia escolar: la Constitución Política de 1991 como consolidación del papel de la escuela en la formación ciudadana (1990-2000)**

En esta década se vuelve a centra la mirada en el ciudadano y su educación. Se abrieron espacios formales e informales para la formación ciudadana y la implementación de programas y pedagogías que apuntaban a ese fin. En este periodo se recogió todo lo relacionado con la perspectiva tradicional de la escuela como formadora de ciudadanía que se consolidó con la expedición de la Constitución Política de 1991

(...) donde se perfiló el nuevo modelo de sociedad que era necesario construir para superar la profunda y prolongada crisis política y social en que se encontraba el país; por ello los rasgos de la nueva carta estaban dirigidos a la consolidación de una sociedad democrática, participativa, pluralista y justa (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 13)



## Facultad de Educación

En la cual, se reconoce a la educación como derecho y un servicio público que tiene una función social y su papel como formadora “(...) en el respeto a los Derechos Humanos, a la Paz y a la democracia” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991 artículo 67), la cual dio vida a la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, actualmente vigente, que “(...) recoge elementos planteados desde el Movimiento Pedagógico como la autonomía escolar y las innovaciones educativas, legitimadas con el PEI” (Cárdenas Giraldo & Boada Eslava, 2012, p. 223), “(...) donde el tema de la educación cívica y ciudadana se convirtió en uno de los ejes centrales de las políticas y los procesos educativos y, por extensión, de la sociedad en general” (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 13).

La Ley General de Educación, según Hurtado y Álvarez (2006), surge con la intención de transformar “(...) la escuela en un escenario de “educación para la democracia”” (p. 85), a través de una serie de alternativas entre las que se encuentran: “(...) contenidos formales en los currículos, tales como convivencia, resolución de conflictos, cultura de la legalidad, paz; también promovía procesos de participación al interior de la escuela con la conformación del gobierno escolar, la elección de personeros y representantes estudiantiles” (p. 85).

Este nuevo escenario se ha denominado “democracia escolar” y su intención ha sido preparar a los niños y jóvenes para la participación ciudadana en la vida adulta, recogiendo así lo que la reforma educativa liberal propuso durante la década del treinta (p. 85)

La Constitución del 91 y la Ley General de Educación, establecieron el papel fundamental de la escuela en la formación de ciudadanía, avalándola, en términos de Sepúlveda (2011) como “(...) un escenario posible para construir democracia” (p. 104). Ambas normas proporcionaron las bases jurídicas para la reforma a la educación basada en dos ejes centrales: 1. El mejoramiento de la calidad de la educación; y 2. La formación de los ciudadanos que necesita el país. Centrando la mirada en la figura del ciudadano y su participación activa en la vida política, trazando una serie de ideales alrededor de ese sujeto y su educación. Además, las políticas dirigidas a la “(...) educación básica y media se ha[n] enfocado en materializar esas dos ideas que, de acuerdo al



sentido político que se les ha dado, tienen gran coherencia y se refuerzan mutuamente” (Pimienta, 2008, p. 5).

Con respecto al conflicto armado y su relación con la formación ciudadana, es poco lo que se menciona en esta década, más allá de la eficacia de las armas frente a la participación, el debate, el voto y la argumentación, en la búsqueda de reconocimiento y atención por parte del Estado, y es casi nulo el análisis de los contextos y la incidencia de la formación ciudadana en la transformación de estos. Permanece la brecha entre la educación cívica y democrática en los procesos de formación del ideal de ciudadano y la realidad, lo que significa que:

(...) por un lado van los contenidos aprendidos sobre convivencia, la tolerancia, la democracia, la paz, la gobernabilidad y la planeación participativa y por otro, las experiencias cotidianas de discriminación, exclusión, sometimiento a los actores armados, eliminación del oponente, ilegalidad, clientelismo y corrupción (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 88).

### **Fortalecimiento de la educación democrática a través del enfoque de estándares básicos en competencias ciudadanas (2000 – actual)**

En el nuevo milenio persiste en el fortalecimiento de la educación para la democracia a través de:

1. (...) los contenidos y los procesos de la democracia escolar que se han intentado profundizar con el debate y la aplicación de las Pruebas Saber en Competencias Ciudadanas, como estrategia estimulada por el Ministerio de Educación Nacional.” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 89).
2. Las escuelas de formación ciudadana por fuera de la escuela formal “(...) impulsadas por ONG, fundaciones y gobiernos locales” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 89).
3. El reconocimiento de: “(...) por una parte, el lugar del conflicto y las dinámicas bélicas en los procesos de formación; por otra, la relación entre los procesos de formación ciudadana, la movilización social y la participación política” (Hurtado Galeano & Álvarez Zapata, 2006, p. 89).



## Facultad de Educación

En este período, se generan una serie de cambios en el discurso y el ejercicio del papel de la escuela en la formación de ciudadanías que obedecen al proceso de globalización que plantea la necesidad de la construcción de un modelo educativo neoliberal, acorde a las nuevas dinámicas, en el que

(...) la educación se concibe como un simple factor de reproducción social, como una inversión regulada por la leyes del mercado; por consiguiente, queda sujeta a la elección como un producto más (mercado educativo), y la escuela privada como su modelo (privatización de los servicios educativo), bajo la idea de que con la adopción de este modelo empresarial pueden superarse los cuestionamientos que se hacen a la escuela pública: excesiva burocratización, falta de flexibilidad ante los cambios, ineficacia administrativa y financiera, baja calidad de la oferta, elevado costo de funcionamiento, poca competitividad, anquilosamiento y rutinización. En esta concepción, la educación deja de ser un derecho humano y la escuela deja de ser un lugar de vigencia de lo público, para convertirse en *servicio transable*, abriendo las puertas a una plena organización mercantil de la educación (Pinilla Díaz & Torres Azocar, 2006, p. 27).

Lo que produce un cambio en el paradigma político educativo “(...) que traslada la mirada sobre la construcción de ciudadanía, desde las posibilidades generadoras de la escuela y de la sociedad hacia los mecanismos de evaluación y estandarización de los procesos educativos” (Pinilla Díaz & Torres Azocar, 2006, p. 26).

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) “(...) convocó en el 2003 a investigadores y docentes para diseñar los estándares en competencias ciudadanas, en donde confluyeron intelectuales que incluyeron, además de perspectivas psicológicas cognitivistas o culturalistas, enfoques en filosofía y en sociología política” (Herrera Cortés, 2008, p. 11).

Este equipo de profesionales, liderado por Enrique Chauz, se convirtió en el encargado de la fundamentación conceptual del enfoque de las competencias ciudadanas para la formación de niños, niñas y adolescentes (NNA), definiéndolas como “(...) el conjunto de capacidades y



## Facultad de Educación

habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas–integradas relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz Silva & Chauz Torres, 2005, p. 21), es decir que son conocimientos y habilidades que articulados entres si, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Pimienta, 2008, p. 4).

Las competencias ciudadanas se agrupan en 3 ámbitos: 1) convivencia y paz (ausencia de violencias, equidad e inclusión y el cuidado de la naturaleza) ; 2) participación y responsabilidad democrática (preocupación por lo público, respeto por la norma y la defensa de las opiniones); y 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (reconocimiento, defensa de la diferencia y la lucha por su preexistencia), que responden, supuestamente, a los retos que implican el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia pacífica, la construcción colectiva de normas y el reconocimiento de las diferencias (Ruiz Silva & Chauz Torres, 2005, pp. 39-40).

Para facilitar su proceso de desarrollo y evaluación las competencias fueron distinguidas de la siguiente forma: *conocimientos* (información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía), *competencias cognitivas* (capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales para el ejercicio ciudadano), *competencias emocionales* (habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con otras personas) y *competencias integradoras* (que articula, en la acción misma, todas las demás). Con base en este marco, se exponen los estándares que deben cumplir los niños y jóvenes de los grados de la educación básica y media (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 50).

En teoría, “Esta perspectiva ciudadana se enmarca en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales.” (Pimienta, 2008, p. 5), busca que las personas aporten al mejoramiento de la convivencia, que participen de los asuntos públicos y respeten las diferencias, que tomen decisiones responsables y autónomas, pero a su vez se preocupen por el bien colectivo. Pero en la práctica, este enfoque perpetua lo que se quería superar con relación a la homogenización de los



sujetos y moldear sus comportamientos, en este enfoque pervive el control social a través de la escuela que forma los “ciudadanos” que el país necesita.

Este enfoque asume que “(...) el estudiante ha logrado una formación exitosa cuando adquiere la competencia ciudadana, es decir cuando es competente, lo que significa que sabe y sabe hacer” (Pimienta, 2008, p. 5). “En tal sentido, los estándares básicos de competencias ciudadanas continúan privilegiando una mirada instrumental del ciudadano, en tanto que éste se entiende, exclusivamente, como un sujeto portador de derecho y con obligaciones civiles conaturales a su experiencia de vida en sociedad (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 50). Por tanto, esta es una perspectiva que va en detrimento del debate público y refuerza la idea de que la educación es una esfera por fuera de lo político, que su única función es la formación de un “buen ciudadano” obediente, dócil y que responde a las necesidades del Estado, que se aleja completamente de la perspectiva del ciudadano autónomo y crítico que defiende con argumentos sus opiniones.

Al respecto, Pinilla y Torres (2006), consideran “(...) que la propuesta de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas tiene tres debilidades que pueden limitar el desarrollo y comprensión de la propuesta en la escuela” (p. 51), las cuales se enuncian a continuación:

1. La ausencia de reflexión teórica y pedagógica sobre la ciudadanía y la formación ciudadana, así como sobre los principales conceptos relacionados, considerando entonces la guía elaborado, una guía sin fundamentación (p. 51).
2. La ausencia de un eje articulador que oriente las acciones que pueden desarrollarse en los tres grandes grupos de competencias ciudadanas (p. 51).
3. La ausencia de propuestas pedagógicas y didácticas para el desarrollo de la guía (p. 52).

Además de estas debilidades, a pesar de los esfuerzos realizados para la transformación de los contextos a través del enfoque de los estándares de competencias ciudadanas en la formación ciudadana, es posible observar una serie de quiebres fundamentales en el tema:



## Facultad de Educación

- Los espacios de formación ciudadana no pueden ser vistos como escenarios de producción de conocimiento debido a la pervivencia de la orientación a fortalecer los “conocimientos enciclopédicos y desarrollos conceptuales” en democracia y convivencia.
- La obsesión por una ciudadanía homogénea, construidas en y para occidente, que se basan en unos ideales alejados de las realidades sociales, económicas y culturales del contexto colombiano y que excluye la diferencia y el pensamiento divergente.
- El afianzamiento de la democracia representativa, a través de la figura del gobierno escolar, como única opción de participación, en el que se legitima las élites políticas y los gobiernos, mientras sigue postergándose la búsqueda de soluciones a los problemas fundamentales de la sociedad colombiana (la inequidad, la injusticia y la exclusión).
- La perspectiva de los estándares básicos de competencias ciudadanas sumado al discurso del mejoramiento de la calidad de la educación, se ha convertido en el nuevo discurso hegemónico, con un contenido limitado e instrumental que le otorga el enfoque psicopedagógico. Al respecto Pimienta (2008) manifiesta que:

Estos estándares develan una posición y unos ideales frente a la ciudadanía y a la esfera pública, que son coherentes con la estatización de lo público que mencionó Arendt, y conllevan un enfoque político que resulta simplista y ecléctico, al propugnar por la formación de una ciudadanía activa, disciplinada, para la convivencia y con una ética del auto cuidado, en una forma genérica y poco profunda. (p. 2)

Estos quiebres en los intentos de transformar la sociedad colombiana a través de la formación de ciudadanía, excluyen un panorama más amplio donde el ciudadano tenga un rol más activo y participativo en los asuntos públicos, que sea “(...) un sujeto con conciencia política basada en el juicio crítico, que le permite tener unos imaginarios acerca de la vida en sociedad, y coherentes





## Facultad de Educación

con ellos pueda desarrollar acciones y practicas política en su contexto” (Pimienta, 2008, p. 8), capaz de moverse en los consensos, es decir, tomar decisiones colectivas, llegar a acuerdos, lo que:

Implica la no imposición de nadie sobre nadie. Y también implica el disenso, aunque parezca paradójico, pues para llegar al consenso se parte de que hay disenso. Para poder satisfacer a todos, se deben tomar soluciones diferentes, pues todos somos diferentes en nuestras autonomías personales. Ahora bien, cuando hay consenso real, y no sólo un consenso supuesto a partir de la lógica de delegación democrática mayoritaria, no hay oposición a pesar de que haya ideas distintas, pues ya se ha logrado integrarlas en la decisión. Este es el punto clave para que no se presenten confusiones o manipulaciones: el consenso no es sinónimo de homogeneidad sino de pluralidad, y por ende de respeto por la diferencia (Restrepo Rodríguez, 2014, pp. 7-8).

A pesar de estos intentos de transformación, se mantiene una perspectiva que refuerza la cultura política hegemónica de la representación, en el que a pesar de que se abre paso a nuevos espacios de formación ciudadana por fuera de la escuela formal, aun prevalece el enfoque de transmisión de conocimientos y aprendizaje de conceptos relacionados con la democracia, derechos humanos, convivencia, genero, medio ambiente y paz, sin ir más allá, como si eso fuera suficiente para la formación de ciudadanos activos y participativos, comprometidos con la vida pública.

El discurso del mejoramiento de la calidad de la educación y los estándares básicos de competencias ciudadanas se ha convertido en un discurso hegemónico, que en la práctica, sobre todo en las salidas que los miembros de la comunidad educativa les dan a las situaciones que afectan la convivencia en la escuela, se hacen notorios los quiebres de esta perspectiva educativa y su estrategia. Razón por la cual se hace necesario abordar el tema desde los actores educativos con un sentido más claro e intencionado de los alcances políticos de la escuela para construir ciudadanía activa, claro está, dirigiendo esta construcción hacia la:

(...) formación de la conciencia emancipatoria, es decir, un ser humano autónomo que trabaja cooperativamente para alcanzar libertad, mejorar la calidad de vida y construir una noción de vida buena, lo que implica el reconocimiento del otro como el que



## Facultad de Educación

garantiza mi reconocimiento, la identidad y sociabilidad como una mediación entre lo particular y lo universal (no como mera adscripción al orden social) y el fomento de la cooperación y la asociación como indispensables para la vida en sociedad (Pimienta, 2008, p. 9).



Para sustentar esta afirmación, se utilizan los hallazgos de Pinilla Díaz y Torres Azocar (2006) desarrollados en su libro *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*<sup>25</sup> el cual recoge el informe final del proyecto de investigación *Estado del arte en formación ciudadana en instituciones escolares de Bogotá, 1994-2004*, producto de un balance de la información documental consultada y sistematizada por los investigadores entre los cuales se encuentran 36 proyectos de investigación relacionadas con el tema, que permiten observar lo siguiente:



- El uso y el abuso de nociones como ciudadanía, formación ciudadana, y ciudadanía escolar muestra que no existe un horizonte teórico y conceptual claro ni el enfoque pedagógico que limita la apropiación de la propuesta de formación ciudadana por parte de las instituciones educativas.
- El papel de la escuela como formadora de ciudadanía y su insistente llamado a ello, ha convertido en un discurso carente de contenido la noción de formación ciudadana, generando confusión en el término y la adecuación del mismo a cualquier cosa.
- A pesar del interés de los proyectos de investigación y las estrategias pedagógicas desarrolladas por las instituciones educativas de aportar elementos que permitan la conceptualización y comprensión de la formación ciudadana, son evidentes las dificultades de su configuración como campo de estudio debido a la complejidad del tema.
- La existencia de diversas nociones asociadas este tipo de formación: educación cívica, educación para la democracia, construcción de cultura política, socialización política,

---

<sup>25</sup> Investigación de carácter cualitativo, abordada desde un enfoque hermenéutico interpretativo para la elaboración de un estado del arte que tenía por objeto la revisión de información documental existente en formación ciudadana en instituciones educativas, elaborada por las propias instituciones y por universidades, centros de investigación, organismos estatales y ONG, en el periodo 1994 y 2004.



## Facultad de Educación

educación en derechos humanos, convivencia escolar, educación ética, moral y en valores, entre otras, que revelan la falta de unidad temática y la necesidad de un eje articulador que permite la unificación y consolidación temática.

- El carácter empírico-descriptivo de las investigaciones sobre formación ciudadana que se centran en “(...) narrar qué pasa en la escuela, cómo está ocurriendo la formación ciudadana y cuáles estrategias –pedagógicas y didácticas- son las más acertadas para alcanzar este propósito o para modificar aquello que está pasando en la escuela y en la sociedad” (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 96), dejando de lado “(...) las preguntas sobre qué tipo de ciudadanos estamos formando y desde qué concepciones y perspectivas se orienta la formación en este campo” (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 96). Al respecto los autores manifiestan que “(...) en esta materia hay un déficit de reflexión teórica y un exceso de realidad empírica” (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 96)
- Si bien en las interpretaciones realizadas por las investigaciones y las propuestas pedagógicas sobre lo ciudadano se reconoce el contexto en el que se encuentra inscrita la escuela, la falta de perspectiva crítica frente a este limita el acercamiento reflexivo a los mismos y su ubicación teórica, toda vez que “(...) la posibilidad de formar ciudadanos exige una reflexión crítica sobre la sociedad, el régimen político y las condiciones reales de existencia de la escuela, las cuales, en muchas ocasiones, presentan obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía” (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 96)
- A pesar de existir un amplio recorrido en términos de formación ciudadana, aún no hay una certeza sobre el significado de ciudadanía, ni de los elementos que la caracterizan para garantizar su apropiación en la escuela.

Todo lo anterior deja claro que a partir de las disposiciones de la Constitución Política de 1991 y la ley general de educación, se centró la mirada en la figura del ciudadano y su participación activa en la vida política del país, trazando una serie de ideales alrededor de ese sujeto y su educación, pero que con el paso de los años, después de la implementación de políticas, planes de acción y emprender diversos programas y experiencias de formación, no se ha materializado la existencia



de ese ciudadano activo y participativo de los asuntos públicos. Al respecto Hurtado Galeano (2007) manifiesta que pese a los intentos:

(...) ese ciudadano activo, participativo, responsable frente a lo público, parece que no logró emerger y tampoco pudo consolidarse como dique de contención a la violencia y como vía para acceder al desarrollo y a la democracia, tal como lo había formulado la Constitución de 1991.

Lo que se puso en evidencia, en los primeros años del nuevo milenio, fue el desfase entre los ideales de ciudad y de ciudadano planteados por las experiencias y programas de formación ciudadana, con respecto a las ciudadanías realmente existentes, es decir, aquellas históricamente construidas en nuestro país. (p. 3)

Pese a los grandes avances obtenidos a partir de la expedición de la Ley General de Educación (1994) en aras de la democratización de la escuela y la asignación de su papel como eje fundamental en la construcción de ciudadanía, la escuela aún mantiene una posición autoritaria en relación con sus estudiantes y la transmisión del conocimiento es de carácter impositivo al igual que la intención en la aplicación de sus normas, e incluso su filosofía institucional. Esto, sumado a las políticas neoliberales de homogenización, ha hecho de la escuela un ambiente a veces excluyente que desconoce la diferencia, invisibiliza al sujeto y por tanto no permite el reconocimiento del otro, lo que impide o retarda el establecimiento de vínculos entre los miembros de la comunidad educativa y por ende, el fortalecimiento de la convivencia. Al respecto Forero Londoño (2011) en su texto acerca de la violencia escolar manifiesta que:

A pesar de los cambios introducidos por la Ley General de Educación, al entender de Parra-Sandoval, el sistema escolar continuó manteniendo un carácter vertical, en el cual los adultos intentan imponer un modelo de comportamiento, conocimiento, gusto estético y patrones morales, sin considerar la diversidad de sus alumnos, sus puntos de vista ni sus expectativas personales. A pesar de las reformas escolares, la ruptura entre



## Facultad de Educación

el mundo de la vida juvenil y el mundo adulto propio de los profesores continuó intacta como lo ratifican las observaciones del Proyecto Atlántida. (p. 406)

Saldarriaga Vélez (2011) afirma que “Una de las mayores dificultades para la formación ética, social y política de los jóvenes escolares, y para la construcción de la democracia escolar, está en el débil reconocimiento de su condición de ciudadanía.” (p. 87) La perspectiva de formación de ciudadanía, dio lugar a una diferencia categórica social entre adultos, infancia, y adolescencia, trazando una frontera entre las distintas edades del ser humano, donde la infancia y la adolescencia se convirtieron en una fase preparatoria para la vida adulta, otorgándoles el estatus de preciudadanos; con el consiguiente desconocimiento de sus derechos, justificado en el control y adiestramiento de los menores, necesarios para la formación en, y la construcción de, ciudadanía (Carvajal Pardo, 2008, p. 33).

Sin embargo, la Constitución política de 1991 (artículo 45) y la Ley Estatutaria 1622 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013, artículo 2) “(...) contempla a los jóvenes como sujetos con capacidad de participación, consagrándose su autonomía y libre determinación, mediante el reconocimiento de la diversidad de sus expresiones culturales” (Herrera et al., 2005, pp. 231-232). Este reconocimiento aleja a la infancia y a la adolescencia del estigma de la precidudadanía.

Pero a pesar de los esfuerzos llevados a cabo a través de las políticas emanadas a lo largo de la década del noventa y actualmente (Constitución Política, Ley 115, Ley 1098, Ley 1620, Ley 1622) el desarrollo en términos de democracia escolar, y de la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, al interior de las instituciones educativas es cuestionable, y “(...) Las miradas y prácticas tradicionales aún permean buen número de programas e instituciones, tales como la escuela (...)” (Herrera, Pinilla Diaz, Diaz Soler, & Infante Acevedo, 2005, p. 232), generando en los estudiantes, poca credibilidad frente a las instituciones, cuestionamientos al poder autoritario del Estado que aún no cumple su promesa de una Nación incluyente, y el escape a otros escenarios en busca de nuevos espacios de expresión y sociabilidad, siendo conducidos en muchos casos a la informalidad y en el peor de los casos hacia la ilegalidad. “Así los jóvenes aprenden a vivir con la violencia, debido a lo prolongado de los conflictos políticos y sociales de



las últimas décadas, llevando a que la violencia sea percibida como algo natural (...)” (Herrera et al., 2005, p. 232).

Todo lo anterior, refuerza uno de los quiebres, que ha arrojado la revisión bibliográfica, de la perspectiva de formación ciudadana que propone el Ministerio de Educación Nacional a los establecimientos educativos del país, el cual hace referencia al afianzamiento de la democracia representativa, a través de la figura del gobierno escolar, como única opción de participación, en el que se legitima las élites políticas y los gobiernos, mientras sigue postergándose la búsqueda de soluciones a los problemas fundamentales de la sociedad colombiana (la inequidad, la injusticia y la exclusión).

### **Retos a los que se enfrenta la escuela para la formación de ciudadanías activas**

Nussbaum (2010) en su libro sin fines de lucro, después de hacer un análisis de los problemas que afrontan la educación en el proceso de transformación de los y las estudiantes en ciudadanos, plantea los retos de lo que puede y debe hacer la escuela para la formación de ciudadanías, que en el caso de los planteamientos de la investigación hace referencia a ciudadanías activas, los cuales se enuncian textualmente a continuación:

- “La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele presentar como “objetos” o seres inferiores” (p. 73).
- “La escuela puede inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre; también puede enseñar a los niños que tener necesidades o considerarse incompletos no son motivos para sentir vergüenza sino ocasiones para la cooperación y la reciprocidad” (p. 74).
- “La escuela puede desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, ya sea que estén cerca o lejos” (p. 74).



## Facultad de Educación

- “La escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales o sobre las personas con capacidades diferentes, a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos” (p. 74).
- “La escuela puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual tratando a cada niño como un agente responsable de sus actos” (p. 74).
- “La escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás” (p. 74).

La autora plantea que es un plan ambicioso que requiere un estudio de contexto para conocer las problemáticas, los recursos y las circunstancias sociales. Además, “(...) es necesario aplicarlo no sólo en los contenidos curriculares, sino también en los métodos pedagógicos” (Nussbaum, 2010, p. 74).

## Telón de fondo: algunas reflexiones

- La formación política –y la escuela, al igual que la familia, como lugar de su transmisión– se convirtió en un eje fundamental para la consolidación de los estados nacionales y cuyo éxito radica en la formación de sujetos acordes a los ideales del Estado Nación, es decir, “(...) la formación de ciudadanos democráticos y participativos en asuntos públicos” (Herrera et al., 2005, p. 35).
- La idea de formar un determinado tipo de ciudadano como una de las tareas asignadas a la escuela ha estado presentes desde los orígenes mismos del sistema educativo colombiano.
- Ese carácter político y moral de la función de escuela en la formación de sus miembros, ha sufrido una serie de modificaciones a lo largo de la historia, que han obedecido a los gobiernos de turno, adquiriendo sus matices y sus tendencias de pensamiento, moviéndose entre el liberalismo, en el que los principios del Estado son el referente en cual deben formarse los ciudadanos, y el conservadurismo, en el que el referente es la iglesia que se encarga de crear los fundamentos políticos en los que se basa la formación del carácter cívico de los ciudadanos (Herrera et al., 2005, p. 36)



## Facultad de Educación

- La apertura económica del 90 y el auge de políticas neoliberales (p. 83), que han convertido la escuela en un mercado “(...) regulado por los mecanismos de la oferta y la demanda, en donde los sectores sociales más desfavorecidos quedan sujetos a los vaivenes de las instituciones privadas y sus intereses económicos” (Herrera et al., 2005, p. 68)
- La escuela colombiana ha pasado por distintas modalidades en lo que a formación ciudadana se refiere: *civilización, educación cívica, urbanidad, educación democrática*, entre otras; y deja en evidencia los aciertos y desaciertos que ha tenido la implementación de este concepto a lo largo de la historia del país y permite una mayor comprensión de las posibles razones de la falta de consolidación de las ciudadanías activas a las que apunta la constitución de 1991 y la ley 1620 que crea el Sistema Nacional de Convivencia escolar.
- Los estándares básicos de competencias ciudadanas continúan privilegiando una mirada instrumental del ciudadano, en tanto que éste se entiende, exclusivamente, como un sujeto portador de derecho y con obligaciones civiles connaturales a su experiencia de vida en sociedad (Pinilla Díaz & Torres Azocar, 2006, p. 50). Por tanto, esta es una perspectiva que va en detrimento del debate público y refuerza la idea de que la educación es una esfera por fuera de lo político, que su única función es la formación de un “buen ciudadano” obediente, dócil y que responde a las necesidades del Estado, que se aleja completamente de la perspectiva del ciudadano autónomo y crítico que defiende con argumentos sus opiniones.
- Si bien, la creación de normas, y su ejecución a través de los planes de desarrollo, que promuevan la convivencia pacífica y democrática de los miembros de la comunidad educativa, que garantice la inclusión social y educativa, la interculturalidad y la reconstrucción del tejido social, contribuye a la formación de ciudadanías activas, si no hay una transformación en la cultura escolar tradicional dominante que obedece a las necesidades de control social del Estado, en la que las políticas neoliberales de homogenización, tecnificación del conocimiento, capacitación de mano de obra calificada, han convertido a la educación en un mercado, es muy difícil que con la sola emisión de normas y su ejecución, sea suficiente para generar cambios estructurales en el sistema





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

educativo. Mientras no se piense en recursos, planes de acción, proyectos, lecturas de contexto, participación ciudadana, comprensión y apropiación de la norma y no se aborden esos frentes, la expedición de normas jurídicas tendrá como únicos efectos la complejización de la gestión de la convivencia y la burocratización del sistema escolar.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Capítulo V. Observar, decir, sentir, pensar desde dentro y hacia dentro: re-construcción de los sentidos de justicia en la escuela a través de la experiencia vivida

“La extrema atención a las palabras, a las frases, a la forma en que resuenan, a su posibilidad de sentidos *es hacer justicia*. No solo a un texto inmóvil, a un texto sagrado sino también una justicia a los intérpretes por venir. Y también, por supuesto, a los pasados. Pero esta atención a la lengua es también hacer justicia a aquellos que escuchan la lengua por primera vez. Hay algo así como una dirección. Volver las instituciones habitables quiere decir que hay algo que se dirige hacia los nuevos de manera tal que ellos también puedan a su vez pensar. Eso es una justicia que depende de nosotros mismos.

El sujeto está concernido, está implicado. Es decir: lo que continúa de las instituciones concierne a la intención de los sujetos, la libertad que ellos crean dando un curso, proponiendo un seminario. Esta cuestión se trata menos de un ideal de justicia que se instala a una distancia infranqueable con lo real, sino que es una exigencia de justicia, no de un ideal de justicia. Es decir, se trata de un *sentido de la justicia*, algo acerca de lo cual podemos hacer una experiencia de la justicia, que hace una distancia en la experiencia misma, una distancia que seguramente que va a estar encaminada entre lo ideal y lo real pero que rechaza convertirse en un círculo vicioso de lo ideal a lo real incapaz de transformar lo real” (Cornú, 2013, p. 26)

#### Resumen

El presente capítulo comprende el texto fenomenológico producto del proceso de análisis y reflexión de la información que permitió la re-construcción de los sentidos de justicia de cada uno de los y las participantes, a través de la escritura donde se recogieron los hallazgos de la investigación. Partiendo de la narración y reflexión personal en el que se presentan los retos



asumidos y los aprendizajes obtenidos, continuando con un breve recuento de las dificultades para encontrar acompañantes en este recorrido por la experiencia vivida, hasta lograr coequiperos que estuvieran dispuestos a compartir conmigo sus experiencias a pesar de “no estar legitimada”, al no estar dentro, para ser-estar, sentir-pensar en la escuela.

**Palabras claves:** re-construcción de sentidos de justicia en la escuela; experiencia vivida; proceso de análisis y reflexión de la experiencia vivida; método fenomenológico-hermenéutico; texto fenomenológico.

### I. Narrarme

Solo vale la pena vivir..., para vivir... dice la canción de Serrat. El vivir supone la coexistencia, el estar con los otros y con lo otro, transitar por la vida configurándonos como sujetos, construyendo nuestros propios mundos, atrapando sus sentidos y desarrollando una mayor comprensión de lo que vamos siendo —ojalá cada vez más humanos en la interacción—, de lo que hacemos, de cómo nos relacionamos y cómo asumimos la diversidad, según las experiencias que vitalizan nuestra existencia.

Este trabajo de grado se refiere al vivir, al coexistir y al valorar hacerlo sin daño al otro, a los otros, avanzando hacia el bienestar propio y ajeno, en palabras de Ruiz García (2008), atañe a

La sabiduría que se esconde en la cotidianidad de la praxis vital [que] muestra ya el gran valor que tiene un gusto compartido y lo saludable de la solidaridad en el sufrimiento; así, la audición de una composición musical, la participación en una celebración, la unión en una plegaria, el aplauso que aprueba la actuación etc., en estas experiencias reales de solidaridad y de reconocimiento se revela el mundo común, la esencial vinculatividad lingüística del coestar (p. 131)

Sin embargo, el escribirlo, supuso en parte, *exponerme*, para explicar lo que suscitó mi interés por este tema, dejar en evidencia asuntos que estaban un poco dormidos en mi memoria y que al evocarlos, han despertado las emociones y sentimientos que en su momento me causaron pero me

ha servido también, para exorcizar, en alguna medida, los miedos de asumirme como un ser humano en mi inmensa fragilidad, traducida en miedos aún no superados totalmente y para realizar un ejercicio académico de reflexión donde la razón ocupa un lugar para ayudarme a entender lo que sucede en la convivencia en la escuela, por qué sucede, cómo sucede

(...) lo que ocurre es la rutina, lo cotidiano estricto, el hábito que se vuelve ritmo de vida, y justamente esa serie de hechos que enhebra la costumbre van a cumplir luego una función de contraste, cuando la rutina estalle y lo inesperado irrumpa trágicamente en el estable [y a la vez frágil mundo...” de la escuela, agrego yo] (Benedetti, 1979, p. 103)

Lo más importante es, sobre todo, darme cuenta de que la esperanza de que las cosas en ese ámbito pueden ser diferentes, se mantiene intacta, en la medida en que se alimenta de la expectativa de que se lograrán transformaciones positivas, acompañada de talentos humanos que se esfuerzan para lograrlo y de recursos de toda índole que facilitan la labor.

Mi relato tiene como antesala las palabras de Melucci (2001), que tomo prestadas porque vienen cómo anillo al dedo, en relación con lo que para mí, significa narrarme:

(...) Narrar quiere decir circunscribir sin cerrar, ponen negro sobre blanco, rellenar un vacío dejando al mismo tiempo abierto el espacio de lo imaginario. En esto consiste el papel central de la narración para el yo social que cada uno de nosotros representa. Narrar significa establecer unas fronteras y al mismo tiempo superarlas; significa también establecer una continuidad, no como nexos unívocos de causa-efecto, sino como posibilidad de reconocer el hilo que nos ata al pasado y al futuro. La narración como espacio que retiene y que revela al mismo tiempo, como palabra dicha y como intención de sentido jamás totalmente concluida, parece responder a la difícil tarea de conjuntar la multiplicidad, el ser incompleto del yo contemporáneo y su necesidad de reconocerse y ser reconocido (pp. 94-95).

Así percibo lo que sucedió:



## Facultad de Educación

*Los adultos eran quienes gestionaban las situaciones que afectaban la convivencia, los castigos eran el pan de cada día, las amenazas y las suspensiones algo natural y, la cancelación de la matrícula para el siguiente año era el castigo ejemplarizante. Los adultos trasgredían, en ocasiones, los derechos de los niños, poniéndolos en condición de vulnerabilidad, e incluso en riesgo; recuerdo que la coordinadora de disciplina cuando me acerque a ella para decirle que venía siendo acosada lo que hizo fue exponerme delante de todas las compañeras en términos de acusación como si fuera yo responsable, me indagó acerca de lo que yo hacía para que esto ocurriera y llegó a cuestionarme porque según ella tenías problemas de relación, no me dijo venga cuénteme qué está pasando y así, en lugar de disminuir las situaciones de afrenta contra mí, se intensificaron y me hicieron sentir en riesgo.*

*Recuerdo como si fuera ayer, el jueves 15 de octubre de 1998, ese día nos citó a su salón, a una compañera de otro curso y a mí, el profesor de música del colegio para invitarnos a un concurso intercolegial de canto que se realizaría al día siguiente en el teatro municipal. Nos contó que la invitación había llegado con anticipación pero que se había traspapelado en la secretaría del colegio, que comprendía si no queríamos participar por avisarnos tan tarde pero que también hacía la invitación porque sabía que estábamos preparadas para hacerlo.*

*La compañera del otro curso no aceptó y yo pensé dos veces para hacerlo, sin embargo, acepté porque era algo que disfrutaba muchísimo y que el colegio me proporcionara un espacio de disfrute era todo un acontecimiento, porque todo lo que disfrutaba estaba fuera del ámbito escolar o más bien todo lo que no disfrutaba o lo que me hacía sentir mal estaba en él. Inmediatamente el profesor sacó una de las pistas que yo ya conocía muy bien, escogí la canción, la ensayamos y me dijo que la repasara en casa y que evitara hablar dos horas antes del concurso. También, me dijo que podía llevar conmigo a todas mis compañeras de curso para que me apoyaran...*

*¡¡Ja!! ¡Qué irónico! Yo tenía 34 compañeras de clase pero que me apoyaran, unas pocas, suficientes eran los dedos de una mano para contarlas, así que le dije que solo*



## Facultad de Educación

*llevaría a 4 de ellas que con eso era suficiente y así no tenían que perder clases y que las que fuéramos nos poníamos al día. El profesor se sorprendió de mi consideración y que no aprovechara la oportunidad para captar clases, aun así no le encontró problema a mi propuesta y dijo que le comentaría a la coordinadora de disciplina mi decisión, me despidió y me dijo que en el último bloque de clases la coordinadora me confirmaría la hora y el transporte para mí y mis compañeras.*

*Yo me fui tranquila a clases porque no tuve que dar razones del por qué no quería que me acompañaran las 30 restante, aunque habría preferido que la reunión se extendiera un poco más y no tener que volver a ese verde lugar hostil en el que no me sentía segura, sin embargo, era feliz porque al día siguiente a esa misma hora estaría en otro lugar, con otras personas y haciendo lo que me gusta.*

*Pues regresé a clase, me senté en ese puesto que si hablara sabría mejor que yo de todo aquello que pasaba mientras trataba de atender lo que los profesores decían, aquello que trataba de ignorar y en la mayoría de las ocasiones anular de mi mente para que no doliera más de lo que ya dolía el estar allí.*

*No sé cómo, pero ya se había esparcido el rumor del concurso y de que el salón podía acompañarme al intercolegial de canto, en el que participarían “los mejores colegios de la ciudad”, entre esos dos cuya mayoría de estudiantes eran hombres y eso para un grupo de estudiantes de un colegio de señoritas era toda una novedad, lo que no sabían era que yo había renunciado al “apoyo de todas” y había escogido a unas pocas para hacerlo. Así que me no me atacaron cuando llegué, ni pasaron los papelitos de siempre, ni se reían cuando el profesor o la profesora de turno estaba de espaldas, ni me echaron cosas en el cabello, fueron dos horas tranquilas.*

*Hasta que llegó la coordinadora, quien ignoró la información del profesor de música con mi decisión e informó abiertamente ante todo el salón mi participación en el concurso y la compañía de todas, a lo que opuse resistencia de inmediato y no dudé un segundo en expresar mi molestia, yo que solía callarlo todo para que nadie notara*



## Facultad de Educación

*lo que me pasaba y las veces que intenté hacerlo visible me ignoraron, pues esta vez manifesté de inmediato que no era de esa manera y que había decidido que solo me acompañarían cuatro de mis compañeras porque lo que yo necesitaba era apoyo y no burlas que pusieran en riesgo mi representación del colegio en ese lugar.*

*No sabía que me estaba sentenciando a la segregación absoluta y que incluso las cuatro que me acompañarían, por la presión de las demás dejarían de hablarme y aunque eso hizo todo más difícil no me arrepiento porque pocas eran las oportunidades como esa y no podía desaprovecharla.*

*Pues ¡Oh problema! La primera en reaccionar, para mi sorpresa no fue alguna de mis compañeras sino la coordinadora de disciplina, quien manifestó su molestia ante “mi egoísmo e inmadurez”, olvidando el sin número de veces que me acerqué a denunciar las humillaciones, los daños materiales, físicos y emocionales, desconociéndome por completo y poniéndome en confrontación con todo el salón, sentí rabia e impotencia, no sabía qué hacer, quería salir corriendo pero no podía hacerlo, esa bendita manía de cerrar las puertas cuando se está en clase impidió mi escape, eso o el miedo inmovilizó mis pasos, ahora que lo pienso ya no estoy segura de qué fue lo que me detuvo.*

*De inmediato las miradas se fijaron sobre mí, algunas de satisfacción porque entendían lo que significaba que la persona que se encargaba de los castigo y los regaños manifestara su descontento conmigo, algunas de señalamiento y desaprobación, incluso algunas que solo observaban en silencio lo que me sucedía en clases, llegaron a decirme que ahora sí entendían porque me hacían lo que me hacían y que bien merecido lo tenía. No lo niego, sentía miedo y de solo recordarlo se me arruga el alma y aparece una presión en el pecho.*<sup>3</sup>

*Acto seguido, algunas más osadas se atrevieron a opinar, diciendo que ellas no sabían ni entendían qué era lo que a mí me pasaba con ellas; por qué era tan resentida y por*



## Facultad de Educación

*qué no las quería, que yo era muy problemática, a esas voces se fueron sumando otras con expresiones similares y la coordinadora escuchaba y hacia cara de aprobación.*

*Cuando lo que me pareció un juicio inquisidor terminó me llevaron a la rectoría porque la coordinadora consideraba que no podía representar a la institución si no era capaz de relacionarme con mis compañeras. Yo aún no entendía lo que sucedía, pasé de ser quien participaría en un concurso a quien tiene “problemas relacionales”, tal y como la coordinadora se lo manifestó a la rectora, quien fue condescendiente conmigo porque conocía mi historial académico y además porque era la única que participaría en el concurso y al colegio le convenía la participación.*

## II. Primeros acercamientos fallidos

Fueron varios los intentos en la búsqueda de una institución educativa que quisiera participar en el proceso. Fueron varias las llamadas en espera, los “vuelva a llamar más tarde”, los “en el momento no podemos atenderla”. Varias fueron las visitas, unas con recibimientos cordiales, otras con recibimientos no tan cordiales, unas en las que consideré que estaba en el lugar correcto pero la intuición me falló, otras en las que nos dejaron esperando y las últimas en las que parecía que todo estaba dispuesto para trabajar y no fue posible ejecutar a cabalidad lo planeado, aunque ahora comprendo que esas son las vicisitudes de quien emprende viajes como este y lo que hacen es alimentar la experiencia.

La primera institución educativa era un sí rotundo, un lugar agradable con actores dispuestos a participar. El recibimiento fue cordial pero los compromisos los desbordaban y así yo les pudiera apoyar en el proceso de revisión y rediseño del manual de convivencia, ellos no pudieron acomodar la agenda para el desarrollo de las actividades.

La segunda Institución generó desde el primer día mis dudas, programar con ellos un encuentro fue complicado, en el encuentro el recibimiento fue parco y la conversación fue ubicada por el rector en términos de costo y beneficio, no había un real interés por reflexionar a cerca de la experiencia vivida, pero igual se programó una agenda de trabajo que nunca se llevó a cabo por





los compromisos con Secretaría de Educación que precisamente exigía ajustes al manual en relación con los contenidos de la ley 1620 y con las debilidades que desde este instrumento se evidenciaban para la convivencia. En parte fue de gran alivio.

A la tercera institución educativa, llegamos después de llamar a varias y no encontrar respuestas. En esta estaba todo para iniciar: disposición para participar e interés por el trabajo, los tiempos y los espacios, pero sobretodo la necesidad de pensarse a sí mismos en la angustiosa búsqueda de respuestas para transformar su realidad que atravesaba por un momento crítico.

### III. Una pequeña gran babel

Nada más oportuno que traer a colación esta metáfora usada por Larrosa (2001), para mostrar lo que estaba sucediendo en esa institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, en materia de convivencia, cuando realicé el trabajo de campo:

(...) Babel es un síntoma, un síntoma disperso y confuso de nuestro mundo disperso y confuso y de nuestros tiempos confusos y dispersos; y un síntoma sobre todo, de lo que nos pasa, nos inquieta y nos da que pensar en lo que de confusión y dispersión hay en nosotros mismos (...) Babel habla de unanimidad, de totalidad y de mismidad: de una ciudad, de una torre, de un nombre y de una lengua, que son para todos los mismos. Y habla también del fin de la unanimidad, de la totalidad y de la mismidad: de la dispersión de los hombres, de la destrucción de la torre, de la pérdida del nombre, de la confusión de la lengua y de la aparición de otros hombres, de otras torres, de otros nombres y de otras lenguas (Larrosa Bondía, 2001, p. 15)

En ese lugar entrevisté a tres miembros de la comunidad educativa, que a su vez son miembros del comité escolar de convivencia:

*El coordinador de la jornada de la mañana (E1):* un hombre que se siente angustiado y triste por todas las violencias y conflictos que abaten la institución, de manera particular, lo que más lo afecta es lo que sucede con el no reconocimiento de su autoridad por parte de algunos maestros,



## Facultad de Educación

que según él, han puesto también a estudiantes en su contra. Un administrador que vislumbra, aunque tibiamente la existencia de otras posibilidades para la escuela que no tengan que ver con el señalamiento, la culpa, la sanción y la expulsión.

*La psicorientadora (E2):* una mujer preocupada por las situaciones que afectan la convivencia de la institución, cohibida para responder, probablemente por la presencia de una compañera de trabajo, en el lugar donde se realizó la entrevista (el centro de mediación y oficinas de las psicorientadoras).

*La coordinadora de la jornada de la tarde (E3):* una mujer con un amor enorme por su profesión, que ama enseñar y acompañar los procesos de formación de las y los estudiantes, abierta al diálogo y a la escucha pero que se siente abrumada, desesperanzada y frustrada por las situaciones que la sobrepasan (conflictos y violencias). Una mujer que pensó en abandonarlo todo a pesar del inmenso amor que siente por lo que hace pero que decidió no hacerlo y se encuentra en la angustiosa búsqueda de soluciones.

Los tres coinciden en que: la convivencia en la institución es frágil; hay una división entre sus miembros producto de las diferencias y la incompreensión de las mismas; la mayor dificultad está en el deterioro de las relaciones entre maestros y de estos con los directivos y en su incidencia en las dinámicas con los estudiantes y padres de familia; la inoperancia del comité escolar de convivencia en un periodo de más de 5 meses debido a los cambios de administración que han surgido de las dificultades relacionales entre algunos maestros y los directivos. Algunos apartes de las entrevistas realizadas muestran este panorama babilónico:

*Percepción de la convivencia:* un coro de voces que desde sus percepciones delinean una situación donde tal vez, la escuela no contaba con un equipaje suficiente de experiencias positivas para afrontar una situación coyuntural que los ubicó en choque con una sola salida: expulsar a quienes eran mirados como personas no gratas.

En este momento frágil [la convivencia], un poco deteriorada, con muchas posiciones que no permiten que haya encuentro o solución; hay polos que no se han encontrado



## Facultad de Educación

desde lo humano sino desde lo racional lo cual no permite una convivencia adecuada, no permite que la comunidad educativa lo visualice como parte de su diario vivir (tomado de E2, 2017)

La convivencia en la Institución para mí ha sido compleja y difícil, he encontrado conflictos manejados o resueltos inadecuadamente que se han tornado en situaciones problema, choques, heridas abiertas que han dejado huellas en las relaciones interpersonales entre docentes, entre directivos docentes y docentes, y entre la comunidad en general; lo que ha generado incluso, cambios a nivel administrativo y de personal docentes, y de servicios generales (tomado de E3, 2017)

### *Conflictos y violencias entre estudiantes*

Hay los roces normales de las niñas, porque se miran feo, porque no se gustan (...) el conflicto entre los hombres por las damas (tomado de E1)

Estaban jugando fútbol, y como que no se cayeron bien. Ya después nos dimos cuentas que como que había problemas con una dama, una niña, ambos estaban interesados en la misma niña. Entonces, dialogué con los dos, dialogué con la mamá, hicimos una concertación, diálogo, convivencia, nos arrimamos, nos perdonamos, cómo vamos a hacer esto, no es que tengamos que ser amigos, pero es cómo reparamos esta situación que ustedes hicieron, no nos vamos a tocar, todo bien. Con la anormalidad de la Institución, con clase no clase, el estudiante cuando está más libre por ahí, siguieron las rencillitas, las rencillitas; un día llegó el estudiante bastante alterado, uno de los estudiantes, que lo iba a esperar a la salida con unos amigos, que no se qué, y yo, “ombe eso no se puede, ni lo mencionés siquiera. Llamémoslo”, dialogamos, se dieron la mano, “ombe no terminen en eso. El caso de ustedes está para Comité de Convivencia Escolar, para dialogar con los papás y demás. Esperemos”. Lastimosamente no esperaron y a las seis y media de la noche, como uno de los estudiantes está en media técnica, salió y lo estaban esperando disque unos tipos allá afuera, que se hicieron pasar como los buitres, o algo así; intervino La Policía, intervino Infancia y Adolescencia, la mamá dijo que nosotros no habíamos hecho lo que era, estuvimos en reunión con el rector, el rector le mostró todo el procedimiento, el niño se disculpó, dijo que él lo dijo por hacerle dar temor al otro... (tomado de E1)



## Facultad de Educación

Una luz de esperanza que se abre: concertemos, negociemos, hablemos; unas metodologías que no se han apropiado (negociación, concertación, mediación); unas dilaciones que dejan un interregno ocupado luego por las violencia. Buenas intenciones de ese directivo; poca preparación para asumir la problemática y una violencia que no se hizo esperar.

### *Conflictos y violencias entre maestros*

(...) aquí hay grupos muy marcados de docentes, y entre ellos mismos se pisan bastante feo la manguera (...) llegan a uno los comentarios, de que este hizo esto, de que este dejó de hacer, de que este lo otro, pero cuando uno lo llama a dialogar con el otro, no tienen esa capacidad de ir y decirle, ve es que estás haciendo esto, esto otro (tomado de E1)

(...) algunos profesores, dentro de sus clases, orientan a sus estudiantes, entonces los estudiantes toman partido de esa situación, entonces encuentran que con este profesor sí, con este no, al coordinador no le creen, al coordinador sí le creen (tomado de E1)  
Alianzas que se configuran, prejuicios que se desatan, imposibilidad de la palabra como herramienta de acercamiento. Un panorama que da lugar a sinrazón.

### *Conflictos y violencias entre maestros y directivos*

Yo llegué justo en ese momento caótico, ¿y qué me encontré?, con un paro de estudiantes, promovido al parecer por docentes o con la participación de docentes, quienes no estaban de acuerdo con la rectora que estaba de turno en ese momento, por diferentes motivos. Ellos expresaban por ejemplo, manejos inadecuados, por ejemplo, violencias hacia estudiantes y hacia docentes, abuso del poder, de la autoridad, entre otras cosas. Mientras que la directiva, la rectora, decía que ellos se encontraban en esa situación porque consideraban de que estaban algo recelosos por lo del premio de la calidad de la educación y porque se habían trasladado algunos docentes, parecía ser que ellos concebían que ella como rectora tenía gran responsabilidad en eso y por la evaluación que se dio en la evaluación de desempeño a algunos docentes (tomado de E3, 2017)



## Facultad de Educación

A los dos días de haber llegado yo acá a la institución fui a una reunión a la cual me dijo la rectora que me fuera para allá con ella. Yo no conocía nada de esto, yo llegué a esa reunión de padres de familia queriendo ser un punto de apoyo, tanto para la profesora que no quería dar educación física, como para los padres de familia, que entendieran el por qué la profesora en el momento no podía dar educación física, era mi objetivo. Cuando yo llegue allá, saludé, expliqué el objetivo de la reunión y yo no sé qué; alguien preguntó por qué nosotros estábamos allá y la profesora respondió, "yo no sé, yo no las invité, yo no sé qué están haciendo acá", y yo, "un momentico profesora, estamos aquí para ayudarte, para acompañarte, en lo que te podamos ayudar", "no, no, no, es que yo no las necesito", entonces un padre, o una madre de familia, se paró eufórica y dijo, ustedes (señalándola a la rectora y a mí), usted, usted y usted, son unas groseras e irrespetuosas, cómo es posible que ustedes no se pongan de acuerdo, y vengan a generar conflictos acá, si esto lo hacen delante de nosotros, qué no harán delante de los niños, desafortunadamente estamos en el lugar equivocado. A mí eso me dolió, sentí morirme y pedí disculpas, y dije, qué pena, no era mi intención hacer parte de esto, si en algún momento yo les puedo ayudar y creen que es mi deber ayudar, yo con todo el gusto lo hago, disculpen mamás esto no volverá a suceder. Salí como perrito regañado de esa reunión.

Yo sé que de esto se dan cuenta los niños, el ver que si los maestros están enojados cuando uno, en mi condición yo le digo a un estudiante, venga mijo, hágame el favor y le dice a la profesora, julanita de tal que venga, y luego vaya donde julanita de tal que venga, bueno, una razón cualquiera, no falta el docente que responda, "no, a mí no ella no me tiene que decir nada", no refiriéndose a mí, o no voy a ninguna reunión, y eso trasciende hasta los muchachos. ¿Qué pensarán los niños?, si esta es la forma de comportarse de un adulto, de quien yo estoy copiando y me está enseñando, es mi maestro, qué van a esperar de mí como estudiante. Eso trasciende a los muchachos, y ellos se dan cuenta, qué maestro sí se habla con otro maestro, o qué maestro no le habla a otro maestro. Ellos con esta situación del paro se dieron cuenta de una forma abierta, pública, de que las relaciones entre la rectora, el coordinador y los maestros, no andaba bien. Esto trasciende. Esto hizo que padres de familia vinieran a decir, yo me llevo a mi hijo de la institución (tomado de E3)



## Facultad de Educación

El día que el coordinador y la rectora, en pleno descanso, le dijeron a los estudiantes la situación que estaba pasando, y una cantidad de docentes intervinieron, y dijeron: “no, eso no es así, se quedan aquí”, y en contra, y en contra. Nosotros: “jóvenes, van por favor a los salones”, “que no, que no pueden ir”. En últimas los estudiantes, por suerte, decidieron ir a los salones, y quedaron más tranquilos, y ahí empezó todo. Entonces esos profesores nos desautorizaron delante de ellos, no saben el ejemplo tan bárbaro que le dieron a los estudiantes. Que hay cosas que ahora se les están devolviendo (tomado de E1, 2017)

Los lazos se fracturan; la solidaridad no aparece; la autoridad se desestabiliza y la institucionalidad se debilita...

### *Inoperancia del comité escolar de convivencia*

(...) el Comité Escolar de Convivencia no se ha podido reunir con cinco meses de actividad académica por lo que se va afectando más la convivencia porque el CEC lo que debe hacer es tratar de dar una solución adecuada. No se ha podido hacer ninguna reunión lo cual no quiere decir que no se presenten casos, ahora hubo una discusión entre dos chicas, pero la intervención oportuna de los profesores permitió que no llegara a agresión (Tomado de E2, 2017)

(...) hay que aclarar que este año no ha habido reunión de Comité (...) El Rector le hizo una sanción, como está en el manual de convivencia, provisional. Mientras se reúne el Comité de Convivencia para analizar bien el caso, y sacar la resolución rectoral que sea firmada por el Consejo Directivo o por el Rector (tomado de E1, 2017)

Una manera particular de resolver la situación: hay castigo para el estudiante, pero las formalidades que lo legitiman pueden venir después. Es retribución sin respeto a los procedimientos establecidos en la ley y que debieran estar consignados en el manual de convivencia, que por lo demás no fue necesario para ellos, consultarlo. Es el terreno de la arbitrariedad.



Son evidentes varios asuntos:

— Se trata de un *momento caótico* para la convivencia donde parece faltar gobernabilidad, y la figura de autoridad está en entredicho, lo cual produce múltiples reacciones de los diferentes estamentos que debilitan el ambiente institucional y ponen en interrogante las apuestas democráticas de la institución educativa.

— La *contienda* que se está produciendo desvía el interés de los actores hacia los ejercicios de poder producidos de parte y parte, a manera de puja que define ganadores y perdedores, en los que cada uno lucha por sobresalir y mostrar protagonismo, lo que hace que, de alguna manera, se pierda de vista la atención a los estudiantes y la satisfacción de sus necesidades formativas haciéndoles, incluso, partícipes de las situaciones de violencias en las que se debaten.

— Las voces se confunden, los gritos silencian las necesidades de expresión y de reconocimiento, la exclusión aparece porque el otro se percibe como amenazante, la palabra no tiene lugar y es hora de decir: “En la imposibilidad de hablar y de mantener la continuidad del trato se manifiesta que algo de nuestra humanidad se ha debilitado, humillado o perdido, y por eso buscamos la manera de restablecer la palabra perdida” (Ruiz Garcia, 2008, p. 131)

— El miedo, la desesperanza y la angustia acompañan a los diferentes estamentos porque el ambiente está enrarecido y la solidaridad ha desaparecido, se busca desesperadamente una tabla de salvación y se acude al recurso de la autoridad, se clama porque aparezca, con la expectativa de que así volverán el orden y la calma y esto evitará una desbandada de los diferentes actores de la comunidad educativa.

#### IV. Reflexionar acerca de la experiencia vivida

A partir de la información adquirida a través de: los diarios de observación; los protocolos; las entrevistas; las descripciones experienciales en la literatura; y el arte como fuente de experiencia vivida. Se inició un proceso de análisis y reflexión de la información que permitió la re-

construcción de los sentidos de justicia de cada uno de los y las participantes a través de la escritura, donde se recogieron los hallazgos de la investigación.

### **La justicia en la escuela**

*(...) llegó la coordinadora, quien ignoró la información del profesor de música con mi decisión e informó abiertamente ante todo el salón mi participación en el concurso y la compañía de todas, a lo que opuse resistencia de inmediato y no dudé un segundo en expresar mi molestia (...) No sabía que me estaba sentenciando a la segregación absoluta (...) La primera en reaccionar, para mi sorpresa no fue alguna de mis compañeras sino la coordinadora de disciplina, quien manifestó su molestia ante “mi egoísmo e inmadurez”, olvidando el sin número de veces que me acerqué a denunciar las humillaciones, los daños materiales, físicos y emocionales, desconociéndome por completo y poniéndome en confrontación con todo el salón, sentí rabia e impotencia, no sabía qué hacer, quería salir corriendo (...) De inmediato las miradas se fijaron sobre mí, algunas de satisfacción porque entendían lo que significaba que la persona que se encargaba de los castigo y los regaños manifestara su descontento conmigo, algunas de señalamiento y desaprobación, incluso algunas que solo observaban en silencio lo que me sucedía en clases, llegaron a decirme que ahora sí entendían porque me hacían lo que me hacían y que bien merecido lo tenía. No lo niego, sentía miedo y de solo recordarlo se me arruga el alma y aparece una presión en el pecho (...) Cuando lo que me pareció un juicio inquisidor terminó me llevaron a la rectoría porque la coordinadora consideraba que no podía representar a la institución si no era capaz de relacionarme con mis compañeras. Yo aún no entendía lo que sucedía, pasé de ser quien participaría en un concurso a quien tiene “problemas relacionales (...) (tomado de anécdota personal, 1998).*

Al reflexionar acerca de esta experiencia surgen una serie de preguntas: ¿qué era lo justo en este caso? ¿De qué depende el que sintiera que era una injusticia todo lo que estaba pasando? ¿Cómo





podía ser resuelta esta situación sin que nadie saliera lastimado? ¿Por qué surge esa sensación de estar en un juicio cuando se suponía que era yo la que debía ser protegida?

Estas preguntas me llevan a pensar en el fenómeno de la justicia, en cuál es su naturaleza, en cuáles son sus significados, los elementos que la constituyen, en si es algo impartido o algo que se construye, en su relación, si la tiene, con la convivencia y a su vez con la política que según Gaviria Díaz (2010) es la búsqueda de las mejores formas de convivir; además me lleva a preguntarme en qué importancia tiene esta (la justicia) en la formación política de los actores escolares desde la perspectiva de ciudadanías activas.

Al pensar y reflexionar acerca de todas estas cuestiones me fue difícil desprenderme de mi formación profesional, incluso en mi primer acercamiento prevalecía la concepción formal de justicia que venía inmersa en las normas jurídicas, esa de la que muchos hablan con certeza de conocer su significado pero que nadie define, esa que sirve para referirse al cumplimiento de la ley, los procedimientos del sistema judicial, o las garantías de una vida digna para los miembros de una sociedad. Y desde allí, desde esa lente, empecé a observar la escuela y a preguntarme por qué las cosas no funcionaban en ella, incluso me inquietaba mucho ver como existiendo las bases normativas para una convivencia pacífica y el empoderamiento de sus actores para gestionar las violencias y sus conflictos, la escuela se veía sumida en una serie de situaciones que la sobrepasaban; pero al ingresar en la maestría y empezar a conocer el origen de los sistemas escolares latinoamericanos y las múltiples demandas que se le hacen a la escuela en su papel como formadora de ciudadanos que obedezcan a las necesidades del Estado, el escuchar las voces de maestros y maestras desde el adentro, me fue posible zafarme entonces del sentido formal de la justicia y empezar a construir significados y a enriquecerlos a partir de mi propia experiencia y a querer alimentarlos con la experiencia de los actores escolares, en particular de los miembros del Comité Escolar de Convivencia que están legitimados para impartir justicia o buscar que las partes mismas lo hagan, que son quienes viven inmersos en la realidad de los contextos escolares, preguntándome esta vez por:



¿Cómo es la experiencia de justicia para los miembros del Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia?

¿Qué significa para los miembros del Comité Escolar de Convivencia de una institución educativa del municipio de Medellín, Antioquia, dar salida a las situaciones que afectan la convivencia?

Y así surgió este camino que he recorrido en los últimos dos años, y un poco más, intentando comprender la verdadera naturaleza de la justicia en la escuela, desde la experiencia de quienes día tras día le apuestan a la transformación de sus ambientes.

### **Re-construcción de sentidos de justicia en la escuela que surgen de la experiencia vivida**

En esta aproximación reflexiva a las experiencias se pueden observar una serie de elementos que aportan a la re-construcción de sentidos de justicia en la escuela:

#### ***Los adultos por vía de autoridad resolvían las situaciones a través del castigo***

Los adultos eran quienes que gestionaban las situaciones que afectaban la convivencia (...) los castigos eran el pan de cada día, las amenazas y las suspensiones algo natural y, la cancelación de la matrícula para el siguiente año era el castigo ejemplarizante (tomado de anécdota personal, 1998)

En este fragmento es posible reconocer los siguientes elementos:

1. Los adultos por vía de autoridad resolvían las situaciones
2. La forma de hacerlo era el castigo
3. Se establecía una proporcionalidad, (no necesariamente regulada en la ley colombiana) entre el hecho y la sanción.

Los aires de cambio de la Carta Política de 1991 no se reflejaban en materia de convivencia en este ambiente escolar, la perspectiva de derechos y la apropiación de los conflictos por los propios



## Facultad de Educación

actores para darles salida, de acuerdo con propuestas negociadas no tenían cabida, mostrando cómo desde el punto de vista político se asumía que los niños, niñas y adolescentes (NNA) eran incapaces de tomar decisiones sobre sus propias conflictividades.

Esto ha generado que los y las estudiantes se acostumbren a que los adultos resuelvan sus situaciones y si hay alguno que quiera brindarle la oportunidad de que sean ellos quienes lo hagan, encuentra oposición.

(...) los estudiantes esperan es que uno tome la decisión, y que uno decida esto es así y así, y no. Y dejarlos a ellos, que era lo que estábamos pretendiendo, que encontraran y se reencontraran, no eso no sirve, eso es negligente (tomado de E1, 2017)

Si hipotéticamente estos tres elementos desaparecen, no lo hará el sentido de lo que es la justicia. Este texto se refiere a una respuesta retributiva (quien la hace la paga); respuesta de carácter punitivo que no la única, ante las afectaciones a la convivencia escolar.

Si de sanciones o castigos se trata, los elementos antedichos son esenciales a esa clase de justicia porque debe haber un tercero, quien por vía de autoridad, resuelva la situación y ese tercero debe aplicar sanciones si es del caso, atendido a un procedimiento preestablecido y en el marco de una proporcionalidad, ajena a la arbitrariedad pues todo ello está regulado en la ley colombiana, para la escuela.

Pero si son las formas de justicia consensual a las que se acude en la escuela, la sanción o castigo no tiene cabida precisamente porque se trata de una negociación. En ese caso ninguno de los tres elementos aparece.

Si en cambio, es la justicia restaurativa la que se toma en cuenta, vale reafirmar lo dicho en el párrafo anterior. Sin embargo puede existir una variante: la justicia restaurativa teóricamente admite la sanción como parte de la reparación pero expresamente en esta tesis asumo la postura de que no se incluya —lo cual también es admisible desde la teoría— en vista del carácter formativo del escenario escolar. Si no hay cabida para el castigo, tampoco lo habrá para los tres elementos a los que me vengo refiriendo.



## Facultad de Educación

Existen alternativas diferentes al castigo para el mejoramiento de la convivencia pero que encuentran resistencia por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, en particular de los maestros que consideran que el no castigar es una pérdida de autoridad, como se ve en esta anécdota de la coordinadora de la institución:

(...) de acuerdo a algunos comentarios o procedimientos que se han dado, como decisiones del Comité Escolar de Convivencia, de entrada yo no estoy de acuerdo, porque tengo conocimiento desde mi humilde saber, de que un comité escolar de convivencia no está para sancionar ni para castigar sino para encontrar estrategias que vayan en pro de la atención, de la promoción, de la prevención y del seguimiento a situaciones que se presenten en la institución; más no de vamos a sancionar a este muchacho ocho o quince días, dos o tres días porque cometió una falta, y no "bueno, ya cometió esta situación, por ejemplo el consumo de drogas, no es expulsarlo, no es sancionarlo, ni castigarlo, es, bueno qué podemos hacer a nivel de institución, no solamente con ese muchacho ni con ese grupo sino a nivel de institución cómo lo podemos hacer". Una pelea entre estudiantes, de qué nos sirve a nosotros sancionar cuando podemos decir o buscar estrategias más pedagógicas a nivel de institución, que nos enseñen a todos. Yo me imagino que como este comité, similar a otros comités, lo que buscarán es castigar y sancionar, mas no venga, qué podemos hacer por ustedes, cómo lo podemos hacer, o por qué se está dando esta situación, ¿cierto?

En esa medida yo si encuentro un contraste, porque puede ser o suele ser que me vean más a favor del estudiante porque lo prefiero tener acá a la institución, en una biblioteca, aquí en coordinación realizando una actividad extra jornada, a tenerlo en la casa, o dentro de una jornada tenerlo en la casa haciendo qué, ¿en la calle, viendo televisión?, porque lo último que hace es pegarse a un cuaderno a estudiar, y así lo hiciera es poco lo que aprende porque el aprendizaje en sí, a nivel académico y pedagógico, lo podemos ver en el compartir en el compañero, en el compartir con el profesor, en el aceptar que el otro es diferente pero similar, igual a mí, entonces en esa medida pienso que sí hay un contraste, sin haber participado ni siquiera la primera la primera vez de un Comité de Convivencia de la institución (tomado de E3, 2017)



En la experiencia del coordinador de la institución, es posible observar que también ha encontrado resistencia por plantear otras formas de hacer:

(...) ellos son bastante represivos (...) Había que retener al muchacho uno o dos horas en la portería porque llegaba tarde. No, yo los anoto, si llevan tantas llamo al acudiente y hago el procedimiento (...) Le dije a la rectora, y ella me decía, “no tranquilo, uno donde quiera que va... donde quiera que fueres haz lo que vieres”, pero hay cosas que no son así, uno no puede violentar los muchachos de tal forma. (...) Es más de orientar, enseñar, que de reprimir o regañar. (...) Mucha parte de esta comunidad educativa piensa que eso no se puede hacer, que hay que sancionar, hay que poner la falda en el punto que es, el peinado como es, la areta imposible, cero el celular. Entonces las salidas de diálogo, si a ella le gusta, el libre desarrollo de la personalidad, derecho a la libre locomoción, todas esas cosas, no (tomado de E1, 2017)

Aquí el sujeto hace referencia a los maestros que llevan mucho tiempo en su institución, con los cuales no está de acuerdo porque considera que sus formas de hacer limitan el libre desarrollo de la personalidad de los y las estudiantes. Para este miembro del CEC existen otras formas en las que se pueden gestionar las situaciones que afectan la convivencia en la escuela, para él la *orientación y la enseñanza* son elementos constitutivos de justicia y no la represión, la sanción y el regaño que es, según él, la fórmula tradicional en la que los actores escolares de esa institución resuelven sus situaciones y por eso se oponen a su gestión como coordinador.

(...) la sanción y el castigo no son procedentes, son formas represivas, porque eso no forma (...) A mí los estudiantes me dicen, no coordi, no ponga esa cara de puño, que nos da miedo hablar. Y yo, no, es que me tengo que enojar, y no les estoy gritando, yo les hablo durito, me hacen el favor pues, es que una cosa es la autoridad y el respeto, y esto hay que hacerlo así. Pero también viene el abrazo, el hijo, “¡ey! pero pilas pues”, y casi siempre que viene un movimiento fuerte, después una conciliación, un abrazo, vienen las lágrimas (tomado de E1, 2017)



## Facultad de Educación

Desde esta perspectiva de justicia, es posible desvirtuar la necesidad de la sanción y la represión, teniendo en cuenta que tampoco son los procedimientos en si mismo lo que resuelven la situación. Aquí entra en juego el rol pedagógico de los maestros y maestras, incluso de los directivos para apoyar los procesos formativos de los y las estudiantes.

### *Discrecionalidad de las autoridades administrativas de la escuela*

Los adultos trasgredían, en ocasiones, los derechos de los niños, poniéndolos en condición de vulnerabilidad, e incluso en riesgo (...) (tomado de anécdota personal, 1998)

El sentido de justicia que se colige de esta frase muestra una cierta *discrecionalidad de las autoridades administrativas de la escuela* para establecer un tipo de relaciones que desconocen a los sujetos ubicados en la parte inferior de la pirámide educativa hasta el punto de ingresar a la arbitrariedad expresada de distintas maneras pero, en este caso, evidenciada como una negación de derechos y una exposición al riesgo.

Para comprender el sentido de justicia en este caso hay que ceñirse estrictamente a la perspectiva de derechos que contiene varios elementos: 1. La prevalencia de derechos de los NNA; 2. El respeto por los derechos fundamentales contenidos en la Carta Política; 3. La apropiación y aplicación de los instrumentos jurídicos, nacionales e internacionales, que se dispone para su restablecimiento en el caso de ser vulnerados; 4. La perspectiva de género; 5. El cumplimiento de deberes.

Los derechos de los NNA son fundamentales y prevalentes pero pese a estos principios son los mismos directivos docentes quienes, a veces, ubican a estos actores en situación de vulnerabilidad y de riesgo, desatendiendo los llamados a una respuesta institucional que efectivamente los proteja y no violente sus derechos. Es muy difícil lograr algún nivel de apropiación de derechos cuando estos no son reconocidos por aquellos que tienen el compromiso de acompañar el proceso de formación y la idea de justicia no puede florecer en un ambiente donde quienes están en proceso de aprendizaje reciben mensajes que lesionan su integridad.



## Facultad de Educación

Imaginando una justicia carente de esta “discrecionalidad” (no autorizada por la ley), podría pensarse en una construcción positiva del concepto, es decir, en que la justicia deberá incluir respeto por la dignidad humana y por los derechos que de ella se desprenden, de carácter fundamental y en el caso de los NNA también de carácter prevalente. No se trata de obrar al arbitrio de quien aplica justicia, no se trata de imponer las propias decisiones, no se trata de abstraerse de una normativa, que para permitir convivencia pacífica, limita las libertades atendiendo al derecho del otro ya las regulaciones establecidas.

### *Negación del bienestar*

(...) acepté porque era algo que disfrutaba muchísimo y que el colegio me proporcionara un espacio de disfrute era todo un acontecimiento, porque todo lo que disfrutaba estaba fuera del ámbito escolar o más bien todo lo que no disfrutaba o lo que me hacía sentir mal estaba en él (tomado de anécdota personal, 1998)

El sentido de justicia en la escuela que se construye a partir de esta frase, es de *negación del bienestar*, entendido por la Corte Constitucional como uno de los elementos de la dignidad humana (**vivir bien**, vivir en libertad, vivir sin humillaciones).

El despliegue de las potencialidades de los seres humanos cuenta con un ámbito importante de realización que es el de la formación que brinda la escuela entendida como un lugar de encuentro con la diversidad donde los sujetos se configuran a partir de las interacciones continuas y las diferencias son oportunidad para ver el mundo desde diferentes comprensiones, todo lo cual se constituye en una experiencia vital que, como lo dice la Corte Constitucional colombiana, debe buscar el bienestar de los seres humanos como elemento de su dignidad.

El sentirse participe de lo que ocurre en el espacio escolar es una de las aspiraciones que debieran lograrse en el proceso educativo, lo demás configura falta de reconocimiento en la esfera pública. Pero el “no sentirse parte de” genera la necesidad de huir como válvula de escape ante la incompreensión, ante el sentirse presionado.



## Facultad de Educación

(...) hay compañeros que incluso han querido irse, y buscar otros lugares diferentes a este, como yo por ejemplo, que en un comienzo lo busqué y luego me fui como adaptando y acostumbrándome al sistema de vivir, pero buscando otras formas también para respirar un aire mejor. Entonces siento que el querer estar en otros espacios diferente a este es una forma de desesperarse, de sentirse enfermo, de sentirse que no se quiere estar acá, y como yo me he dado cuenta de algunos compañeros que dicen "yo ya no quiero estar acá, yo prefiero irme a otro lugar cualquiera que sea, que continuar acá", esa es una forma de estar desesperado (tomado de E3, 2017)

(...) Yo hice la solicitud de traslado hace dos meses, pero todavía no tengo respuesta  
(...) CP: ¿Eso influye en su decisión, de que si le aceptan el traslado, irse? JCL: Claro, claro que influye. Influye porque uno pierde reconocimiento (tomado de E1, 2017)

Pero el huir, el exiliar al otro, el violentarlo, no transforma las situaciones, las amplía, agranda las heridas

(...) el hecho de que la rectora se haya ido, no significa que se haya mejorado la convivencia; siguen profesores enojados, enemistades, siguen resentimientos, siguen heridas, siguen heridas sangrando y sangrando mucho (...) Me imagino yo, ojalá no sea así, en el momento en el que estemos todo, de nuevo, de nuevo, y de los que estamos es la incertidumbre, qué va a pasar ahora. Y vemos pues que la ida de la rectora no solucionó la convivencia en la cual estamos, pues la convivencia enferma que tenemos en este momento (tomado de E3, 2017)

Continuando en el ejercicio hipotético de imaginar un sentido de justicia en la escuela sin bienestar, es posible decir que este elemento es de carácter accidental, toda vez que concebir un escenario escolar sin bienestar es cercenar la aspiración común a todos los seres humanos de buen vivir.

El bienestar guarda una relación directa con el reconocimiento; se puede dejar de ser parte de... desde tres aspectos: el afectivo conectado directamente con los vínculos familiares y de amistad,





## Facultad de Educación

es decir, con aquellos que nos son más cercanos; el público, cuando nuestros derechos fundamentales se ven amenazados, vulnerados, conculcados; y el comunitario, que se relaciona con la posibilidad de participar en las decisiones de aquellos asuntos que nos atañen, que nos interesan. Es una alusión al reconocimiento desde las tres esferas propuestas por Honneth, que fueron birladas, en el caso de la institución educativa, por algunos integrantes de la comunidad educativa, respecto a aquellos a quienes no se les dio oportunidad de decir. La falta de reconocimiento evidentemente genera violencias y esta sensación de injusticia.

### *Ineficacia o inoperancia del sistema*

(...) me senté en ese puesto que si hablara sabría mejor que yo de todo aquello que pasaba mientras trataba de atender lo que los profesores decían, aquello que trataba de ignorar y en la mayoría de las ocasiones anular de mi mente para que no doliera más de lo que ya dolía el estar allí (tomado de anécdota personal, 1998)

De esta frase se deriva la *ineficacia* como constitutiva del sentido de justicia. La estudiante conserva muchos recuerdos frente a los que se siente impotente y denotan que, desde su sentir, la justicia no opera en la institución educativa. Tratar de canalizar las angustias y los miedos hacia los procesos académicos se constituye en una tarea poco menos que imposible en la medida en que reaparecen todos aquellos asuntos que la hacen sentirse víctima, y que van enrareciendo el espacio y silenciando su voz: el miedo se apodera de ella, la inmoviliza y le inhibe respuestas que pudieran activar salidas diferentes, o que por lo menos dejen en claro el descontento y la angustia.

Para la coordinadora, en el caso de la institución educativa, existe la necesidad y el interés por transformar la realidad pero la inoperancia del sistema limita la ejecución de estrategias para el mejoramiento de la convivencia:

(...) estamos pensando con la docente psicoorientadora en realizar algunos talleres, buscando al menos por jornadas de docentes como limar asperezas y buscar un mejor ambiente a nivel de docencia. Eso es lo que pretendemos hacer. Claro está que, aunque no es imposible se hace difícil convocar y realizar este tipo de actividades, dado que

### **Facultad de Educación**

se espera un nuevo rector o una nueva rectora quien es al final de cuentas un punto de apoyo muy significativo, tanto para la psicoorientadora como para mi persona. Entonces, de alguna manera tenemos ese referente de autoridad, aunque somos autoridad hay un referente de autoridad mayor, una instancia mayor que sin su presencia como que pensamos que poco sentido ha de tener lo que nosotros tenemos; además, quisiéramos hacerlo cuando esta persona ya haya llegado, uno, porque quisiéramos hacerla parte del conocimiento y de identificación de estas situaciones para que de alguna manera también nos aporte y nos ayude, y nos dé como ciertas luces de cómo continuar, y de cómo seguir, y de cómo afrontar y mejorar obviamente la situación (tomado de E3, 2017)

Para el coordinador de la institución, la justicia se debilita cuando los dispositivos institucionales no operan. Una anécdota como la que se señala a continuación da cuenta de esto:

Estaban jugando fútbol, y como que no se cayeron bien. Ya después nos dimos cuentas que como que había problemas con una dama, una niña, ambos estaban interesados en la misma niña. Entonces, dialogué con los dos, dialogué con la mamá, hicimos una concertación, diálogo, convivencia, nos arrimamos, nos perdonamos, cómo vamos a hacer esto, no es que tengamos que ser amigos, pero es cómo reparamos esta situación que ustedes hicieron, no nos vamos a tocar, todo bien. Con la anormalidad de la Institución, con clase no clase, el estudiante cuando está más libre por ahí, siguieron las rencillitas, las rencillitas; un día llegó el estudiante bastante alterado, uno de los estudiantes, que lo iba a esperar a la salida con unos amigos, que no se qué, y yo, “ombe eso no se puede, ni lo mencionés siquiera. Llamémoslo”, dialogamos, se dieron la mano, “ombe no terminen en eso. El caso de ustedes está para Comité de Convivencia Escolar, para dialogar con los papás y demás. Esperemos”. Lastimosamente no esperaron y a las seis y media de la noche, como uno de los estudiantes está en media técnica, salió y lo estaban esperando disque unos tipos allá afuera, que se hicieron pasar como los buitres, o algo así; intervino La Policía, intervino Infancia y Adolescencia, la mamá dijo que nosotros no habíamos hecho lo



## Facultad de Educación

que era, estuvimos en reunión con el rector, el rector le mostró todo el procedimiento, el niño se disculpó, dijo que él lo dijo por hacerle dar temor al otro... (Fragmento tomado de E1)

En este relato se pueden observar que:

- Existe temor a que se les haga seguimiento por no cumplir el procedimiento.
- Se quedan en lo procedimental más allá del resultado de transformar las situaciones.
- Un comité casi inoperante, y asumido, en sus escasas intervenciones, desde la lógica de que los adultos son quienes resuelven las situaciones.
- Tienen que venir otros de afuera a resolver lo que pasa adentro porque no opera el sistema.
- Los estudiantes resuelven a los golpes porque no hay una autoridad que les diga qué hacer y en la búsqueda de soluciones aplican su propia justicia.

Cuando no hay salidas o respuestas, al sentirnos intranquilos, inseguros, perdidos, perseguidos, buscamos nuestras propias alternativas al precio que sea, o de acuerdo con cómo nos enseñaron o nos tocó vivir. En el episodio 4 de la serie “por trece razones” (Yorkey, 2017) la protagonista decide en medio de su dolor utilizar la ley del tali3n, a3n despu3s de muerta, para hacer pagar a uno de los que la acosaba porque nunca encontr3 apoyo frente a lo que le estaba pasando:

“Sometimes when there's no justice, you make it for yourself”

“Cuando no hay justicia, haces la tuya” [traducción de la autora]

Si suprimimos la ineficacia del sentido de justicia, 3sta no desaparece. M3s bien, la ineficacia estorba cualquier posibilidad de que opere la justicia y su sentido se desdibuja cuando no produce los resultados que los ciudadanos esperan de ella. Culturalmente la inoperancia de la justicia se encuentra en el imaginario de los colombianos, referida a la justicia retributiva, con consecuencias tan graves como la b3squeda de canales paralelos para resolver las situaciones ante la p3rdida de soporte institucional.



Hasta que llegó la coordinadora, quien ignoró la información del profesor de música con mi decisión e informó abiertamente ante todo el salón mi participación en el concurso y la compañía de todas (...) (anécdota personal, 1998)

Desde esta frase es posible observar un sentido de justicia a partir de *la unilateralidad de las decisiones*. La posibilidad de decir de otros actores educativos está clausurada por la figura de autoridad que sabe siempre lo que hay que hacer, cómo hacerlo y por qué hay que hacerlo. La capacidad de escucha se ve inhibida y con ella el avance hacia el diálogo que no será posible donde los poderes hegemónicos deniegan el derecho de los otros de expresar los propios puntos de vista y manifestar desacuerdos.

No importa que el otro haya construido acuerdos previos, no hay por qué respetarlos y no es posible pensar que es ésta una actitud censurable porque seguramente está animada por la idea del bienestar de la víctima. El borramiento del otro pasa también por hacer caso omiso de lo que piensa o dice, para la escuela no es solo una acción de negación o de expulsión, en ocasiones el hecho de ignorar lo que quiere o decide pues es “por su bien”, hace más evidente esa condición. La democracia no tiene cabida en espacios así configurados.

Si hipotéticamente hablando, suprimimos la toma de decisiones unilaterales del sentido de justicia en la escuela a partir de la experiencia vivida, podemos estar aludiendo a modalidades de justicia, distintas de la retributiva que permiten la participación y los consensos para llegar a acuerdos donde todos ganen. Entonces este elemento es accidental porque se produce en justicias de carácter punitivo más no en justicias de carácter consensuales.

### *La protesta*

(...) a lo que opeuse resistencia de inmediato y no dudé un segundo en expresar mi molestia (...) yo que solía callarlo todo para que nadie notara lo que me pasaba y las

**Facultad de Educación**

veces que intenté hacerlo visible me ignoraron (...) (tomado de anécdota personal, 1998)

De esta frase surge como elemento constitutivo de un sentido de justicia *la protesta*.

El someter a una estudiante al escarnio público, el permitir que se le enjuicie incluso con la iniciativa de una de las directivas y el coro de voces de las estudiantes que se sintieron así respaldadas, puede generar diversas reacciones: el silencio que es la más común y está casi siempre acompañada del temor de decir; la indiferencia a manera de capa protectora que muestra a los demás que no es conmigo aquello que está sucediendo o que si lo es, no me afecta; una reacción violenta que se puede generar hacia los otros o hacia sí mismo; o la expresión de lo que se siente frente a lo que se considera una injusticia y que en algunas ocasiones conlleva una reacción de la institucionalidad por medio de la denominada *penalización de la protesta*. Como mínimo, algunos estudiantes que osan hacer uso del disenso son tildados de opositores o desafiantes.

Evoco (aunque no de manera directa, porque no las viví) las décadas de los 60's y 70's que fueron fructíferas en reivindicaciones sociales de grupos marginados que buscaban un lugar en el abanico de derechos que se tenía para los ciudadanos, las respuestas no se hicieron esperar buscando mantener el "estado de cosas" y fue así como se hizo visible la penalización de la protesta que convertía a los líderes en sujetos del derecho penal que debían afrontar su no sometimiento a las circunstancias de la década y su *transgresión* a lo que estaba legal y políticamente instituido.

Los estrados judiciales se llenaron de nuevas causas que estuvieron a punto de hacer colapsar a la rama judicial por dos motivos: la falta de experticia técnica para desatar ciertas demandas ciudadanas altamente especializadas que escapaban al saber del funcionario judicial y la gran cantidad de procesos judiciales sobre los cuales no era posible una respuesta calificada y oportuna por la inflexibilidad del sistema que conservaba el mismo número de jueces y los mismos recursos, aunque hubieran aumentado las demandas (cfr. caleidoscopio de las justicias), todas estas son razones que justifican el apareamiento de los métodos alternativos de resolución de conflictos (MARC) como una válvula de escape a conflictividades no resueltas que amenazaban con



## Facultad de Educación

erosionar el tejido social y con debilitar la justicia como uno de los pilares de un estado democrático. Además, es un periodo en el que se hace visible la violación a los derechos humanos y el exterminio a algunos líderes tratando de acallar el sentir de las comunidades.

La protesta en la escuela se constituye entonces en un posicionamiento político de aquel que aún estando en desventaja, es capaz de vencer el temor a alzar la voz y mostrar su desacuerdo a manera de reivindicación; es una forma de asumirse como parte de un colectivo que tiene la obligación de apoyarlo en el proceso de construcción de su identidad individual y colectiva.

Se trata también, de una manera de dinamizar el catálogo de derechos que se va haciendo más amplio en la medida en que los seres humanos, son capaces de visibilizarlos y de luchar por su incorporación en las regulaciones respectivas, aunque se encuentren obstáculos como ocurre en este caso, donde se sanciona a quien marcó la pauta mostrando desacuerdo con lo que quería imponérsele. Sanción con una doble carga: la del castigo que impone un tercero que adjudica justicia porque siente que se produjo un comportamiento inadecuado y la sanción social producida por quienes siendo sus pares se explayan en señalamientos.

Es por todo lo anterior que, si en un ejercicio de variación imaginativa, se suprime la protesta como elemento esencial del fenómeno de justicia en la escuela (o en cualquier otro ámbito) es imposible experimentarla.

### *La invisibilización de los sujetos*

No sabía que me estaba sentenciando a la segregación absoluta (...) (tomado de anécdota personal, 1998)

El sentido de justicia que evoca esta frase hace referencia *al borramiento, a la invisibilización de los sujetos* a partir de los conflictos que surgen producto de las diferencias de quienes habitan la escuela y que los sobrepasan.

Las relaciones continuas que posibilita la escuela pueden solaparse con relaciones de extrañamiento que hacen que *el extraño* estando por fuera de los códigos de familiaridad de los



otros no haga parte de su mundo ni de su cotidianidad y entre en el ostracismo que daña la construcción del sujeto social. Estamos en el mismo lugar pero no estamos juntos...

A veces desde los comentarios más simples y bien intencionados se pueden generar relaciones de extrañamiento:

Pero como son minoría, entre todas las damas, el comportamiento de ellos es muy regulado por la mirada de las niñas. (...) las niñas pueden tener incluso en su proceso de adolescencia y crecimiento más dificultades comportamentales, pero son muy fáciles de manejar, porque son dificultades de, me miraste, no me miraste, de quejitas; aquí todos los días lloran una, dos, tres, cuatro (...) en el caso de los hombre las peleas pueden ser incluso más violentas, pueden irse hacia afuera, pueden involucrar personajes de afuera (...) (tomado de E1)

Estas frases nos permiten observar las distinciones que se hacen entre hombres y mujeres con relación a la convivencia en la que las mujeres se conciben como más calmadas y los hombre como seres más recios, diferencias que terminan siendo prejuicios frente al otro y que lo puede colocar en *condición de extraño* lo que eventualmente lo convierte en enemigo. Para la muestra de esto está el comentario de algunos maestros que indicaban que la convivencia era mejor antes de que los muchachos llegaran.

Al extraño lo juzgo, lo señalo, lo extermino, lo saco del camino, según lo muestra la experiencia la coordinadora de la institución:

(...) una reunión de padres de familia, convocada por la rectora, en la cual yo estuve presente y quise no haberlo estado, ni haber estado en el cuerpo de la rectora porque fue el sentir toda una comunidad educativa en contra de una persona a quien fue juzgada, a quien pudo haberse equivocado en algún momento como cualquier ser humano, pero a quien no se le valoró todo el proceso y todas las cosas buenas que ella tuvo como, o que pudo haber aportado o gestionado para la Institución. Entonces en ese momento, pienso que todo esto fue consecuencia de la falta de diálogo, se



## Facultad de Educación

acumularon situaciones personales, de docentes, de estudiantes y de padres de familia, que en algún momento no se tuvo el valor de "venga, rectora, qué pasa, usted porque está comportando así, porque está haciendo aquello y lo otro", entonces se unieron fuerzas de estudiantes, docentes y padres de familia y esas fuerzas se fueron, digámoslo así, en contra de la misma rectora, quien para mí fue una persona muy valiente en su momento, afrontó la situación, (yo hubiese salido corriendo la verdad), afrontó la situación con valor, con valentía, hasta el último momento, en el cual ella fue trasladada de la institución con la esperanza de volver, más hasta el momento estamos en ese proceso de esperar quién viene a cumplir sus funciones como rector. Entonces mirá que todo esto generó traslado de rector, traslado de docentes, estudiantes que ya no querían venir a la institución, padres de familia que tampoco querían la institución, porque había conflictos entre los docentes y ellos concebían o conciben, si ellos como docentes no se ponen de acuerdo qué tipo de educación le están brindando a nuestros hijos. Entonces hubo momentos en los que tuve como coordinadora, "venga señora, no se lleve la niña, ayúdenos a mejorar, cómo lo podemos hacer, denos estrategias, usted que conoce más la comunidad", entonces es convencer al otro no se vaya porque esta sigue siendo una institución y es la comunidad la que se beneficia de ella, no solamente una rectora o unos docentes, somos todos. Y ahí vamos, yo creo que al menos sostenidos, así sea sin rector (tomado de E3)

¿Será posible entonces abstraer la invisibilización de los sujetos de un sentido de justicia en la escuela? Desde un ejercicio de supresión hipotética separar el borramiento de los sujetos de un sentido de justicia en el ámbito escolar permite afirmar que este (el borramiento) no es un tema esencial de la experiencia, porque en formas de justicia como las consensuales es posible observar el reconocimiento como una condición para lograr la transformación de conflictos y la atención de las violencias.

### *La retaliación*





## Facultad de Educación

(...) olvidando el sin número de veces que me acerqué a denunciar las humillaciones, los daños materiales, físicos y emocionales, desconociéndome por completo y poniéndome en confrontación con todo el salón(...) incluso algunas que solo observaban en silencio lo que me sucedía en clases, llegaron a decirme que ahora sí entendían porque me hacían lo que me hacían y que bien merecido lo tenía (...) a esas voces se fueron sumando otras con expresiones similares y la coordinadora escuchaba y hacia cara de aprobación (tomado de anécdota personal, 1998)

En estas oraciones es posible extraer *la retaliación* como un elemento constitutivo de un sentido de justicia en la escuela.

Una complejidad de sensaciones acompaña a estas frases, de un lado seguramente buscaba a alguien que desde el lugar de la autoridad pudiera ayudarme para que cesaran las violencias en mi contra, pero también cabe decir que la retaliación era un asunto implicado en la denuncia: que se castigara a quienes me dañaban para sentirme satisfecha y finalmente toda la emocionalidad que deja el recibir una lluvia de insultos y vejaciones y la impotencia por la incapacidad de librarme de ellos.

El recurso a la autoridad fue siempre un acto fallido y lo máximo que logré fue el que ésta (la autoridad) me dejara en evidencia frente a los demás, haciéndome sentir más sola y vulnerable. La palabra denuncia denota una alta carga retaliativa que da cuenta del sentido retributivo que se le da a las formas de resolver las situaciones en la escuela.

En una expresión como “bien merecido lo tenía” es evidente un sentido de justicia retaliatorio, pues considera que la víctima ha hecho todos los merecimientos para recibir el daño que se le está causando.

Las situaciones conflictivas o de violencias pueden generar alianzas y quienes las configuran se llenan de razones para configurar sus argumentos en contra de la víctima. Romper este círculo vicioso es posible si se da un lugar a la palabra donde por turnos allá oportunidad de decir, explicar y argumentar. Alinearse en favor del propio argumento es negar la apertura hacia el otro, negar la



posibilidad de reconocer, negar la posibilidad de avanzar hacia el enriquecimiento que brinda el dicho del otro.

Algunas violencias en la escuela están respaldadas por estudiantes que como testigos aplauden o terminan aceptando estas violencias, es decir por acción o por omisión aunque estén de acuerdo o en desacuerdo y eso no hace más que crear un clima que hace insostenible cualquier tipo de relación.

Además, la retaliación genera en sus actores el estar siempre a la defensiva:

(...) los conflictos se reciben de manera reactiva, si no estoy de acuerdo con algo, inmediatamente respondo desde la agresión, antes también se presentaba esto, pero no como ahora, ese accionar tan agresivo (tomado de E2, 2017)

Reaccionar con violencias, aun sin querer hacerlo, ante el sentirse atacado se convierte en un mecanismo de defensa, en ocasiones esta reacción produce un malestar igual o mayor que el que ya genera la misma situación de opresión.

Al tener que fruncir el ceño (...) tuve que levantar la voz, lo tuve que hacer y en ese momento me sentí muy mal, muy mal, porque jamás lo había hecho con ninguna otra persona. Violentar en el tener que pedir ayuda a Secretaría de Educación, para que ayudaran a otra profesora de la institución que permitía los golpes, las patadas, los maltratos, en sus grupos en los que servía clase, patadas, maltratos físicos, violencia física y verbal entre los mismos estudiantes, y de los estudiantes hacia ella, en donde ella ignoraba, era indiferente y no quería actuar (...) Hubo diferentes momentos, muchísimos, en un espacio de un mes, mes y medio, en los que me tuve que ir a apropiarme de las clases de la profesora, buscando pacificar el grupo, llevándole talleres, actividades a los muchachos, generando, abriendo espacio de diálogo, de reflexión con los muchachos en donde ellos se hacían conscientes de su responsabilidad pero diario señalaban a la profesora como generadora de esos conflictos, e ignoraba como resolverlos. Entonces a ese tipo de situaciones yo los llamo violencia. Y el haberle tenido que hablar en voz alta a la profesora para que ella se sacudiera, y pilas pues que esto es su responsabilidad, y por favor no me compare con nadie, yo creo que para mí



## Facultad de Educación

fue una forma de violentarla a ella y sé que ella se sintió violentada también (tomado de E3, 2017)

Pero que sucede si se extrae la retaliación de la justicia en la escuela ¿sigue siendo posible experimentarla? por lo menos en el caso de las justicias consensuales y la justicia restaurativa desvinculada de la sanción por efectos formativos, es posible responder a esta pregunta con un rotundo sí, ya que desde la perspectiva de estas formas de justicia, la retaliación no es coherente con los principios que las fundamentan.

Si bien, la justicia se concibe como un dispositivo, aun desde el dolor de la víctima, para que el que ocasiona el daño pague por ello con el objetivo de dejar satisfecho a quien fue afrentado es claro que la sanción no repara el daño causado, no vuelve a su estado original lo lastimado. *La retaliación no disipa la frustración que acompaña la incomprensión.*

Un claro ejemplo de esto se observa en la obra literaria Nada (2011) de Janne Teller:

Nos servimos de las manos para juntar la ceniza. Los recipientes encerraron cuidadosamente aquella masa gris que era todo lo que quedaba del significado. Necesitábamos guardarlo con tesón, porque aunque Pierre Anthon ya no estaba sentado en el ciruelo de Taeringvei, 25, chillándonos, nos parecía seguir oyéndolo cada vez que pasábamos por allí. —Si es tan fácil morir, es porque la muerte no tiene ningún sentido—chillaba—. Y si la muerte no tiene ningún sentido, es porque la vida tampoco lo tiene. ¡Pero que os divirtáis! (p. 152)

Ese verano nos diseminamos por escuelas más grandes, al norte, sur, este y oeste. Y Sofie a un lugar donde se protege a la gente como ella, de ellos mismos (...) Han pasado ocho años. Sigo conservando la caja de cerillas llena de ceniza de la serrería y del montón de significado. De vez en cuando la tengo entre mis manos y la miro. Y cuando abro con cuidado esta gastada caja de cartón y veo la ceniza gris de su interior, siento la misma rara sensación en el vientre. Y aunque no pueda explicar de qué se



## Facultad de Educación

trata, sé que es algo que tiene significado. Y sé que con el significado no se juega. ¿O qué, Pierre Anthon? ¿O qué? (pp. 153-154).

### *Los sentimientos que llenan de significado a la (in) justicia.*

(...) sentí rabia e impotencia, no sabía qué hacer, quería salir corriendo pero no podía hacerlo (...) sentía miedo y de solo recordarlo se me arruga el alma y aparece una presión en el pecho (tomado de anécdota personal, 1998)

Partiendo de lo que esta frase encierra, es *la desesperanza* el sentido que se construye de una idea de justicia. Son las emociones como la rabia, la impotencia, el temor, la frustración lo que llena de contenido la injusticia y desde esa misma perspectiva, la materialización de la justicia solo es posible, desde la lente gris de la desesperanza con el que la retaliación, es la manera.

(...) A mí me daba angustia. (...) la sensación que me pregunta es de tristeza (...) Padre, esa profesora por qué habla mal de usted. Que usted estaba en problemas porque un caso de convivencia que usted no había intervenido, y que usted se iba a embalar que lo iban a echar del colegio (...) ellos argumentan que ya sacaron la rectora, hay que sacar también al coordinador, y que si llega otra rectora muy mala también tienen la posibilidad de sacarla (tomado de E1)

Angustia y tristeza, estas dos palabras fueron recurrentes en la entrevista con el coordinador de la institución educativa y que según lo relatado, son producto de la reacción de los y las maestras que no están de acuerdo con su gestión y que en lugar de hablar con él al respecto, lo que hacen es generar ruido a través de murmuraciones y rumores que terminan llegando en una suerte de teléfono roto al coordinador fracturando aún más las relaciones. Las amenazas de sacar a aquel que piensa diferente y el desertar como única salida para el que se siente incomprendido, confluyen en esa *condición de extraño* en el que la palabra y la escucha no son recursos y en los que es más sencillo el expulsar a ese extraño que me incomoda y para el extraño la salida efectiva es estar en otro lugar.



## Facultad de Educación

La sensación de humillación producto de los rumores, murmuraciones y una serie de pequeñas cosas, sumerge en la desesperanza y desata el caos que conduce, en ocasiones a fatales desenlaces como el de la protagonista de la serie “Por trece razones” quien en el episodio 3, por medio del “efecto mariposa” expresa la manera en la que todas las cosas que se acumularon en ella la condujeron a tomar la decisión de suicidarse:

You've heard of the butterfly effect, right? That if a butterfly flaps its wings at just the right time in just the right place it can cause a hurricane thousands of miles away (...) It's chaos theory. But, see, chaos theory isn't exactly about chaos. It's about how a tiny change in a big system can affect everything (Yorkey, 2017 episodio 3)

¿Has escuchado acerca del efecto mariposa, cierto? Que si una mariposa bate sus alas en el momento y lugar correcto puede causar un huracán a millas de distancia (...) Es la teoría del caos. Pero, mira, la teoría del caos no es exactamente acerca del caos. Se trata de cómo pequeños cambios en un gran sistema pueden cambiarlo todo [traducción de la autora]

Esta expresión es un reflejo de una realidad no solo de niños, niñas y adolescentes, sino también de otros miembros de la comunidad educativa que se ven sumergidos en una serie de pequeñas y constantes situaciones que se van acumulando hasta desatar el caos.

Comentarios de algunos compañeros directivos y docentes que dicen estar cansados, estar enfermos, de vivir en un ambiente enfermo y contaminado de la enemistad de la desigualdad, de la diferencia en la palabra, del sentirse incómodo y el no querer continuar en esa situación, entonces esto se ha ido, de alguna manera, como mostrando de una forma enfermiza y contagiosa. Contagiosa en la manera en que yo veo que aunque se evidencia la enfermedad y la convivencia no muy sana, y se es consciente de ello, somos pocos los que queremos salir de ahí y encontrar en la vida cotidiana como algunas estrategias para querer salir de esa convivencia no tan sana. Entonces nos pasamos algunos quejándonos, lamentándonos, diciendo esto no me gusta, esto me afecta negativamente, esto no está bien pero esto es de la palabra, pero en la acción seguimos haciendo y haciendo lo mismo. Entonces en esa medida yo me siento, siento



## Facultad de Educación

la convivencia enferma, siento heridas abiertas, siento enemistades, rivalidades, siento que no es el ambiente sano en el cual yo quisiera vivir, y de alguna manera quisiera contribuir a que, esto no se olvidara, pero por lo menos se aprendiera a vivir de una forma diferente de vivir mucho mejor con el otro (tomado de E3, 2017)

El lugar de la queja, se convierte en el lugar donde me acomodo cuando la desesperanza me invade, cuando siento que las dificultades se salen de control, cuando existe *imposibilidad de dialogo*, incomprensión que conduce a la *condición de extrañamiento* por no pensar como yo.

La esperanza de que la escuela cuente con un acercamiento a la noción de justicia como elemento constitutivo de su democracia se configura también desde las emociones y sentimientos que suscitan las respuestas frente a determinados hechos y situaciones. Los sujetos inmersos en las relaciones escolares claman siempre por justicia aunque no sepan de qué se trate pues conocen su contenido, a veces desde lo que no es, así les resulta más fácil decir *esto es una injusticia*.

Escuchar las voces de quienes se sienten injustamente tratados en la escuela permite ir materializando un concepto de justicia que se ajuste a los contextos, al sentir y al querer de la comunidad educativa y facilitar su fortalecimiento a partir de acciones con sentido que mejoren un relacionamiento con lo político y un acercamiento a novedosas posibilidades de respuesta que pueden sorprender por sus resultados.

Continuando con el ejercicio de supresión hipotética de la desesperanza como elemento de la justicia en la escuela, es posible a partir de las anteriores reflexiones respecto a la esperanza como elemento constitutivo de la experiencia de justicia, afirmar que es un tema accidental y no esencial al fenómeno.

### ***La culpa***

Yo aún no entendía lo que sucedía, pasé de ser quien participaría en un concurso a quien tiene “problemas relacionales” (...) (tomado de anécdota personal, 1998)



## Facultad de Educación

En términos de los sentidos de justicia que se construyen en la escuela, esta frase da cuenta del traslado de *la culpa* como un elemento que la constituye y que está asociada con la justicia retributiva.

La sanción de cualquier índole busca que el sujeto se sienta culpable; la culpa es algo que lo corroe y lo daña, que no lo deja pensar en nada más, que lo sigue a donde vaya porque es una voz interior que lo acusa, así no haya hecho lo que pensaba hacer. La culpa construye victimización y es por esto tan nociva en la escuela. En este caso la autoridad dio vuelta a los argumentos para que la víctima se sintiera culpable.

En términos formativos, en lugar de culpa lo que cabe es la *responsabilización* que da lugar a actuar asumiendo las consecuencias de lo que se ha hecho. En este orden de ideas, si hipotéticamente se suprime de la experiencia de justicia la culpa, es posible que siga siendo justicia, es decir que la culpa es un tema accidental con relación al fenómeno de la justicia (y de la justicia retributiva) en la escuela.

### *Evadir las responsabilidades*

Hace poco se presentó el caso de un chico que agrede e intimida a otro compañero, le dice que hace parte de una banda y que si lo sigue mirando así, le va a hacer algo a él y a su familia. Terminan los papás del niño amenazado, retirándolo, por el riesgo que corría su vida (...) Hasta qué punto la solución es que se salga y no les enseñan a los chicos a manejar esas situaciones, los padres se vuelven muy protectores, sin asumir el lugar del otro chico que tiene también historia en la institución educativa. También había tenido dificultades, también amenazaba y agredía y cuando llega el chico nuevo se posiciona en el territorio, empieza a dar claridad de su lugar acá y que precisamente como IE no se haya hecho proceso adecuado. A raíz de lo que está pasando en la IE no se hizo seguimiento, ella [psicorientadora] se enteró dos meses después de lo que pasó y eso porque la situación se salió de lo normal y hubo que llamar a la policía de Menores. ¿Hasta qué punto hubo interés de mantener “quieta” la situación? Uno trata



## Facultad de Educación

de ponerlo en palabras pero es como algo de frustración, sabemos que no podemos solucionarle la vida al otro pero sí, acompañarlo, se pudo haber hecho algo más para evitar todo lo que terminó pasando (tomado de E2, 2017)

Este relato da cuenta de un sentido de justicia que se construye en términos de *evadir las dificultades*, de hacerles el quite, de trasladar las responsabilidades, hasta que salen de control y deben intervenir externos. Los compromisos de la escuela son con la formación de los NNA; la de los actores educativos, la del cumplimiento de su rol, amarrado con aquel propósito. Trasladar a otros la responsabilidad que cabe a cada uno, crea una sensación de incertidumbre, ante los interrogantes de quién atiende una situación, cuál es la forma de hacerlo y quién, en últimas, puede dar respuesta a las demandas de justicia de aquellos que se sienten en condición de vulnerabilidad frente a los demás.

La corresponsabilidad no incluye el que la escuela, ante cualquier situación, se sienta llamada a sacar de su espacio una problemática específica y dejarla en manos de otros actores, escolares o no, que misionalmente no tendrían por qué intervenir de manera inmediata.

La estructura escolar organizada de forma democrática, cuenta con entradas y salidas a los conflictos y a las violencias que no pueden convertirse en laberintos ni clausurar la disponibilidad del espacio escolar de asumir lo que corresponde para que se logre el bienestar.

Cuando se evaden las responsabilidades, el sentido de justicia puede desdibujarse, porque nadie quiere asumirlas para enfrentar las situaciones y gestionarlas según las necesidades. Es por esto que si hacemos el ejercicio imaginativo de supresión del *evadir las responsabilidades* como elemento esencial de la justicia, es posible afirmar que lo que quedaría en cambio es un sentido de justicia que incluye la responsabilización de los sujetos y por esa aquella expresión en cursiva es de carácter accidental.

### ***La imposibilidad de diálogo***





## Facultad de Educación

(...) aquí hay grupos muy marcados de docentes, y entre ellos mismos se pisan bastante feo la manguera (...) llegan a uno los comentarios, de que este hizo esto, de que este dejó de hacer, de que este lo otro, pero cuando uno lo llama a dialogar con el otro, no tienen esa capacidad de ir y decirle, ve es que estás haciendo esto, esto otro. Ese es el otro barco. Son tres barcos, el barco que piensa que estamos equivocados, que estamos con base en la ley, con base en la situación del país, estamos en una etapa espectacular del país donde estamos hablando de paz, de perdonar, de este que con cosas más graves estamos sentados dialogando con él, ahora yo no sentarme a dialogar con dos que prácticamente no se han ni tocado (tomado de E1, 2017)

Estas frases recogen una característica que incide en el sentido de justicia que este sujeto construye y es la *imposibilidad de dialogo*, la dificultad de expresarle al otro mi inconformidad con él. Esto va de la mano con los rumores y el ruido que producen y que en ocasiones pueden causar heridas.

Un dialogo supone como punto de partida un escuchante y escuchar es abrirse a la posibilidad de lo que el otro dice, es darle crédito a su palabra y ampliar el sentido de lo que nos liga conflictivamente. La escucha además de respeto, genera comprensión, comprensión del sí mismo y del otro:

En el diálogo se revela el significado del acontecer humano. No hablamos solo para definir o identificar las cosas sino para comprendernos a nosotros mismos, es decir, para que las situaciones que componen nuestro estar en el mundo se nos manifiesten (Ruiz Garcia, 2008, p. 105)

(...) comprender es entrar en diálogo (Ruiz Garcia, 2008, p. 101)

La posibilidad del dialogo es notoria y fundante en las justicias consensuales y restaurativas. Los actores educativos que se encuentran en conflicto, o que buscan reparar daños causados por la violencias, desde su querer, producen formulas de acuerdo movilizadas por la palabra, atendiendo a que el otro se considera un interlocutor válido con quien pueden construirse tales formulas, y con quien se realizan compromisos que gozan de legitimidad porque



## Facultad de Educación

proviene de ellos mismos, y garantizan, en alguna medida, la sustentabilidad de este proceso que privilegia el encuentro en espacios de palabra.

Se atribuyen, de esta manera, como fortalezas a las justicias consensuales y restaurativas, las siguientes:

Alienta el trabajo colaborativo y desarrolla habilidades comunicacionales, de escucha, análisis de problemas, creatividad y pensamiento divergente

Da lugar a espacios democráticos en la medida en que permite la argumentación, el disenso y la participación de los actores en conflicto

Genera, de a poco, un nuevo estilo de relaciones en la escuela que reconoce y acoge la diferencia y, devuelve la voz a algunos actores escolares

Busca crear conciencia del daño causado al otro y a la convivencia y de la obligación de repararlo integralmente

Permite construir fórmulas de justicia entre los actores, por tanto más legítimas y cumplibles

No es el caso de la justicia retributiva que se configura bajo la forma de un procedimiento demasiado formal y reglado donde lo que se pone en juego es *evidenciar la verdad* para *determinar la responsabilidad*, a manera de ecuación, que si se cumpla cabalmente, dará lugar a la asignación de una sanción, o en caso contrario, producirá una declaratoria de inocencia. Este procedimiento tiene espacios preestablecidos, donde el disciplinado solo puede referirse a aquello que es relevante para su proceso, que será lo determinante a la hora de que un tercero adjudique justicia. Dicho de otra manera, en los procesos retributivos, la palabra está limitada por la denominada pertinencia, aquellos aspectos relacionales, afectivos, emocionales, poca importancia tienen, ante la evidencia de la prueba, y lo humano queda un poco relegado. El diálogo no es posible.

Todo lo anterior, me permite afirmar que *la imposibilidad del dialogo* es un elemento accidental de la justicia como fenómeno, ya que si hacemos el ejercicio de supresión



hipotética de este elemento a la experiencia de justicia, esta no deja de serlo por la falta de ese elemento o por lo menos, no en las justicias consensuales y restaurativas, en las cuales, por el contrario el dialogo es un elemento esencial.

### **Telón de fondo: algunas reflexiones**

Recoger en positivo, los sentidos que se construyen los actores educativos sobre justicia en la escuela me permite decir que esta categoría incluye:

- La opción (también desde el punto de vista legal de que no sean las instancias administrativas las que den salida a las situaciones conflictivas, porque en el empoderamiento de los sujetos en formación permite que ellos mismos construyan desde la base escolar y de manera creativa, salidas ajustadas a su querer, que brindan oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones y para la formación política. En este aspecto cabe recabar en la idea de que el castigo no es ni la única ni la mas formativa salida a los conflictos, que este inhibe o dificulta el desarrollo de la autonomía y también el hacer conciencia sobre el daño que se causa a la convivencia con la acción u omisión. El castigo debe asumirse como la última posibilidad para atender las situaciones y debe ajustarse a las formas y procedimientos legalmente establecidos.
- Las decisiones acerca de las afectaciones a la convivencia cuentan con un margen de discrecionalidad reducido. Quien tiene la competencia para actuar debe hacerlo ajustado a las prescripciones normativas y no puede violentar los derechos fundamentales de los NNA que son además, de carácter prevalente.
- Toda idea de justicia debe estar precedida de la de bienestar. Los NNA, no son solo el futuro, son también el presente y el buscar que sean felices en espacios institucionalizados como la escuela y la familia es el garantizar que políticamente van a ser capaces de responder a los desafíos que les exigen las nuevas realidades. El bienestar debe buscarse para toda la comunidad educativa y cada uno de sus integrantes debe aportar para que se logre.



## Facultad de Educación

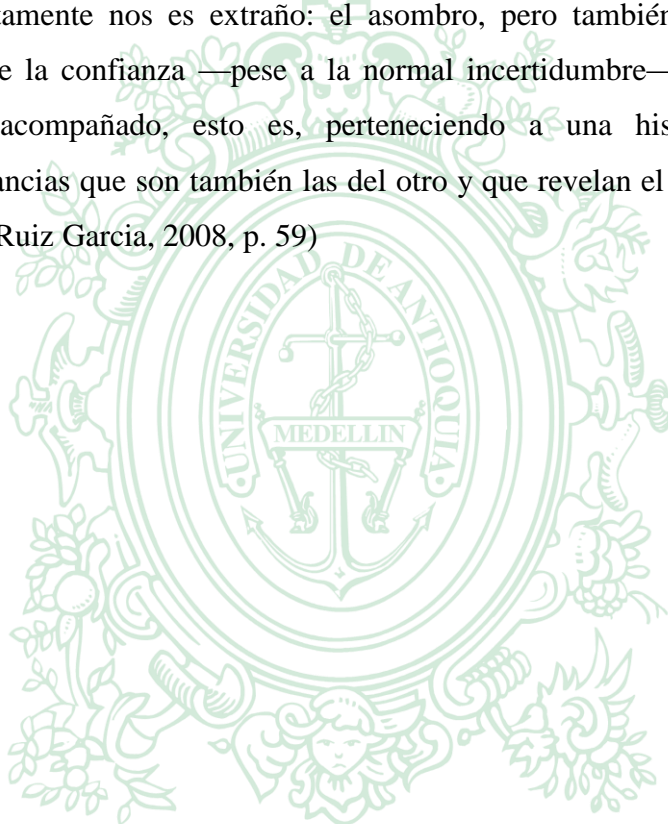
- El sistema escolar, en términos de convivencia, debe orientarse hacia el fortalecimiento de la democracia. La justicia es un pilar de la democracia y cuando el Comité Escolar de Convivencia toma decisiones acordes con lo que la situación define, las normas ordenan, el contexto revela y lo humano permite, una idea de justicia irá floreciendo, a favor de la democracia. La institucionalidad se fractura en cambio, cuando contra corriente se toman decisiones adversas que victimizan a los sujetos, los desconocen como valiosos, los invisibilizan o los someten a humillación.
- La búsqueda de consensos entre los involucrados en los conflictos y las violencias deben ser una aspiración para un sentido de justicia que permita mantener integrada a la comunidad educativa, conservar los vínculos pero estar vigilantes de que las transgresiones y el daño al otro o a los otros no se vuelvan lugares comunes, ni dejen la sensación de poderes superpuestos frente a los cuales no hay nada que hacer. Cuando por vía de autoridad se toman decisiones por otros se reducen al mínimo los campos del pluralismo, la argumentación, y los acuerdos.
- Mantener intacto el derecho a la protesta es un aprendizaje político para los NNA. Saberse dueño de su capacidad de decir, de estar en desacuerdo y de indignarse frente a aquello que considera injusto es apropiarse de su ser político y es ser capaz de responder a lo injusto.
- La justicia, en su sentido más democrático tiene que ver con la visibilización de los sujetos, con su reconocimiento en todas las esferas que este involucra y con la posibilidad de establecer relaciones éticas con el otro que le permiten ser cada vez más humano.
- Los sentidos de justicia están necesariamente atravesados por sentimientos y emociones que debieran ser la alegría, la esperanza, la capacidad de acción, la motivación, las sensaciones de seguridad y de confianza, el sentirse parte de..., y el construir con el otro.
- El sentido de justicia debe incluir responsabilización de los sujetos, cada uno desde su orilla tienes acciones por emprender, dispositivos para movilizar, situaciones por resolver y criterios para definir que es a él a quien le corresponde y debe asumirlo.
- Se hace perentorio en la escuela un sentido de justicia que implique a sujetos dialogantes. Moverse de las propias percepciones, de las propias razones para atender las del otro es sin duda un esfuerzo que redundará en un espacio de encuentro donde luego del asombro por



## Facultad de Educación

las cosas que se descubren vendrá la reflexión y se abrirán las puertas a las posibilidades de acuerdo.

(...) En el hecho de ser sensible a la presencia de otro ser humano ya se pone de manifiesto un elemento esencial de todo encuentro con lo que inmediatamente nos es extraño: el asombro, pero también la prometedora fuerza de la confianza —pese a la normal incertidumbre— de verse a uno mismo acompañado, esto es, perteneciendo a una historia y a unas circunstancias que son también las del otro y que revelan el fondo de nuestra finitud (Ruiz García, 2008, p. 59)



## **Conclusiones**

Son muchos los aprendizajes logrados en el desarrollo de esta investigación, que me ha suscitado algunas perplejidades y ha reafirmado asuntos que empíricamente había observado. Los sentidos de justicia son diversos, y no solo en la escuela; no sé si por la situación coyuntural por la que atravesaba la institución educativa donde realicé el trabajo de campo, la mayoría están literalmente referidos a una connotación negativa que produce sensación de injusticia en los diversos actores. A manera de cierre expongo algunas reflexiones:

1. Pensar el fenómeno de la justicia en la escuela va más allá de lo que el horizonte conceptual nos plantea, va más allá de la teoría y del discurso, requiere de la práctica y la experiencia de los propios actores para saber cómo la configuran porque una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace, porque una cosa es el deber ser y otra el ser y el hacer. Esto no quiere decir que debemos quedarnos solo en lo empírico y es por eso que el uso del poder creativo del lenguaje permite encontrar el equilibrio entre intelectualizar y reflexionar, es lo que permite establecer un balance entre la pasión y la academia.
2. Cuando se participa de un proceso de construcción colectiva no se pueden hacer planes inamovibles, no es posible someterse a agendas, a esquemas y métodos como camisas de fuerza. Hay que llenarse de paciencia, estar dispuesto a las contingencias sobre todo en espacios como los de las instituciones educativas en los que los sujetos están sometidos a una serie de demandas y asuntos que los sobrepasan y hasta les impiden llevar a cabo la acción de educar. Ahora puedo comprender porque el método fenomenológico-hermenéutico no tiene método, ahora comprendo lo que es construir con los otros y no trabajar sobre los otros, en los que dependemos mutuamente de nuestros tiempos, y necesidades.
3. Los conflictos en la escuela pueden asumirse desde varias perspectivas: pueden considerarse desde una visión negativa como disfuncionales y patológicos, por lo que hay necesidad de eliminarlos para que vuelva el orden y se logre eficiencia en la gestión escolar; pueden verse como problemas de comunicación desde una visión de corte psicologicista que lo limita a las percepciones individuales de la realidad, haciendo caso omiso de los



## Facultad de Educación

contextos que condicionan a los sujetos y por último, la perspectiva que los ve como algo natural, y los entiende como elementos necesarios para el cambio social, para la transformación positiva de las estructuras educativas, esta percepción adhiere a la aspiración de la teoría crítica de la educación que aporta elementos democráticos para su transformación positiva no violenta, a la cual adhiero.

4. A raíz de la pervivencia por décadas, del conflicto interno armado en Colombia, la escuela ha sido permeada por las violencias sociales que se manifiestan desde el contexto familiar hasta los espacios más difíciles de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales como la delincuencia, los enfrentamientos armados, la violación de Derechos Humanos y la desesperanza, afectando sus relaciones de convivencia interna y con el entorno, generando así que los miembros de la comunidad educativa adopten la forma de relacionarse de los ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen
5. Violencias y conflictos son fenómenos sociales diferentes y diferenciables, como lo son también las respuestas que la ley colombiana asigna a cada uno en materia de convivencia escolar pues, en términos de la primera, busca su *mitigación* y considera la opción de asumirlas desde la justicia restaurativa o en último caso, desde el proceso disciplinario con debido proceso y en cuanto a los conflictos, los asume desde un punto de vista *positivo transformador* de las situaciones y de las relaciones y permite abordarlo desde la negociación, sea directa o asistida (mediación) o también, como en el caso anterior, desde el enfoque punitivo que en todo caso debe, metodológicamente, contar con un proceso disciplinario con debido proceso.
6. La aspiración de la ley 1620 se expresa en términos de *mitigar* las violencias, intención que debiera ser la de buscar *erradicarlas* aunque se considere una utopía, pues siendo las violencias construcciones culturales, puede pensarse en que desaparezcan del ambiente escolar. La paz positiva a la que alude Johan Galtung parte precisamente de considerar la erradicación de todo tipo de violencias (directas, estructurales y culturales) en el mundo.
7. Son muchas las tipologías de violencias que “rondan” a la escuela, en todo caso puede decirse que las provenientes de *los contextos* la inciden de manera directa o indirecta y aportan zozobra o incertidumbre sobre el alcance de poderes externos en sus relaciones



## Facultad de Educación

convivenciales; las violencias que se producen *contra la escuela* ponen en riesgo la institucionalidad y la integridad personal o moral de los integrantes de la comunidad educativa y de otro lado, *las violencias que produce la escuela misma*, paradójicamente reproducen un círculo vicioso que debe romperse para aspirar a avanzar en la construcción de una cultura de paz, desde las mismas aulas escolares.

8. La violencia es una relación social, difícil de definir, con distintas tipologías que se imbrican e interactúan de forma compleja y a veces sistemática. En la escuela colombiana corre el riesgo de naturalizarse por su ejercicio continuo e indiscriminado, que ha llevado a la Corte Constitucional a decir, recientemente, que los NNA en este escenario padecen un *déficit de protección de sus derechos*, vulnerados casi siempre por medio de violencias que atentan básicamente contra la diversidad de diferente índole (de etnia, de credo religioso, de opción sexual).
9. El discurso de las violencias en la escuela es relativamente reciente y cuenta con dos enfoques: *sociopedagógico o socioeducativo* que predominó en Colombia a principios de la década del noventa. A principios del 2000 la perspectiva cambia hacia un enfoque psicoeducativo que da un giro hacia la necesidad del desarrollo de competencias ciudadanas y deja de lado la formación en valores. Las competencias ciudadanas se convierten en la directriz desde el Ministerio de Educación en materia de formación ciudadana que ha sido criticada básicamente por la despolitización del término que, de alguna manera, niega la naturaleza misma del contenido que debe atribuirse a esta clase de formación.
10. Ante los conflictos y las violencias en la escuela colombiana, existen suficientes respaldos pedagógicos y normativos para la implementación de salidas, unas con un carácter más formativo que otras.
11. El arraigo cultural del castigo en la escuela inhibe o dificulta la implementación de otras respuestas que favorecen el desarrollo de la autonomía; el posicionamiento de la palabra como herramienta hacia el dialogo; el empoderamiento de los sujetos sociales que se mueven en el ámbito escolar y el tránsito hacia formas pacífica de relacionarse y de dar salida a los conflictos sin violencias.





## Facultad de Educación

12. Los MARC autocompositivos son aquellos que devuelven el poder a las partes en conflicto para darle una salida no impuesta por la institucionalidad porque consulta su voluntad, se relaciona con sus intereses y se rige por el esquema yo gano- tu ganas, caso en el cual, gana también la comunidad educativa pues se irán disminuyendo las respuestas violentas frente a la ocurrencia del conflicto. Un valor agregado de estos Métodos es, que, las metodologías que utilizan permiten un espacio de palabra, un lugar a la emoción y a los sentimientos, un empoderamiento de las partes quienes podrán disentir, argumentar, crear opciones, acordar y comprometerse y todo ello contribuye al aprendizaje de competencias ciudadanas porque cuentan con un contenido político
13. Negociar constituye una opción de aprendizajes para la vida en la medida en que se fundamenta en la posibilidad de escuchar, de decir, de hablar: "...permanentemente estamos referidos a los otros..." "Siempre tenemos a nuestro alcance la oportunidad de aproximar las distancias que nos separan de los otros por medio de la palabra..." "Sin desconocer la complejidad de la situación ni el sentimiento de pesimismo que poco a poco ha ido invadiendo a la conciencia de nuestro tiempo, es preciso una palabra confiada que muestre lo mucho que se obtiene cuando lo que nos anima es el deseo común de entender y de entendernos en lo que es decisivo para abrirnos nuevas posibilidades..." (Ruiz Garcia, 2008)
14. La *responsabilización* del ofensor y de la víctima para que retomen el curso de sus vidas, la *reparación integral* de los daños producidos por las violencias, la *restauración* del lazo social fracturado y la *reintegración* de los involucrados a la convivencia, sin señalamientos ni estigmas, son las cuatro **R** de la *Justicia Restaurativa* pero constituyen también, la posibilidad de un *horizonte de reconciliación* que abre la escuela con esta estrategia novedosa, que requiere apropiación para su aplicación y produce una esperanza fundada, en que quienes han sido dañados por distintas violencias y desde diferentes orillas, podrán alguna vez, mirarse como seres humanos con dignidad, como sujetos de derecho, podrán respetarse y construir juntos futuros posibles .
15. Caminar hacia una cultura de paz en la escuela significa transitar por nuevos senderos que requieren, entre otros aspectos, respuestas como las expuestas en este capítulo que dan



## Facultad de Educación

lugar a abrirse hacia el otro, tomarlo en consideración, asumirlo como digno de respeto, ver la posibilidad de intercambiar experiencias vividas que amplían el horizonte de comprensión de lo que significa el conflicto y los estragos de las violencias producidas a los otros/as y a lo otro (la naturaleza) para aportar en una transformación de la sociedad.

16. La formación política –y la escuela, al igual que la familia, como lugar de su transmisión– se convirtió en un eje fundamental para la consolidación de los estados nacionales y cuyo éxito radica en la formación de sujetos acordes a los ideales del Estado Nación, es decir, “(...) la formación de ciudadanos democráticos y participativos en asuntos públicos” (Herrera et al., 2005, p. 35).
17. La idea de formar un determinado tipo de ciudadano como una de las tareas asignadas a la escuela ha estado presentes desde los orígenes mismos del sistema educativo colombiano.
18. Ese carácter político y moral de la función de escuela en la formación de sus miembros, ha sufrido una serie de modificaciones a lo largo de la historia, que han obedecido a los gobiernos de turno, adquiriendo sus matices y sus tendencias de pensamiento, moviéndose entre el liberalismo, en el que los principios del Estado son el referente en cual deben formarse los ciudadanos, y el conservadurismo, en el que el referente es la iglesia que se encarga de crear los fundamentos políticos en los que se basa la formación del carácter cívico de los ciudadanos (Herrera et al., 2005, p. 36)
19. La apertura económica del 90 y el auge de políticas neoliberales (p. 83), que han convertido la escuela en un mercado “(...) regulado por los mecanismos de la oferta y la demanda, en donde los sectores sociales más desfavorecidos quedan sujetos a los vaivenes de las instituciones privadas y sus intereses económicos” (Herrera et al., 2005, p. 68)
20. La escuela colombiana ha pasado por distintas modalidades en lo que a formación ciudadana se refiere: *civilización*, *educación cívica*, *urbanidad*, *educación democrática*, entre otras; y deja en evidencia los aciertos y desaciertos que ha tenido la implementación de este concepto a lo largo de la historia del país y permite una mayor comprensión de las posibles razones de la falta de consolidación de las ciudadanías activas a las que apunta la constitución de 1991 y la ley 1620 que crea el Sistema Nacional de Convivencia escolar.



## Facultad de Educación

21. Los estándares básicos de competencias ciudadanas continúan privilegiando una mirada instrumental del ciudadano, en tanto que éste se entiende, exclusivamente, como un sujeto portador de derecho y con obligaciones civiles conaturales a su experiencia de vida en sociedad (Pinilla Diaz & Torres Azocar, 2006, p. 50). Por tanto, esta es una perspectiva que va en detrimento del debate público y refuerza la idea de que la educación es una esfera por fuera de lo político, que su única función es la formación de un “buen ciudadano” obediente, dócil y que responde a las necesidades del Estado, que se aleja completamente de la perspectiva del ciudadano autónomo y crítico que defiende con argumentos sus opiniones.
22. Si bien, la creación de normas, y su ejecución a través de los planes de desarrollo, que promuevan la convivencia pacífica y democrática de los miembros de la comunidad educativa, que garantice la inclusión social y educativa, la interculturalidad y la reconstrucción del tejido social, contribuye a la formación de ciudadanías activas, si no hay una transformación en la cultura escolar tradicional dominante que obedece a las necesidades de control social del Estado, en la que las políticas neoliberales de homogenización, tecnificación del conocimiento, capacitación de mano de obra calificada, han convertido a la educación en un mercado, es muy difícil que con la sola emisión de normas y su ejecución, sea suficiente para generar cambios estructurales en el sistema educativo. Mientras no se piense en recursos, planes de acción, proyectos, lecturas de contexto, participación ciudadana, comprensión y apropiación de la norma y no se aborden esos frentes, la expedición de normas jurídicas tendrá como únicos efectos la complejización de la gestión de la convivencia y la burocratización del sistema escolar.
23. Recoger en positivo, los sentidos que se construyen los actores educativos sobre justicia en la escuela me permite decir que esta categoría incluye:
  - La opción (también desde el punto de vista legal de que no sean las instancias administrativas las que den salida a las situaciones conflictivas, porque en el empoderamiento de los sujetos en formación permite que ellos mismos construyan desde la base escolar y de manera creativa, salidas ajustadas a su querer, que brindan oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones y para la formación



## Facultad de Educación

política. En este aspecto cabe recabar en la idea de que el castigo no es ni la única ni la más formativa salida a los conflictos, que este inhibe o dificulta el desarrollo de la autonomía y también el hacer conciencia sobre el daño que se causa a la convivencia con la acción u omisión. El castigo debe asumirse como la última posibilidad para atender las situaciones y debe ajustarse a las formas y procedimientos legalmente establecidos.

- Las decisiones acerca de las afectaciones a la convivencia cuentan con un margen de discrecionalidad reducido. Quien tiene la competencia para actuar debe hacerlo ajustado a las prescripciones normativas y no puede violentar los derechos fundamentales de los NNA que son además, de carácter prevalente.
- Toda idea de justicia debe estar precedida de la de bienestar. Los NNA, no son solo el futuro, son también el presente y el buscar que sean felices en espacios institucionalizados como la escuela y la familia es el garantizar que políticamente van a ser capaces de responder a los desafíos que les exigen las nuevas realidades. El bienestar debe buscarse para toda la comunidad educativa y cada uno de sus integrantes debe aportar para que se logre.
- El sistema escolar, en términos de convivencia, debe orientarse hacia el fortalecimiento de la democracia. La justicia es un pilar de la democracia y cuando el Comité Escolar de Convivencia toma decisiones acordes con lo que la situación define, las normas ordenan, el contexto revela y lo humano permite, una idea de justicia irá floreciendo, a favor de la democracia. La institucionalidad se fractura en cambio, cuando contra corriente se toman decisiones adversas que victimizan a los sujetos, los desconocen como valiosos, los invisibilizan o los someten a humillación.
- La búsqueda de consensos entre los involucrados en los conflictos y las violencias deben ser una aspiración para un sentido de justicia que permita mantener integrada a la comunidad educativa, conservar los vínculos pero estar vigilantes de que las transgresiones y el daño al otro o a los otros no se vuelvan lugares comunes, ni dejen la sensación de poderes superpuestos frente a los cuales no hay nada que



## Facultad de Educación

hacer. Cuando por vía de autoridad se toman decisiones por otros se reducen al mínimo los campos del pluralismo, la argumentación, y los acuerdos.

- Mantener intacto el derecho a la protesta es un aprendizaje político para los NNA. Saberse dueño de su capacidad de decir, de estar en desacuerdo y de indignarse frente a aquello que considera injusto es apropiarse de su ser político y es ser capaz de responder a lo injusto.
- La justicia, en su sentido más democrático tiene que ver con la visibilización de los sujetos, con su reconocimiento en todas las esferas que este involucra y con la posibilidad de establecer relaciones éticas con el otro que le permiten ser cada vez más humano.
- Los sentidos de justicia están necesariamente atravesados por sentimientos y emociones que debieran ser la alegría, la esperanza, la capacidad de acción, la motivación, las sensaciones de seguridad y de confianza, el sentirse parte de..., y el construir con el otro.
- El sentido de justicia debe incluir responsabilización de los sujetos, cada uno desde su orilla tiene acciones por emprender, dispositivos para movilizar, situaciones por resolver y criterios para definir que es a él a quien le corresponde y debe asumirlo.
- Se hace perentorio en la escuela un sentido de justicia que implique a sujetos dialogantes. Moverse de las propias percepciones, de las propias razones para atender las del otro es sin duda un esfuerzo que redundará en un espacio de encuentro donde luego del asombro por las cosas que se descubren vendrá la reflexión y se abrirán las puertas a las posibilidades de acuerdo.

(...) En el hecho de ser sensible a la presencia de otro ser humano ya se pone de manifiesto un elemento esencial de todo encuentro con lo que inmediatamente nos es extraño: el asombro, pero también la prometedora fuerza de la confianza — pese a la normal incertidumbre— de verse a uno mismo acompañado, esto es, perteneciendo a una historia y a unas circunstancias que son también las del otro y que revelan el fondo de nuestra finitud (Ruiz Garcia, 2008, p. 59)



## Facultad de Educación

24. Toda experiencia vivida tiene un correlato de aprendizaje para la vida, leerme y pensarme hace que al mirar en retrospectiva me permita decir valió la pena haber vivido lo que viví por mas difícil que haya sido. Este proceso me ha permitido pasar del por qué al para qué, pasar de la queja a la acción, pero no a la acción por la acción en si misma si no la acción para la transformación. Y esa es la invitación a la escuela a pasar de la queja a la esperanza y a emprender acciones desde lo pedagógico para plantear un horizonte de posibilidad a los y las estudiantes en un mundo que por sus condiciones prefabrica destinos.
25. La mera existencia de normas no transforma situaciones, la escuela no es estática, culturalmente las apropiaciones son lentas, pero se han ido produciendo, por un lado, como producto de la obligatoriedad de la norma que exige para su aplicación la búsqueda de sentidos para el logro de su eficacia, y por otro lado, ante la perentoriedad de hallar salidas novedosas y de obtener otras respuestas con protagonismo de lo pedagógico, para lograr incidir significativamente en la vida de los estudiantes.
26. Por las múltiples demandas que se le hacen a la escuela, se dejan de lado muchos aspectos que son de su naturaleza formativa y de otro lado, por una suerte de anomia que se vive en los espacios escolares, se produce un rechazo por la norma jurídica como productora de tales demandas, soslayando la opción de que estas regulaciones se conviertan aliadas para sustentar y soportar las transformaciones a las que se quiere llegar mediante procesos pedagógicos.
27. La norma jurídica como dispositivo que sustenta la formación de ciudadanía en la escuela, no reemplaza —complementa— los procesos pedagógicos y de formación política que le dan alcance y sentido a esa norma y facilitan su apropiación y aplicación.



### Referencias bibliográficas

- Acoso escolar. (2008, julio 27). *www.elespectador.com*. Recuperado a partir de <http://www.elespectador.com/noticias/salud/imagen-acoso-escolar>
- Agencia EFE. (2010, mayo 9). Facebook anónimo se pone de moda entre adolescentes para lanzar insultos. *www.elcolombiano.com*. Medellín. Recuperado a partir de [http://www.elcolombiano.com/historico/facebook\\_anonimo\\_se\\_pone\\_de\\_moda\\_entre\\_adolescentes\\_para\\_lanzar\\_insultos-FWEC\\_88836](http://www.elcolombiano.com/historico/facebook_anonimo_se_pone_de_moda_entre_adolescentes_para_lanzar_insultos-FWEC_88836)
- Arnoletto, E. J. (2007). *Glosario de Conceptos Políticos Usuales*. Recuperado a partir de <http://www.eumed.net/jirr/pdf/6.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Ayala Carabajo, R. (2008). La Metodología Fenomenológico- Hermenéutica De M. Van Manen En El Campo De La Investigación Educativa. Posibilidades Y Primeras Experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430.
- Bautista C, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. (A. J. Gutiérrez E, Ed.). Bogotá: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C. V.
- Benedetti, M. (1979). *El recurso del supremo patriarca*. México D.F.: Nueva Imagen.
- Benedicto, J., & Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes* (Primera). Madrid, España: INJUVE.
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9–33.
- Budjac Corvette, B. (2011). *Técnicas de negociación y resolución de conflictos*. México: Pearson Educación.
- Builes, L. F., Sepúlveda Alzate, M. C., & Puerta Lopera, I. (2015). *Convivir Pazcíficamente* (Primera). Medellín: Editorial L. Vieco S.A.S.
- Camargo Bello, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, (34), 5–20. Recuperado a partir de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce34final.pdf>
- Cárdenas Giraldo, M., & Boada Eslava, M. M. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Ed.), *Historia de la educación en Bogotá. Tomo 2 Título* (Segunda, pp. 195–229). Bogotá D.C.: Subdirección Imprenta Distrital –DDDI. Recuperado a partir de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaB0GTomoll.p>



df

- Carvajal Pardo, A. (2008). Justicia y democracia en la escuela. Reflexiones sobre la cultura política, el conflicto y el poder. *DIDAC*, 51, 32–36.
- Carvajal Pardo, A. (2010). Justicia Restaurativa: construyendo un marco englobador para la paz. *Criterio Jurídico*, 10(1), 9–34.
- Centro Internacional de investigación e información para la paz (CIIP). (2000). *El estado de la paz y la evolución de las violencias: la situación de America Latina*. Montevideo: Edicionesl Trilce.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo : Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar Multiple. *PSYKHE*, 20, 79–86.
- Chica Agudelo, A. M. (2010, octubre 16). El Bullying no es un juego de niños. *www.elcolombiano.com*. Medellín. Recuperado a partir de [http://www.elcolombiano.com/historico/el\\_bullying\\_no\\_es\\_un\\_juego\\_de\\_ninos-FEEC\\_108386](http://www.elcolombiano.com/historico/el_bullying_no_es_un_juego_de_ninos-FEEC_108386)
- Chinchilla, T. E. (2008). Anomia | ELESPECTADOR.COM. *El Espectador*. Recuperado a partir de <https://www.elespectador.com/opinion/anomia-columna-37004>
- Christians, C. G. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. *El campo de la Investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vol I.*, 283–331.
- Colombia. Ley 115 de Febrero 8 de 1994 (1994). Por la cual se expide la ley general de educación.
- Colombia. Ley 1029 (2006). Colombia: Por la cual se modifica el artículo 14 de la ley 115 de 1994. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=20465>
- Colombia. Ley 1098 de 2006 (2006). Colombia: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado a partir de [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)
- Colombia. Decreto 1965 (2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Colombia. LEY 1620 (2013). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
- Comisión Interamericana de Derechos humanos (CIDH). (1999). Capítulo I: contexto para el





## Facultad de Educación

análisis de la situación de los Derechos Humanos en Colombia. Recuperado el 25 de noviembre de 2014, a partir de <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-1.htm>

Cornú, L. (2013). Educación y justicia. En *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 19–27). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.

Cortada, I., Lladó, S., & Thyus, G. (2013). *Mejoramos la convivencia con las prácticas restuarativas*. (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar Direcció General de Planificació Inspecció i Infraestructures Educatives Govern de les Illes Balears, Ed.).

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia No. C-371, Pub. L. No. C-371/94 (1994). Colombia: Corte Constitucional Colombiana.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-478 (2015). Colombia. Recuperado a partir de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

De la Fuente R, E., & Recio B, C. M. (2004a). *Los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades? Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930*. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado a partir de [http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/935/1/p.89-108\\_2002.pdf](http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/935/1/p.89-108_2002.pdf)

De la Fuente R, E., & Recio B, C. M. (2004b). Los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades? Recuperado el 5 de abril de 2014, a partir de [http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/935/1/p.89-108\\_2002.pdf](http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/935/1/p.89-108_2002.pdf)

Di Napoli, P. N. (2009). Enfoques teóricos y ejes de debate para el estudio de las violencias en el ámbito. En *V Jornadas de Jóvenes Investigadores* (pp. 0–16). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado a partir de <http://www.aacademica.com/000-089/47>

Editorial El Espectador. (2010, octubre 4). Violencia escolar: un problema por definir. [www.elespectador.com](http://www.elespectador.com). Bogotá, D.C. Recuperado a partir de <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/violencia-escolar-un-problema-definir-articulo-227848>

Editorial El Tiempo. (2010, septiembre 12). Aprendiendo a golpes. [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com). Bogotá, D.C. Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7902697>

El Congreso de Colombia. Ley Estatutaria 1622 de 2013 (2013). Colombia. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=52971#79>

Equipo Académico Universidad Nacional de Colombia, S. M., Alcaldía de Medellín, & Secretaría de Educación. (2010). *Proyecto Revisión - Reelaboración Democrática de los Manuales de Convivencia Escolar en los Establecimientos Educativos de la Ciudad de Medellín* (Primera). Medellín: Invergraficas JD Ltda. Recuperado a partir de <http://www.medellindigital.gov.co/Mediateca/repositorio de>



- Equipo de trabajo Claro KC, L. (2016). *Herramientas restaurativas para la Paz y la Reconciliación en el Valle del Cauca. Curso Básico*. Cali, Colombia. Recuperado a partir de <http://www.valledelcauca.gov.co/publicaciones.php?id=35920>
- Escobar Hernández, J. E., Acosta Sánchez, F., Talero Córdoba, L. S., & Peña Sánchez, J. A. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Ed.) (Serie Inve). Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital - DDDI. Recuperado a partir de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160129021816/subjetividadesydiversidadenlaEscuela.pdf>
- Fernández, L. M. (1994). Análisis de las instituciones educativas. Aportes al diseño de un modelo de análisis. Capítulos I, II, III. En Paidós (Ed.), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* (Reimpresión, pp. 17–80).
- Fisas, V. (2006). *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. (Ediciones UNESCO, Ed.) (Primera (1)). Barcelona.
- Forero Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 399–413.
- García Sánchez, B. Y., & Ortiz Molina, B. I. (2012). *Los Maestros Ante La Violencia Escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. (s. s. de c. v. Siglo xxi editores, Ed.) (primera ed). México.
- Gaviria Díaz, C. (2010). Qué es la política e importancia de la educación política\*. En *Memorias Seminario educación y cultura política* (pp. 13–28). Medellín, Colombia: Litoimpresos y Servicios Ltda.
- Ghiso, A. (1999). Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. *Revista Signo y Pensamiento*, XVIII(34), 35–58. Recuperado a partir de <http://www.javeriana.edu.co/signoyp/coleccion.htm>
- Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. (A. C. Calle, A. M. Carvajal, F. Thaine, T. Intriago, & P. Nieto, Eds.) (Segunda). Bogotá, D.C. Recuperado a partir de [www.centrodememoriahistorica.gov.co](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa (traducción). En Y. S. Lincoln & N. Denzin (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Second, pp. 105–117). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Guba E. G. e Lincoln Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*,



- Gutiérrez Méndez, D., & Pérez Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63–81.
- Guzmán Gómez, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En A. Furlan (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (Primera, pp. 49–71). México: Siglo xxi editores.
- Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de la relación. En A. Furlan (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (Primera, pp. 295–312). México: Siglo xxi editores.
- Herrera, M. C. (2008). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. En *Seminario Formación y Ciudadanía Política en Colombia* (pp. 1–17). Bogotá, D.C.: Fundación Presencia. Recuperado a partir de [http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia\\_Martha.pdf](http://www.fundacionpresencia.com.co/media/ponencia_Martha.pdf)
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. V, Diaz Soler, C. J., & Infante Acevedo, R. (2005). *La construccion de cultura politica en Colombia: proyectos hegemonicos y resistencias culturales*. (L. E. Vázquez Salamanca, Ed.) (primera). Bogotá, D.C.: Domardhi Ltda.
- Herrera Beltrán, C. X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX Y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69–87.
- Herrera Cortés, M. C. (2008). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (9), 57–79. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=67119783&lang=es&site=ehost-live>
- Herrera Cortés, M. C. (2013). *Educar el nuevo príncipe ¿asunto racial o de ciudadanía?* (primera). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hurtado Galeano, D. P. (2007). Un balance a la formación de ciudadanía desde el tercer sector: 1990-2002. *Uni-Pluri/Versidad*, 7(1), Digital Version.
- Hurtado Galeano, D. P., & Álvarez Zapata, D. (2006). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos. *Estudios políticos*, 29(1), 81–96.
- Jares, X. R. (2001a). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia* (Segunda). Madrid, España: Editorial Popular, S.A.
- Jares, X. R. (2001b). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. En Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators (Ed.), *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela*,



Diciembre 2001 Ponencias (p. 20). Santiago de Compostela. Recuperado a partir de <http://www.waece.com>

- Kaplan, C. V., Fainsod, P. Y., Mutchinick, A., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., ... Castorina, J. A. (2012). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. (Miño y Dávila srl, Ed.) (Segunda). Buenos Aires, Argentina. Recuperado a partir de <http://www.minoydavila.com/violencias-en-plural-sociologia-de-las-violencias-en-la-escuela.html>
- Kaplan, C. V., & Garcia, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, Ed.) (1a ed.). Buenos Aires, Argentina.
- Kohn, C. (2005). Teoría y práctica del republicanismo cívico: La perspectiva arendtiana. *Filosofía Unisinos*, 6(2), 138–148. Recuperado a partir de <file:///C:/Users/user/Downloads/6340-19267-1-SM.pdf>
- Larrosa Bondía, J. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. (C. Skliar & J. Larrosa, Eds.). Buenos Aires, Argentina: Laertes.
- Magendzo, A. (2006). El ser del otro: un sustento ético-político para la educación.
- Manen, M. van. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. (Idea Book S.A., Ed.). Barcelona, España.
- Martínez Boom, A. (2012a). Introducción. En M. F. Caicedo Ruiz (Ed.), *Verdades y mentiras sobre la escuela* (Primera, pp. 15–26). Bogotá: Institución para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Martínez Boom, A. (2012b). La escuela principal ramo de la policía. En M. F. Caicedo Ruiz (Ed.), *Verdades y Mentiras sobre la Escuela* (Primera, pp. 65–95). Bogotá, D.C.: Institución para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Martinis, P. (2013). ¿De qué hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata? En *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 321–325). Buenos Aires, Argentina: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y Convivencia*. Madrid, España: Trotta.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). *Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá, D.C.
- Ministerio del Interior y de Justicia, & Unión Europea. (2008). *Manual de Practicas Restaurativas para Conciliadores en Equidad* (primera). Bogotá, D.C.: Happymundo comunidad publicitaria.
- Mirsky, L. (2011). Prácticas Restaurativas: dando a cada uno la palabra para crear comunidades escolares más seguras y saludables. Recuperado el 6 de mayo de 2016, a partir de



## Facultad de Educación

<https://doc-0c-58->

[docs.googleusercontent.com/docs/securesc/uuavv6kbe22pijsanv67ndfs18udtIs8/7d0qigpq1uc4gmanq03113bb18rr3dk0/1462759200000/02306436995287164248/07386634054392047277/0B1BUUPtthKAwMlh6VE51Snhzbc?e=download&nonce=7u30pagn86q3g&user=073866340](https://docs.googleusercontent.com/docs/securesc/uuavv6kbe22pijsanv67ndfs18udtIs8/7d0qigpq1uc4gmanq03113bb18rr3dk0/1462759200000/02306436995287164248/07386634054392047277/0B1BUUPtthKAwMlh6VE51Snhzbc?e=download&nonce=7u30pagn86q3g&user=073866340)

Mouffe, C. (1999). *El Retorno de lo Político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Buenos Aires, Argentina. <http://doi.org/10.2307/3540942>

Nadal Sánchez, H. (2010). La mediación: una panorámica de sus fundamentos teóricos. *Revista Eletrônica de Direito Processual*, V, 116–145. Recuperado a partir de <http://www.arcos.org.br/periodicos/revista-eletronica-de-direito-processual/volume-v/la-mediacion-una-panoramica-de-sus-fundamentos-teoricos#topo>

Nullvalue, & Redacción de El Tiempo. (2008). Contra el cibercrimen. *www.eltiempo.com*. Bogotá, D.C. Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3224518>

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (Katz Editores, Ed.) (1a ed.). Buenos Aires/Madrid.

Osorio, F. (2006a). ¿Violencia escolar o violencia en las escuelas? En Noveduc (Ed.), *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad* (pp. 29–53). Buenos Aires, Argentina.

Osorio, F. (2006b). *Violencia en las escuelas : un análisis desde la subjetividad*. (Noveduc, Ed.) (Marzo 2006). Buenos Aires, Argentina.

Ospina Vélez, N. (2009, octubre 29). Cómo actuar frente al bullying. *www.elcolombiano.com*. Recuperado a partir de [http://www.elcolombiano.com/historico/como\\_actuar\\_frente\\_al\\_bullying-ILEC\\_65490](http://www.elcolombiano.com/historico/como_actuar_frente_al_bullying-ILEC_65490)

Pimienta, A. (2008). Formación ciudadana en Colombia, Hacia una necesaria re-politización. *Uni-pluriversidad*, 8(1), 1–10.

Pinilla Diaz, A. V, & Herrera, M. C. (2001). Cultura política en el contexto educativo. *Revista Foro*, 70–80.

Pinilla Diaz, A. V, & Torres Azocar, J. C. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. (Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial, Ed.). Bogotá, D.C.

Puerta Lopera, I. (2010). Justicia Escolar. En C. I. Rios Acevedo (Ed.), *Memorias. Seminario Educación y cultura política* (Primera, pp. 113–126). Medellín: Litoimpresos y Servicios Ltda.

Real academia de la lengua española. (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE)* (22a ed.). Espasa. Recuperado a partir de <http://lema.rae.es/drae/?val=conflicto>



## Facultad de Educación

- Redacción de el Tiempo. (2009, septiembre 4). Los episodios de intimidación escolar serán examinados con lupa. *www.eltiempo.com*. Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6023407>
- Redacción Ipad. (2016). La anomia: la enfermedad de la sociedad colombiana | ELESPECTADOR.COM. *El Espectador*. Recuperado a partir de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/anomia-enfermedad-de-sociedad-colombiana-articulo-632218>
- Restrepo Jiménez, A. C. (2010, octubre 6). Los matones (y las fastidiosas). *www.elcolombiano.com*. Medellín. Recuperado a partir de [http://www.elcolombiano.com/historico/los\\_matones\\_-\\_y\\_las\\_fastidiosas-LEEC\\_106937](http://www.elcolombiano.com/historico/los_matones_-_y_las_fastidiosas-LEEC_106937)
- Restrepo Rodríguez, D. (2014). La Justicia Consensual en Colombia. Recuperado el 27 de abril de 2015, a partir de <https://justiciaconsensual.files.wordpress.com/2014/04/la-justicia-consensual-en-colombia.pdf>
- Rivas Flores, J. I. (2016). Investigación Narrativa. Sujeto - experiencia y apredizaje. En *Semianrio interlineas Maestría en educación cohorte XII*. Medellín, Colombia.
- Rodríguez Céspedes, A. (1991). La educación en la nueva constitución. *Revista Educación y Cultura FECODE*, (25), 36–43. Recuperado a partir de <http://opac.udea.edu.co/cgi-olib/?infile=details.glu&loid=5925&rs=8304995&hitno=-1>
- Rueda Ortiz, R. (1998). La profecía de Flaubert: Rodrigo Parra Sandoval, el científico social y el novelista. *Nómadas*, (9), 165–184.
- Ruiz García, M. A. (2008). *Filosofía del diálogo. Dimensión ética y política del arte de la conversación*. Medellín, Colombia: Centro de Publicaciones Universidad Nacional sede Medellín.
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.
- Sala Quinta de Revisión de Tutelas de la Corte Constitucional. Sentencia T-905/11 (2011). Recuperado a partir de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-905-11.htm>
- Saldarriaga Vélez, J. A. (2011). Ciudadanía de los Jóvenes y democracia escolar. En L. F. Builes & I. Puerta Lopera (Eds.), *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. (Primera, pp. 87–103). Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Sampedro-arrubla, J. A. (2010). La justicia restaurativa: una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (17), 87–123.
- Sepúlveda Alzate, M. C. (2011). La escuela, un escenario posible para construir democracia. En L. F. Builes & I. Puerta Lopera (Eds.), *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. (Primera,



pp. 104–130). Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

- Teller, J. (2011). *Nada* (Primera). Barcelona: EDITORIAL SEIX BARRAL, S. A. Recuperado a partir de <http://sumroad.com/wp-content/uploads/2013/11/Teller-Janne-Nada.pdf>
- Torres, C. A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Primera, pp. 23–52). Buenos Aires . Recuperado a partir de <http://www.clacso.edu.ar>
- Uprimny, R., & Saffon, M. P. (2005). Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades. En Ediciones Uniandes (Ed.), *Entre el Perdón y el Paredón. Preguntas y dilemas de la justicia Transicional* (Primera, pp. 211–232). Bogotá, D.C.
- Valencia Murcia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia Lectura breve de algunos materiales escritos\*. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 29–41.
- Vecina Merchante, C., & Pomar Fiol, M. B. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educació i Cultura*, 24, 213–224. Recuperado a partir de [http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/import/EDUCACIOICULTURA\\_24/Educacio\\_i\\_Cultura\\_2013v24p213.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/import/EDUCACIOICULTURA_24/Educacio_i_Cultura_2013v24p213.pdf)
- Yorkey, B. (2017). 13 Reasons Why: Season 1 (Por trece razones). *Rotten Tomatoes*. Estado Unidos. Recuperado a partir de [https://www.rottentomatoes.com/tv/13\\_reasons\\_why/s01](https://www.rottentomatoes.com/tv/13_reasons_why/s01)
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Good Books.
- Zuluaga Monsalve, C. C., Tobón Marulanda, F. A., Ramirez Gómez, H., Puerta Lopera, I., Saldarriaga Velez, J. A., López Giraldo, L. A., ... Lopez Arango, Y. L. (2011). *Abriendo Espacios Flexibles En La Escuela*. (I. Puerta Lopera & L. F. Builes, Eds.) (Segunda). Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.



**Anexos**

**Anexo 1. Propuesta de trabajo de campo**

Obedeciendo a las fases del método fenomenológico hermenéutico se diseñó una propuesta de trabajo para desarrollar en la institución educativa que constaba de dos momentos que se aspiraba a que se ejecutaran en simultáneo:

**Un primer momento:** 3 sesiones<sup>26</sup> que contarán con la presencia del CEC de la institución educativa en pleno, las dos primeras para la construcción colectiva de conocimiento y la última para la reflexión de la información producida en las dos primeras.

Tiempo estipulado: 2 horas

Sesión I	Sesión II	Sesión III
<b>Día:</b>	<b>Día:</b>	<b>Día:</b>
<b>Horario:</b>	<b>Horario:</b>	<b>Horario:</b>

**Sesión I:** encuentro de reflexión y sensibilización de aquello que sucede en la IE que nos sobrepasa.

1. Saludo, presentación del proyecto de investigación, presentación de las consideraciones éticas del proyecto, firma del consentimiento informado presentación de la sesión y sus objetivos, y la construcción colectiva de acuerdos o reglas del juego para el desarrollo de la sesión.
2. Reconocimiento de las situaciones que afectan la convivencia y de las formas en las que se les da salida
3. Evaluación reflexiva de la sesión.

**Sesión II:** encuentro de reflexión y análisis del cómo lo hacemos.

1. Saludo, presentación de la sesión y sus objetivos, revisión y modificación, en caso de ser necesario, de la construcción colectiva de acuerdos o reglas del juego para el desarrollo de la sesión, encuadre de la sesión anterior.
2. Compartir las experiencias del CEC en la promoción de derechos humanos y la prevención, atención y seguimiento de las situaciones que afectan la convivencia.

<sup>26</sup>De acuerdo con los hallazgos pueden surgir modificaciones a las temáticas y metodología, objeto de las sesiones.





## Facultad de Educación

3. Evaluación reflexiva de la sesión.

**Sesión III. Retroalimentación:** devoluciones de los resultados para su reflexión y análisis.

1. Saludo, presentación de la sesión y sus objetivos, revisión y modificación, en caso de ser necesario, de la construcción colectiva de acuerdos o reglas del juego para el desarrollo de la sesión.
2. Presentación de los resultados de las sesiones
3. Retroalimentación: dónde hay que recabar.
4. Evaluación reflexiva del proceso
5. Agradecimientos

**Jornada pedagógica:** devoluciones finales de acuerdo con los resultados y hallazgos, acompañamiento al Comité Escolar de Convivencia (después de la entrega del texto).

**Un segundo momento:** 2 visitas de trabajo individual con los miembros del CEC de la IE, una para (re)construir los sentidos que le dan a las formas de dar salida a las situaciones que afectan la convivencia y otra para la reflexión de la información producida en el primer encuentro.

Tiempo estipulado: \_\_\_\_\_ horas (horario a convenir con la IE)

**Encuentro I. Sentidos:** percepciones, significados de la convivencia escolar.

1. Saludo, presentación personal
2. Percepción de las sesiones, preguntas puntuales para complementar las sesiones.
3. Ejercicio “piensa rápido”: asociación de palabras, respuestas cortas e inmediatas.

**Encuentro II. Retroalimentación:** devoluciones de los resultados para su reflexión y análisis.

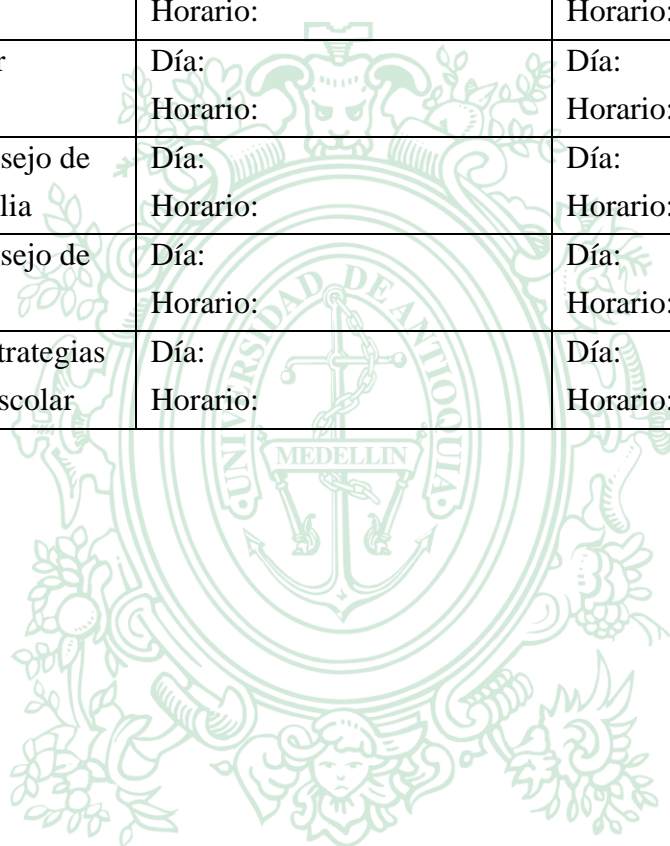
1. Saludo.
2. Presentación de los resultados del encuentro I.
3. Retroalimentación: dónde hay que recabar.
4. Evaluación reflexiva del proceso.
5. Agradecimientos.

Miembro del CEC	Encuentro I	Encuentro II
Rector	Día:	Día:



**Facultad de Educación**

	Horario:	Horario:
Personero estudiantil	Día: Horario:	Día: Horario:
Docente con función de orientación	Día: Horario:	Día: Horario:
coordinador	Día: Horario:	Día: Horario:
Presidente del consejo de padre de familia	Día: Horario:	Día: Horario:
Presidente del consejo de estudiantes	Día: Horario:	Día: Horario:
Docente líder de estrategias de convivencia escolar	Día: Horario:	Día: Horario:





### Anexo 2. Instrumento protocolos

#### ESCRITURA DE PROTOCOLOS, DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

Elabore un texto en el que describa: **¿Cuál es su percepción de las formas en la que se gestionan las situaciones que afectan la convivencia en la escuela?**

Manen (2003, p. 82) sugiere algunas pautas que deben ser tenidas en cuenta para la correcta elaboración de la descripción de la experiencia vivida:

- Tiene que describir la experiencia tal como la vive o la ha vivido. Evite tanto como le sea posible las explicaciones causales, las generalizaciones o las interpretaciones abstractas. Por ejemplo, no es de ninguna ayuda manifestar qué fue lo que «provocó» la situación, «por qué» le gusta tanto nadar o por qué cree que a los niños les «suele» gustar más jugar al aire libre que en espacios cerrados.
- Describa la experiencia desde dentro, por así decirlo; como si se tratara casi de un estado mental: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones; etc.
- Céntrese en un ejemplo o suceso particular del objeto de experiencia: describa hechos específicos, una aventura, un acontecimiento, una experiencia concreta.
- Intente centrarse en un ejemplo de la experiencia que destaque por su intensidad, o como si fuera la primera vez.
- Fíjese en las reacciones de su cuerpo, en cómo huelen, u olían, determinadas cosas, en cómo suenan, o sonaban, etc.
- Evite intentar embellecer su relato con frases hermosas o terminología rimbombante.



### Entrevistar, la historia de la vida personal:

En las ciencias humanas fenomenológicas hermenéuticas, la entrevista cumple unos propósitos muy específicos: 1) se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y 2) la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado sobre el significado de una experiencia (Manen, 2003, p. 84)

1. Qué es lo primero que viene a su mente cuando escucha las palabras:

Convivencia	Conflictos	Castigar	Restaurar	Escuchar
Violencias	Disciplina	Negociar	Dialogar	Ciudadanía

2. Indagar acerca de su percepción de la convivencia y de las formas en que dan salida a las situaciones que la afectan, en la IE Tulio Ospina. Que el entrevistado describa la experiencia desde dentro, por así decirlo; como si se tratara casi de un estado mental: los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones; etc.

3. Indagar acerca de situaciones o acontecimientos concretos que estén relacionados con la convivencia y de las formas en que dan salida a las situaciones que la afectan en la IE Tulio Ospina, como los sujetos participantes son miembros del comité escolar de convivencia (CEC) indagar acerca de la experiencia en ese espacio y contrastar con sus experiencias fuera de este.



**Objetivo<sup>28</sup>:** Describir de forma detallada y precisa lo que acontece durante el proceso de observación. El propósito es registrar cuidadosamente lo que pasa, lo que se observa, lo que se cuenta y lo que se piensa.

#### **Instructivo:**

Diligencie los campos abajo señalados de acuerdo con las siguientes indicaciones

- En el primer campo de *identificación básica* debe tener en cuenta:
  - Fecha: indicar cuándo se hace la observación (día-mes-año)
  - Hora de inicio y hora de finalización: se debe indicar la hora en la que comenzó y finalizó la observación.
  - Lugar: espacio en el que se está llevando a cabo la observación, este puede ser un lugar físico o una actividad.
  - Participantes: Identificar las personas o instituciones que hicieron parte de la actividad, si es del caso.
  - Palabras claves o categorías: son descriptores o palabras que se relacionan con la información que se está describiendo. Enfocados con la investigación.
  - Objetivo o pregunta de la observación: cuáles van hacer los énfasis de la observación? (sujetos, espacios, acciones, hechos)
  - Nombre del Observador(a): nombre completo de quien hace la observación y diligencia el diario.
- **Campo de Narración:** es el registro detallado del desarrollo de la actividad o situación de la que se participa. Tenga en cuenta elementos como: ¿Qué sucede antes, durante y después de la actividad o la situación? ¿Qué hay en el lugar? ¿De qué habla la gente? ¿Qué discusiones se generan? ¿cuál es la disposición de las y los participantes?, lo fundamental es dar cuenta de lo que se observa.

“Dentro del diario de campo, la descripción consiste en detallar y describir los hechos que tienen lugar en el contexto donde se desarrolla la acción (dónde se evidencia la situación problema). Pero no debemos caer en un simple contar que objetos hay, como están ubicados

---

<sup>27</sup>Este instrumento fue adaptado por la investigadora de uno elaborado por Laura Cartagena y Alejandra Morales en el marco del curso Diseños Cualitativos del pregrado en Ciencia Política.

<sup>28</sup>De acuerdo con este objetivo, este es un instrumento que pretende ayudar a la elaboración de registros de manera ordenada y que den lugar a la reflexividad de la investigadora y al servicio de la investigación en este sentido es un instrumento flexible que puede ser modificado de acuerdo con las necesidades de la observadora.



## Facultad de Educación

y qué características tiene el lugar, al contrario, debemos describir con sentido de investigación ese lugar respondiéndonos qué relación tiene éste con las preguntas que guían la observación. En esta parte de la descripción también se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad.”

Las impresiones personales o juicios de valor no se incluyen en este campo, se pueden hacer en el campo de observaciones.

- **Campo de Comentarios del observador:** Corresponde a relacionar la experiencia vivida en la observación con comprensiones e interpretaciones teóricas.
- **Campo de Observaciones:** es un espacio donde se hacen reflexiones personales, anotaciones que invitan ampliar la información, pistas para futuros registros.

*“El oficio comienza en la mirada dirigida hacia el otro, en silencio, dejando que la percepción haga su trabajo, todo tiene su lugar, todo lo que aparece forma parte de un texto que se puede descifrar”*

FECHA	HORA	PALABRAS CLAVES – CATEGORÍAS
LUGAR		OBJETIVOS
		<b>Objetivo del diario:</b> Describir de forma detallada y precisa lo que acontece durante el proceso de observación. El propósito es registrar cuidadosamente lo que pasa, lo que se observa, lo que se cuenta y lo que se piensa.
OBSERVADORA		<b>Objetivo de la reunión:</b>  <b>Objetivo de la observación:</b>
Claudia Marcela Portacio Mercado		
PARTICIPANTES		
NARRACIÓN		
Las impresiones personales o juicios de valor no se incluyen en este campo, se pueden hacer en el campo de observaciones		
¿Qué sucede antes, durante y después de la actividad o la situación?		



**Facultad de Educación**

¿Qué hay en el lugar?

¿De qué habla la gente?

¿Qué discusiones se generan?

¿Cuál es la disposición de las y los participantes?

**COMENTARIOS DEL OBSERVADOR**

Corresponde a relacionar la experiencia vivida en la observación con comprensiones e interpretaciones teóricas

**OBSERVACIONES**

Es un espacio donde se hacen reflexiones personales, anotaciones que invitan ampliar la información, pistas para futuros registros.

