

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN FORMACIÓN CIUDADANA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

María Fernanda Alarcón Castañeda

Yesid Cabezas Gutiérrez

Liliana Godoy Betancur

Idalia Parra Flórez

Nestor Zambrano Escobar

Investigadores

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CHIA, 2015

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN FORMACIÓN CIUDADANA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

María Fernanda Alarcón Castañeda

Yesid Cabezas Gutiérrez

Liliana Godoy Betancur

Idalia Parra Flórez

Nestor Zambrano Escobar

Investigadores

ASESORAS

Mg. ROSARIO BERNAL LUQUE
Mg. SANDRA ISABEL SÁNCHEZ SIERRA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
OCTUBRE DE 2015

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN FORMACIÓN CIUDADANA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

María Fernanda Alarcón Castañeda

Yesid Cabezas Gutiérrez

Liliana Godoy Betancur

Idalia Parra Flórez

Nestor Zambrano Escobar

Investigadores

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de
Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana

Tabla de contenido

Planteamiento del problema.....	5
Introducción.....	5
Antecedentes.....	6
Grafica 1.....	11
Grafica 2.....	12
Justificación.....	13
Problema de investigación.....	16
Pregunta principal.....	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos.....	20
Marco teórico.....	22
La ciudadanía.....	22
La formación ciudadana.....	28
Las competencias ciudadanas.....	31
Las capacidades ciudadanas.....	34
Convivencia escolar.....	35
Desarrollo psicosocial del individuo.....	38
Relación entre convivencia y emociones	41
Convivencia y conflicto escolar.....	45
Escuela y conflicto	49
Metodología de la investigación.....	52
Investigación acción educativa IAE.....	52
Reflexiones Generales.....	59
Referencias.....	62

Planteamiento del problema

Introducción

Uno de los grandes retos que tiene la educación en Colombia y que cada día cobra más vigencia a nivel nacional e internacional, es la formación ciudadana y el mejoramiento de la convivencia escolar. Ésta determina en buena medida las dinámicas sociales de cualquier comunidad, más aún en sociedades que han optado por construir sistemas políticos de carácter democrático. Es así como las principales cualidades que una sociedad requiere para realizarse de manera libre, plural y participativa surgen de la formación ciudadana. Para Zapata (2008):

No es necesario justificar un programa de competencias ciudadanas, la evidencia es que se hace imprescindible formar personas solidarias, sensibles, críticas, respetuosas, justas, libres y autónomas con sentido de pertenencia a una comunidad, capaces de solucionar conflictos por vías pacíficas, pero aceptando que existe el conflicto y que éste importa para construir una sociedad participativa y democrática que reconoce las diferencias. (p.2)

En este sentido, las instituciones educativas sean de carácter público y privado en todos los niveles de formación, tienen la enorme responsabilidad de generar, proyectos, programas o acciones que transversalicen el currículo para formar en competencias o capacidades ciudadanas. Así lo demuestran las iniciativas del Ministerio de Educación Nacional cuando plantea la elaboración de los estándares en competencias ciudadanas, y de la Secretaria de Educación Distrital con la política educativa a partir del proyecto 0900, encaminada a la educación para la ciudadanía y la convivencia.

Para contribuir al mejoramiento de la formación ciudadana y la convivencia escolar, la presente investigación ha seleccionado cinco instituciones educativas públicas de diferentes localidades de Bogotá: La IED José Francisco Socarras y la IED Brasilia de la localidad 7 (Bosa); la IED Nicolás Buenaventura-Chorrillos, de la localidad 11(Suba); la IED Delia Zapata Olivella de la localidad 11 (Suba) y la IED Miguel de Cervantes Saavedra, de la localidad 5 (Usme).

En cada institución, en respuesta a sus particularidades y atendiendo a un ciclo específico, se abordará la formación ciudadana y su relación con la convivencia escolar, teniendo en cuenta el marco pedagógico, la política educativa y la normatividad vigente.

Antecedentes

La formación ciudadana en la escuela es un tema que ha adquirido bastante relevancia a nivel nacional e internacional. Diversos estudios en el contexto Iberoamericano han destacado el desarrollo de los programas de formación ciudadana, que buscan la práctica de las competencias ciudadanas desde la temprana edad.

En la actualidad, la formación ciudadana es un tema de interés general en el mundo ya que juega un papel esencial en la formación y desarrollo de la persona en cualquier sociedad, es así como la creación de programas, el desarrollo de proyectos e investigaciones encaminadas a la solución de la problemática posibilitan el cumplimiento de normas y decretos que buscan regular estas acciones.

Sin embargo, existen enfoques como los observados por Alvarado y Mieles (2012), cuando sostienen que en Colombia el ejercicio de la democracia y la ciudadanía “ha sido

entendido desde un sentido formal e institucional, centrado en el establecimiento de normas que regulan la convivencia desde la restricción y los procedimientos que fijan las condiciones de acceso al poder político” (p.55). Aunque señalan que procedimientos de acceso al poder político (elecciones principalmente) han sido considerados como la mejor opción para resolver los problemas y garantizar el bienestar de todos los ciudadanos, no han asegurado el derecho a participar libremente y en igualdad de condiciones, debido a prácticas clientelistas y de corrupción y a la presencia de grupos armados ilegales.

En esta misma línea, aunque de forma menos categórica, se manifiesta Toruño (2011) al afirmar que fenómenos como el aumento del abstencionismo, la baja participación ciudadana, el cuestionamiento a la legitimidad de las instituciones, la poca valoración de la resolución pacífica de los conflictos, la inclusión, los valores democráticos, entre otros, han debilitado la condición de ciudadanía.

Por otro lado, llama la atención que, aun cuando en la mayoría de estudios se reconoce que educar en ciudadanía implica no sólo conocimientos teóricos de base sino también prácticos, son escasos los artículos que indagan por la existencia real y eficiente de espacios para la deliberación, la concertación y aportación de los jóvenes en ambientes escolares y no escolares, que contribuyan a una verdadera práctica de la ciudadanía.

Adicionalmente, estudios como los de Nájera (2008), Rendón (2010) y Álvarez (2012) evidencian la necesidad de constituir y consolidar proyectos que se desarrollen dentro de todas las asignaturas del currículo escolar, y así aprovechar de una manera

eficiente las actividades encaminadas a la construcción de ciudadanos participativos, con derechos y deberes, que además reconozcan los espacios públicos en donde se desenvuelven y la incidencia que todo comportamiento individual produce en su entorno.

Por otra parte, investigaciones realizadas por Tey y Cifre-mas (2011), Gómez (2008), Chávez, (2009), Rodríguez & Domínguez (2009), Trilla & Novella (2011) utilizan el estudio de caso para analizar las diversas dinámicas convivenciales en instituciones que lideran programas encaminados a la formación ciudadana. Estos trabajos se han planificado e implementado con base en la necesidad de incluir procesos de formación ciudadana dentro de la institución educativa como parte de los procesos de aprendizaje integral.

Ante la variedad de estudios abordados, resulta importante destacar que un gran porcentaje comparte la noción sobre el término ciudadanía que expone Larrea (2008) cuando afirma que la “ciudadanía es esencialmente conciencia de derechos y deberes (civiles, sociales y políticos) y ejercicio de la democracia” (p.92). Por lo tanto, la formación ciudadana en las instituciones educativas buscará promover ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, que logren situarse en diferentes contextos mundiales.

Todo lo anterior cobra mayor importancia si se comprende la relación directa que existe entre la formación ciudadana y la convivencia humana. Esta relación la expone Ruiz (2009) cuando afirma:

La convivencia en la escuela es una apuesta ética, una búsqueda incesante de reconocimiento individual y colectivo, una necesidad permanente de consistencia y afecto

en las relaciones humanas, una idea regulativa sobre la cual se soporten acuerdos, se expliciten disensos y se resuelvan pacíficamente los conflictos. (p. 86)

Esta tesis la comparten, autores como Pareja, & Pedrosa, (2012), Trilla (2011), Rodríguez & Domínguez (2009), Gómez (2008), Rendón (2010), quienes exponen en sus artículos la importancia que adquiere la institución educativa como un espacio de socialización, participación y reconocimiento de los derechos y deberes de los individuos.

Todas estas dinámicas son observables en la mayoría de instituciones educativas en el mundo, sin embargo, pueden ser más evidentes o necesarias en unas sociedades que en otras. La sociedad colombiana, por ejemplo, presenta diferentes problemáticas que hacen importante una revisión a las políticas públicas en función de establecer la formación ciudadana como un elemento esencial de la formación integral del ser humano.

Desde la normatividad nacional, La Ley General de Educación (1994) reconoce al estudiante como sujeto de derecho y propende por una formación integral. Así lo refiere el artículo 1° “Objeto de la ley: La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1). En el marco de la ciudadanía y la convivencia la Ley en su artículo 92 expresa:

La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (p.1).

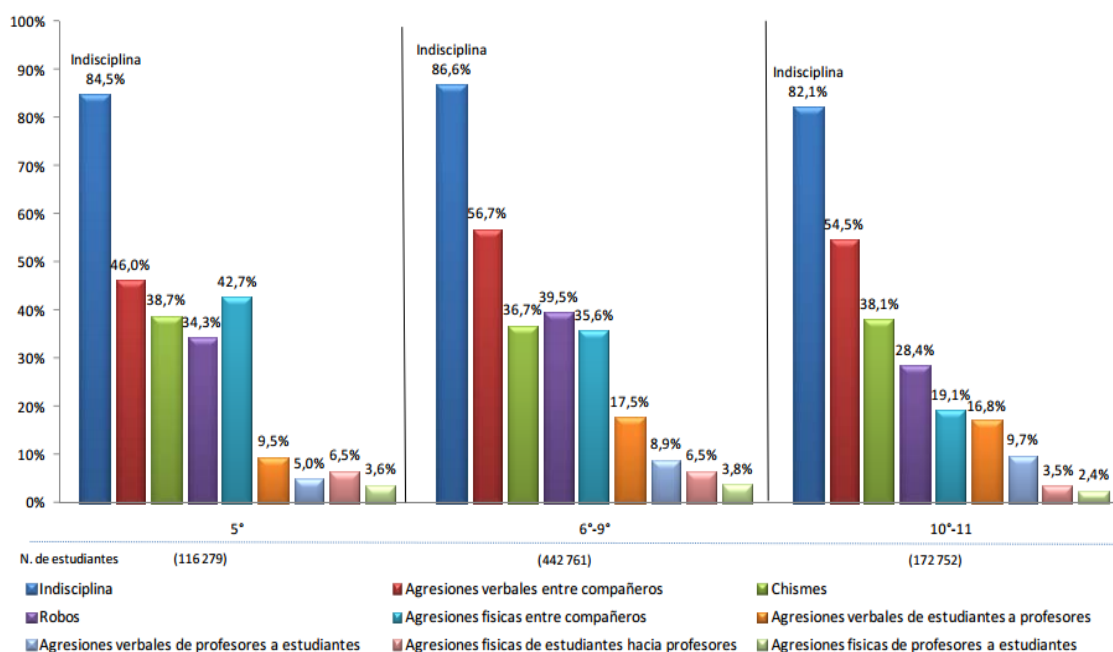
De esta manera, se determina desde el marco jurídico colombiano, cómo la ciudadanía debe estar inmersa en las actividades pedagógicas y, por ende, en la convivencia escolar.

Para hacer efectivas estas orientaciones legales y formativas, el gobierno nacional y el distrital, con base en las problemáticas particulares en que se ven involucrados muchos de los actores de los procesos educativos en Colombia, se han visto en la necesidad de crear leyes, programas, planes y un sinnúmero de actividades encaminadas a generar acciones que prevengan o reduzcan las dificultades convivenciales en los colegios, que fueron identificadas por la encuesta de clima escolar realizada por el DANE en el año 2011, aplicada a los grados de 5º a 11º en los colegios distritales de Bogotá.

Según se observa en la figura 1, es la indisciplina la que con un mayor porcentaje afecta el ambiente en el aula de clase, y se mantiene con muy poca variación a medida que se va avanzando en el ciclo; en tanto que la agresión verbal aumenta de la primaria al bachillerato, y permanece casi igual en este nivel. El robo y los rumores o chismes, aun cuando no muestran un porcentaje alto, sí deben considerarse como factores que afectan la convivencia y no favorecen las prácticas ciudadanas.

Grafica 1.

Situaciones que afectan el ambiente del salón de clase.



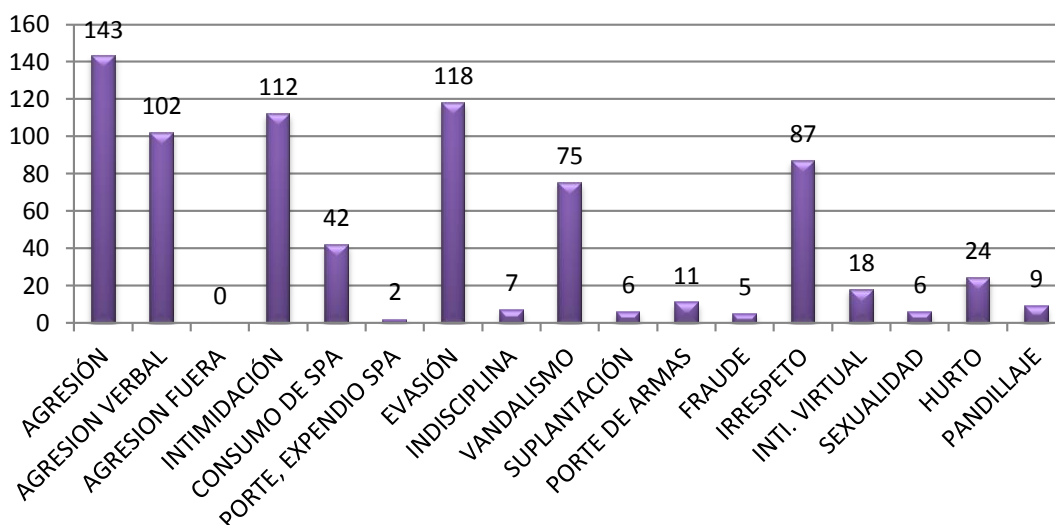
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. ECECA 2011

De acuerdo a la figura 2, las instituciones educativas Nicolás Buenaventura-Chorrillos IED, de la localidad 11(Suba); Delia Zapata Olivella de la localidad 11 (Suba) IED, Miguel de Cervantes Saavedra, de la localidad 5 (Usme) IED, José Francisco Socarras IED y Brasilia IED de la localidad 7 (Bosa), no se alejan de la situación reflejada por las estadísticas recogidas en el estudio del DANE (2011) anteriormente referido.

Al hacer un comparativo entre la figura 1 y la figura 2, se puede establecer claramente que el problema de mayor incidencia es la agresión, en tanto que la indisciplina comparativamente sí tiene una diferencia significativa. La evasión, la intimidación y el vandalismo puntúan por encima de la media, lo que significa, al igual

que la agresión, que son acciones que alteran la convivencia escolar y que no favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas como principio de las prácticas ciudadanas.

Gráfica 2



Fuente: Reportes de las coordinaciones y orientaciones de 4 colegios objeto de éste estudio año 2013.

En virtud de lo anterior, surgen diversos mecanismos para reducir las problemáticas que alteran la convivencia escolar. En el orden nacional, en el 2004, se instituyeron los estándares de competencias ciudadanas; en el año 2013 se creó la Ley 1620 “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (MEN, 2013, p.1), que busca contribuir con la formación de ciudadanos activos y participativos de acuerdo a lo establecido por la Constitución Política Nacional y la Ley General de Educación.

Así mismo, a nivel distrital, programas que pretenden fortalecer la formación ciudadana y la convivencia son eje fundamental de las políticas educativas implementadas en la actual administración. Con base en esto, se crea en el 2012 el

Proyecto 0900 de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), el cual promueve la formación en 6 capacidades ciudadanas: 1. Identidad, 2. Dignidad y derechos, 3. Deberes y respeto por los derechos de los demás, 4. Sentido del cuerpo y la naturaleza, 5. Sensibilidad y manejo emocional y 6. Participación y convivencia.

No obstante, las actuales problemáticas particulares del contexto nacional, tanto en la escuela como fuera de ella, evidencian la necesidad de una formación ciudadana que trascienda la escuela para que los integrantes de la comunidad educativa se apropien de prácticas ciudadanas que fortalezcan la convivencia, la resolución de conflictos y la participación. La formación ciudadana no debe ni puede darse únicamente en el contexto escolar. Se debe entender que la ciudadanía se expresa en la relación con el otro y con el Estado y que esta relación se da en diferentes entornos.

De ahí, que sea importante tener en cuenta que el primer espacio de socialización es la familia, aunque ninguno de los estudios hallados dan cuenta de su influencia en la formación ciudadana. De igual forma, son pocos los estudios que indagan por el papel de las instituciones del Estado, diferentes a la escuela, en la construcción de ciudadanía.

Justificación

La relación directa que existe entre la formación ciudadana y la convivencia escolar es parte fundamental de esta investigación. Para lograr la comprensión del fenómeno que nos atañe será necesario establecer los vínculos que se generan entre la formación ciudadana y las diversas dinámicas de convivencia.

Por lo anterior, es esencial comprender que la práctica de los derechos humanos, la participación democrática, el conocimiento de los valores sociales, la resolución de conflictos y la territorialidad entre otros, inciden en el modo de interacción de los diferentes actores de la comunidad educativa. Ello orientará la creación, desarrollo e implementación de las estrategias de intervención, que permitan convertir la relación entre formación ciudadana y convivencia en una correspondencia sinérgica que propenda por el mejoramiento de la convivencia escolar.

Si bien es cierto que a nivel mundial, nacional y local se han desarrollado múltiples y diversos estudios e intervenciones que se inscriben en este propósito (Caballero, 2010; Larrea, 2008; Nájera, 2008; Pareja & Pedroza 2012), los contextos y las diversas problemáticas familiares, sociales y económicas que permean las actuales condiciones de convivencia en las escuelas y la situación calamitosa que en particular vive Colombia hacen ineludible una revisión científica e interventiva de la formación ciudadana. En este sentido, el MEN (2004) asegura que “formar para la ciudadanía es una necesidad indiscutible en cualquier nación, pero en las circunstancias actuales de Colombia se constituye en un desafío inaplazable que convoca a toda la sociedad”(p. 3).

En el contexto escolar público bogotano, por ejemplo, la gravedad y frecuencia con que se presentan diversos problemas convivenciales, (evidenciados en estadísticas de instituciones públicas distritales [Figuras 1 y 2]), instan a toda la sociedad, pero especialmente a los agentes educativos, a emprender proyectos interventivos que logren mitigar la problemática.

Según las estadísticas mencionadas, el hurto, las agresiones físicas y verbales, la intimidación, el consumo y expendio de sustancias psicoactivas (SPSA), la evasión de clases, el pandillismo, el fraude y el porte de armas, entre otras, son consuetudinarias en la dinámica convivencial de las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá.

Estas situaciones hacen de la convivencia escolar un elemento que, lejos de propiciar escenarios de formación y aprendizaje, impide un desarrollo integral de los estudiantes. Lo anterior, además de ser una dificultad en el funcionamiento de la institución escolar, será el origen de ciudadanos poco competentes para vivir armónicamente en sociedad; ya sea porque probablemente seguirán infringiendo las normas que transgredían en la escuela, ya sea porque siendo víctimas, testigos, cómplices o ignorantes de la norma tenderán a reproducir o a aceptar los mismos comportamientos en su comunidad.

En este sentido, el estudio buscó identificar los principales problemas en convivencia que se presentan en cinco instituciones educativas de diferentes localidades de Bogotá: Nicolás Buenaventura-Chorrillos IED, de la localidad 11(Suba); Delia Zapata Olivella IED de la localidad 11 (Suba), Miguel de Cervantes Saavedra IED, de la localidad 5 (Usme), José Francisco Socarras IED y el Brasilia IED de la localidad 7 (Bosa)

Luego se estableció la relación existente entre estas problemáticas con el diagnóstico que presentan los estudiantes respecto a su formación ciudadana y su convivencia escolar, para generar una propuesta pedagógica en cada una de las cinco instituciones,

que permita una intervención acorde con las problemáticas encontradas, que contribuya a mejorar la convivencia escolar, la cual debe el ámbito familiar y por ende la sociedad.

Desde un punto de vista institucional este trabajo fortalece la línea de investigación en **“Educación y desarrollo comunitario” de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana**. Del mismo modo, potencia los procesos que viene realizando la Secretaría de Educación de Bogotá para el mejoramiento de la formación ciudadana y la convivencia escolar en las instituciones públicas. Más aun teniendo en cuenta el panorama político al que se enfrentará el país en torno a las negociaciones de paz. Las necesidades en este campo adoptarán mayor relevancia si tenemos en cuenta los cambios sociales, culturales, políticos entre otros, que emergen en un entorno global y por ende cada vez más complejo.

Este aspecto toma mayor importancia, si se tiene en cuenta que es la SED la entidad que financia en un alto porcentaje la participación en la Maestría en mención de los docentes vinculados a su planta de personal, en el marco del proyecto “Maestros Empoderados, con bienestar y mejor formación (2013)” que seguirán apoyando investigaciones en esta área.

Problema de Investigación

Son diversos los aspectos que se deben tener en cuenta al abordar la problemática en formación ciudadana y convivencia escolar. Teniendo en cuenta que la educación cívica o ciudadana en las escuelas privilegia el desarrollo de disposiciones psíquicas para enfrentar al estudiante a conflictos de valor, y olvida lo político al relegarlo o

supeditarlos, sólo a los contenidos sobre leyes y normas (Trujillo, 2008). En este mismo sentido, Alvarado y Mieles (2012) afirman que la formación ciudadana ha sido entendida “desde un sentido formal e institucional, centrado en el establecimiento de normas que regulan la convivencia desde la restricción y los procedimientos que fijan las condiciones de acceso al poder político.” (p.55).

Desde el marco de la política educativa, la formación ciudadana en la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) ha sido abordada en función de la cátedra de derechos humanos según el acuerdo 125 de 2004. Se incluyó como parte de la asignatura de ética y valores, es decir, un contenido más para un área que tiene una intensidad de 1 hora semanal. Paralelamente el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) publica los estándares básicos de competencias ciudadanas, trabajo de gran trascendencia académica y pedagógica, pues ofrece los lineamientos que grado por grado deben abordar los estudiantes y define como el ser ciudadano “es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro.”(p.150)

Sin embargo, el mismo MEN reconoce que “la formación ciudadana no ha recibido el énfasis necesario. Quizás por el hecho de tener tantas conexiones con la vida cotidiana, hemos creído que se da de forma espontánea e irreflexiva.” (p. 5) Y considera que este proceso formativo debe diseñarse con principios claros, implementarse con persistencia y rigor, evaluarse continuamente e involucrarse en los planes de mejoramiento de cada institución.

Aunque tanto para la Secretaría Distrital como para el MEN la concepción de ciudadanía y de formación ciudadana se basa en similares criterios, se observan dos

formas diferentes de abordar la ciudadanía, cada una con sus propias políticas educativas. Es así, como el Ministerio de Educación propone dentro de la formación ciudadana y la convivencia escolar, las competencias ciudadanas y a su vez la Secretaría de Educación presenta las capacidades ciudadanas, reconociendo diferentes formas de abordar las temáticas.

En cuanto a la normatividad vigente, son diversas las leyes y decretos que propenden no solo en la defensa de los DDHH, sino intrínsecamente en la formación ciudadana. Desde 1998 con la Cátedra de la Afrocolombianidad, hasta el 2013 con la Ley Contra la Intimidación Escolar y su decreto reglamentario que parte de la Ley General de Educación (1994), son diversas, las leyes, decretos y acuerdos que buscan fortalecer la formación ciudadana y mejorar la convivencia escolar, eso sí, ubicando la institución escolar como la principal responsable de determinar las estrategias pedagógicas y didácticas para tal fin. Pues como afirma el MEN (2004) “la institución educativa es un escenario privilegiado, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos” (p.5). No obstante, es claro que éste no es el único espacio en el que la formación ciudadana debe ocurrir. La familia, la vereda, los medios de comunicación y muchos otros espacios de socialización e interacción también cumplen un papel esencial (Chaux, 2004).

Si bien el número de decretos, programas, proyectos y demás estrategias impulsadas desde el Estado para fortalecer la formación ciudadana desde la escuela,

evidencian un interés por mejorar la situación; también comprueban que existen serias debilidades en la formación de los jóvenes en ciudadanía.

Estas dificultades se evidencian precisamente en la vida escolar. Las Figuras 1 y 2 presentadas y analizadas en páginas anteriores nos muestran claramente que las problemáticas convivenciales que viven las Instituciones Educativas Distritales (IED) son frecuentes y diversas. En virtud de la relación que existe entre la formación en ciudadanía y la convivencia escolar, la existencia de estas dificultades de interacción en la escuela refleja claramente deficiencias en la formación en ciudadanía y convivencia escolar.

Por otra parte, la diversidad de las iniciativas y la falta de cohesión y coherencia entre las mismas demuestran que no hay una clara intencionalidad de lo que se quiere lograr con la formación ciudadana, pues se intenta dar respuesta a distintas problemáticas que, si bien están relacionadas, requieren un abordaje que involucre con los mismos propósitos y enmarcados en similares estrategias a las diferentes instancias responsables del proceso pedagógico.

Ante tal situación, las Instituciones Educativas Distritales en las que se propone realizar esta investigación no encuentran claridad en la manera en que la formación ciudadana se debe abordar:

Todos los colegios forman en ciudadanía a sus estudiantes. Sin embargo, hay una enorme variedad en la manera como esta formación se lleva a cabo. En algunos casos la formación ciudadana ocurre casi exclusivamente de manera implícita, a través de lo que se ha llamado currículo oculto, es decir, por medio de las prácticas cotidianas en el aula

y en la institución educativa que reflejan ciertos valores y normas que no se hacen explícitos, pero que sí generan aprendizaje en los estudiantes (Chaux, 2004, p.14).

Esto genera que en un buen número de instituciones, las únicas formas de enfrentar las complejas problemáticas convivenciales se basen en prácticas punitivas, a través de la construcción de los manuales de convivencia y el cumplimiento de cada una de sus normas (Litichever, 2012).

Todos estos factores analizados anteriormente, son expresados claramente en el anexo 1. Del estudio de ellos surge la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta Principal

¿Cómo fortalecer la convivencia escolar a través de la implementación de propuestas pedagógicas de formación ciudadana en cinco instituciones educativas distritales?

Objetivo General:

Contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar en 5 instituciones educativas distritales, a partir de propuestas pedagógicas en formación ciudadana acorde con las necesidades reportadas por los estudiantes de cada institución y ciclo.

Objetivos Específicos:

- Identificar los factores que potencian la formulación de propuestas pedagógicas de formación ciudadana en cinco instituciones distritales, para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

- Diseñar e implementar propuestas pedagógicas acorde a las necesidades de las cinco instituciones intervenidas en cada ciclo.
- Generar espacios de reflexión y socialización de experiencias para la cualificación del docente y su quehacer profesional.
- Evaluar los efectos de la implementación de las propuestas para realizar los ajustes pertinentes y proyectar nuevas investigaciones.

Marco Teórico

A continuación se darán a conocer los fundamentos teóricos a partir de los cuales se sustentan cinco propuestas de intervención que buscan dar respuesta a las necesidades propias frente a la ciudadanía y la convivencia en cada una de las Instituciones Educativas Distritales, mencionadas anteriormente. Debido a que el interés de los investigadores del grupo giraba en torno a esta temática se consideró oportuno elaborar un marco teórico a partir del cual cada investigador pudiera guiar la intervención teniendo en cuenta el grado objeto de estudio al que va dirigida la propuesta. Se consideró que los siguientes referentes servían como sustento teórico ya que aportan o responden al desarrollo de la propuesta de investigación que se planteó inicialmente; y todos son elementos comunes para las cinco estrategias de intervención.

La Ciudadanía

Son diversas las formas en las que los teóricos se han aproximado al término de ciudadanía, que van desde concepciones que lo relacionan con derechos políticos, sociales y civiles básicos (Marshall, 1949); hasta nociones más complejas fundamentadas en reivindicaciones actuales sobre derechos sexuales, reproductivos y de otros tipos (Jaramillo, 2009).

Desde que Heródoto en el siglo V a.C., empezó a hacer uso del término de la ciudadanía para referirse al poder de la aristocracia Griega, señalando que los únicos ciudadanos eran los varones con capacidad de adquirir armas y defender la ciudad, hasta nuestros tiempos, en los que el concepto se ha perfilado como “un estatus que indica un

vínculo individuo-nación, formado por un conjunto de derechos y obligaciones reconocidos por el Estado, que, a su vez, debe garantizar la igualdad de derechos y el cumplimiento de los mismos” (Trujillo, 2008, p.3), la concepción de ciudadanía ha estado en constante evolución y cambio.

Además, para Aristóteles (s.f), por ejemplo, el significado de ciudadano era “cuestión controvertida muchas veces y sobre la que las opiniones no son unánimes, teniéndose por ciudadano en la democracia uno que muchas veces no lo es en un Estado oligárquico” (p. 38). También encontró grandes diferencias entre lo que significaba ser ciudadano en las ciudades-estado cercanas a Atenas. Evidenciaba de la misma manera divergencias entre lo que distintos pensadores entendían por ciudadanos.

Igualmente, lo afirmó Dubet (2003) cuando señaló que no hay una sola ciudadanía, que ésta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí. Más recientemente, Ariza (2007) escribió que “existen diversas ciudadanía así como diferentes maneras de entender la formación ciudadana” (p. 1).

La evolución del concepto se evidencia, por ejemplo, en el hecho de que, aunque en la antigua Grecia las mujeres, los extranjeros, los esclavos y los niños no eran considerados ciudadanos (Aristóteles, s.f.); hoy en día la ciudadanía no distingue o no debe distinguir- raza, sexo, educación, estado civil o estrato económico. Hablar de ciudadanía implica como premisa básica, hablar sobre la ciudad y el ciudadano, pues es en esta relación en donde surge la noción de ciudadanía.

Poco tiempo después Roma, que ya venía estructurando una organización social compleja y que copiaron muchos de los modelos sociales griegos complejizan un poco más el *status* de ciudadano. El *civites* romano tenía importantes derechos entre los que se destacaba poder ocuparse de la *res pública*, de la cosa pública. Únicamente los ciudadanos plenos podían desempeñarse como funcionarios públicos, religiosos o políticos. Bidart (citado en Perissé, 2010) señala:

Lo que en Grecia significó la polis como forma de convivencia y ordenación humanas, en Roma significó la *res pública*, como cosa común o de todos: estructura política y jurídica que pertenece al pueblo, a la comunidad. Grecia vio a la polis, al estado, como la dimensión completa y acabada de una convivencia autosuficiente; vio al hombre como ser sociable y político predispuesto naturalmente a organizar aquella convivencia. Roma completó esa elaboración encuadrándola en un marco jurídico, y proporcionó la explicación jurídica de la política y del estado. Con Roma, la política y el estado encuentran su sitio en el derecho público, en tanto el hombre halla el suyo en el derecho privado, (p. 5)

Etimológicamente el término ciudad tiene su origen en el vocablo latino *civitas*, y éste a su vez en la raíz indoeuropea *kei*, que significa echar raíces. Su uso se remonta a la época del Imperio Romano, sin embargo, es el origen griego el que ofrece las mayores implicancias para la definición de ciudadanía que hoy se reconoce. La palabra *político* proviene del griego “πολιτικός” (“politikós”) que a su vez proviene de “πόλις” (“polis”), que significa ciudad.

De esta forma la ciudad, concebida desde una perspectiva que va más allá de una estructura y límites físicos, tiene sus orígenes en la cultura griega. *La polis* fue la unidad social del antiguo mundo griego. Si bien en principio, el nombre designaba una fortaleza

construida en lo alto de la montaña que se extendió después al conjunto de lo edificado al pie de ella, más adelante implicaría otras características mucho más complejas, relacionadas con el hecho de que al centro de la población vinieron a incorporarse las aldeas circunvecinas.

En ese entonces en Atenas se inicia el proceso que sentaría las primeras bases de una ciudadanía activa y participativa. Allí funcionaba un sistema jerárquico en el que, cada vez la ciudad le fue entregando más poder a los ciudadanos y más deberes a los gobernantes (Horrash, 2009)

Más adelante, en la sociedad feudal el *status* de ciudadano estaba determinado por el sello de clase y la medida de desigualdad, es decir, no había un grupo uniforme de derechos y obligaciones relacionado con los ciudadanos en general. Si bien es posible encontrar algunos ejemplos de ciudadanía auténtica en la Edad Media, ésta era una ciudadanía de carácter local, no nacional (Marshall, 1949).

No obstante, tiempo después, con el surgimiento de los estados nacionales en Europa, surge un concepto de ciudadano nacional. En el contexto de la revolución industrial y el avance del capitalismo que conlleva transformaciones sociales y políticas profundas, se busca homogeneizar y preparar un modelo de ciudadano con las condiciones necesarias para afrontar un mundo que ponía toda su fe en el progreso, la ciencia y la razón.

Según Perissé (2010), el ciudadano de esta época debe ser un individuo educado principalmente en la historia heroica de su país y en la unificación del idioma. Para él la noción que logró consolidarse en la época del liberalismo y que alcanzó un buen grado

de generalidad proponía que los ciudadanos eran “todos aquellos individuos que, situados en un determinado Estado nacional, poseen dentro de este territorio un compendio de derechos individuales entre los que se destaca el derecho a la igualdad, aunque esta igualdad es la denominada jurídica y no necesariamente igualdad social y económica” (p. 7)

Al igual que la evolución de la ciudad, este ciudadano liberal nacional va evolucionando con el paso del tiempo y al ritmo de los acontecimientos. Luego de las dos guerras mundiales y de la crisis del 29, el concepto más extendido sobre el ciudadano fue el propuesto por Marshall (1949) según el cual, los ciudadanos son aquellos individuos miembros de una comunidad en igualdad tanto de derechos como de deberes ante los demás miembros.

Sin embargo, es sólo hasta el siglo XVIII que las ciudades empiezan a surgir como núcleos urbanos definidos, en donde los ciudadanos que en principio eran principalmente burgueses o propietarios, empiezan a entender la importancia de su papel en el desarrollo de su comunidad. De manera que las ciudades se convierten en núcleo no solamente de intercambio comercial, sino también de intercambio de ideas. Es en este momento en que la ciudad empieza a convertirse en el centro del actuar de un ciudadano sujeto de derechos y de deberes.

Más adelante, en 1950, se concebía a la ciudad como una aglomeración de hombres, con un elevado grado de organización social que implicaba un sistema en el que las relaciones activas eran necesarias para el sostenimiento de su industria, de su comercio

y de sus funciones (Sorre, citado por Bottino, 2009). Aquí, la ciudad empieza a percibirse desde una concepción que se enfocaba un poco más en lo humano que en lo físico, un poco más desde el habitante que desde el espacio.

Yi Fu Tuan (1976) define a la ciudad con base en la perspectiva experiencial de sus habitantes, en las diferentes formas de comprender y elaborar una realidad, de manera que sea posible una reconstrucción del espacio en un lugar con significación e intenciones definidas cultural o individualmente.

En el mismo sentido, Foucault (1979) relaciona la concepción de ciudad con el concepto del poder. Él sostiene que el espacio en la ciudad es una expresión de disciplina y ejercicio del poder. Para él, el poder tiene expresiones espaciales, vistas a través de la mediatización visual, homogénea, publicitaria y de mercado, donde el poder se organiza y administra racionalmente.

Hoy en día la ciudad ya no es una ciudad- estado como en la Grecia Clásica, sino una ciudad global, en ésta los límites tanto geográficos como sociales y culturales son cada vez más difusos debido a las nuevas dinámicas económicas que, junto con los avances tecnológicos, han propiciado un incremento en la movilidad del capital y de la información.

El ciudadano de hoy es –o debe ser- un individuo informado que piense y participe en la dinámica de su comunidad. No se debe plantear como un sujeto en abstracto, sino como uno capaz de actuar con conciencia y participar de esta manera en las decisiones públicas. Un ciudadano es una persona que es capaz de crear o modificar, en

cooperación con otros, el orden social que se quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos. (Zebadúa, 2000).

La formación ciudadana

La formación ciudadana es uno de los principales propósitos educativos en muchos países del mundo. Es en la institución educativa donde cobra un valor importante el aprendizaje de comportamientos ciudadanos, que propendan al fortalecimiento de valores y conductas sociales óptimas para la buena convivencia humana. Por lo tanto, “La formación de ciudadanos es una de las funciones que la sociedad le ha asignado a la institución educativa desde su aparición. El concepto de ciudadanía, variable a lo largo de los tiempos, le ha exigido a dicha institución recompreensiones para cumplir con su papel frente a esta demanda” (Alvarado & Mieles, 2012. p.69).

En Colombia la inclusión de temas relacionados con la formación ciudadana dentro de los planes de estudio en las instituciones educativas se inició en los años 30 y 40, período en el que predominó la llamada educación cívica, orientada, como en casi todas las latitudes al proyecto de Nación inspirado en nuestro país por el partido liberal (Mesa, 2008, p.4).

En la década del 50, se inició el proceso de expansión de la escuela, pues “los indicadores educativos crecieron a un ritmo nunca antes visto. El número de alumnos matriculados tanto en primaria como en secundaria se expandió en forma considerable así como el número de docentes y de establecimientos educativos” (Ramirez & Tellez, 2006, p.3). Luego en la década de los 80 se agregó a la instrucción cívica el ingrediente

de la lucha contrainsurgente y el discurso emergente del desarrollo; y desde entonces hasta hoy, se le han ido incorporando a la formación ciudadana nuevos elementos como los derechos humanos, la globalización y la democracia, y más recientemente el tema de la diversidad cultural que ha sido una de las puntas de lanza para pluralizar la ciudadanía. (Mesa, 2008 p.4).

Sin embargo, es a partir de la Constitución Política Nacional de 1991 y desde la Ley General de Educación de 1994 en donde el gobierno se compromete desde el Ministerio de Educación Nacional a desarrollar prácticas educativas que formen a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, creando las bases fundamentales para la consolidación del Programa de Competencias Ciudadanas desde el Ministerio de Educación Nacional.

Paralelamente, en el año 1995, la UNESCO “aprobó la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia y propuso la introducción en los currículos escolares de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, poniendo en acción un enfoque transdisciplinar denominado Hacia una Cultura de Paz” (Herrera, 2007, p.6).

Por lo tanto, la educación cívica, el civismo, la urbanidad, la ética, la cultura ciudadana, han sido asignaturas que a lo largo de los años se han implementado en las instituciones educativas, buscando generar en los estudiantes la apropiación de sus derechos y deberes, el fortalecimiento de sus valores para vivir en sociedad, el reconocimiento de la

participación en los procesos ciudadanos y principalmente la importancia de convivir en paz en un mundo globalizado.

La formación ciudadana se entiende como la capacidad de “formarse a sí mismo, formarse para el otro y con el otro; formarse para habitar la ciudad, el territorio, formarse intelectual, ética y profesionalmente, "formarse" es andar un camino, el cual genera una opción ética, estética y política”. (Quiroz, Morales, Sierra & Madrid, 2008 p.3) es la capacidad que requiere de procesos educativos sociales que conlleven al entendimiento de los compromisos por parte de cada individuo en la sociedad para vivir en armonía en un mundo globalizado y de ésta forma obtener las herramientas necesarias para enfrentar los problemas de la vida cotidiana de una manera flexible y reflexiva.

Es así como la institución educativa se convierte en el espacio propicio para que la teoría y la práctica de la formación ciudadana se relacionen, teniendo en cuenta que debe estar contemplada en los planes de estudio, en las políticas educativas, en las didácticas, en las asignaturas impartidas y en general en todos los procesos desarrollados por la comunidad educativa dentro y fuera de la institución.

La formación ciudadana requiere de procesos estructurados dentro de los contextos en los cuales van a ser desarrollados, por lo tanto el MEN plantea las competencias ciudadanas y para dar cumplimiento a las políticas educativas del MEN, la Secretaría de Educación de Bogotá plantea las capacidades ciudadanas para ser desarrolladas y trabajadas en las instituciones educativas públicas y privadas.

Las Competencias Ciudadanas

En el marco de la formación ciudadana se instauran las competencias ciudadanas y se establecen las habilidades que permitirán al ciudadano ser partícipe de manera favorable en la sociedad. Por lo tanto, dando cumplimiento a uno de los objetivos en el programa de gobierno (2002-2006), como es la búsqueda de calidad en la educación, el MEN establece el Programa de Competencias Ciudadanas, con el que se pretende “formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz, este reto implica ofrecer una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva y contribuya a cerrar las brechas de inequidad” (MEN, 2011). De ésta forma el MEN busca consolidar procesos ya iniciados con iniciativas públicas y privadas, además, implementar procesos de planeación y afianzar la institucionalización de las competencias ciudadanas a nivel nacional.

Según el MEN “Ser competente significa hacer y saber hacer, la competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean concretos o abstractos)”, además “Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y los conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa” (Rodríguez, Ruiz & Guerra, 2007 p.143), por lo tanto, utiliza lo que aprende, lo interioriza y lo apropia, dando resultados óptimos en sus desempeños dentro de un contexto particular.

Así mismo, Ruiz y Chaux (2005) definen las competencias ciudadanas “como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas – integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana. (p.32)

De esta manera, las competencias ciudadanas buscan ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para relacionarse con su entorno de una manera justa y equitativa de acuerdo a cada nivel de desarrollo, donde los aprendizajes adquiridos sean aplicados en la vida cotidiana, dentro y fuera de las instituciones educativas.

En el desarrollo del programa de competencias ciudadanas, el MEN (2004), establece tres grandes grupos de temáticas:

1. Convivencia y paz
2. Participación y responsabilidad democrática
3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias,

Con estos grupos se busca organizar el programa en aspectos importantes y puntuales, teniendo en cuenta la organización de las instituciones educativas, desde la educación básica hasta la media, creando así los estándares de competencias ciudadanas, articuladas desde el primer año escolar hasta 11º, con los cuales se desarrollan competencias cognitivas, afectivas, comunicativas e integradoras.

Simultáneamente, con la creación de los estándares en competencias ciudadanas, el MEN desarrolla la prueba que permite conocer los niveles de habilidades y conocimientos en los que se encuentran los estudiantes, es así como el ICFES lleva a

cabo desde el 2003 la prueba censal (prueba Saber) de las competencias ciudadanas para los grados quinto y noveno. Y a partir del presente año incluye dentro del examen de estado (pruebas saber pro) aplicado a los estudiantes de 11º el módulo de competencias ciudadanas, para así dar continuidad a la evaluación de estas temáticas.

A nivel internacional, Colombia, Chile y México, vienen liderando un sistema de promoción y evaluación de las competencias ciudadanas en Latinoamérica, en conjunto con la Asociación para la Evaluación Internacional de la Educación; consiste en una prueba mundial y un módulo regional para comparar los adelantos en educación cívica y ciudadana en el continente y en el resto del mundo.

Las pruebas nacionales como las internacionales “tienen la virtud de jalonar procesos educativos importantes en las escuelas al explicitar qué fenómenos se consideran importantes de ser estudiados y trabajados en el aula, la escuela, la familia y la comunidad” (Vélez, A. 2008 p. 208) , sin embargo es significativo ver el valor que cobran los resultados obtenidos en dichas pruebas, cuando las instituciones en cabeza de sus docentes toman decisiones para el mejoramiento de los programas internos y así fortalecen o mejoran los resultados, generando especialmente el mejoramiento de los comportamientos ciudadanos de sus estudiantes.

Para dar cumplimiento al Programa de Competencias Ciudadanas, la descentralización educativa es importante, ya que permite el desarrollo de las temáticas dentro de su contexto particular, de esta forma el MEN le confiere autonomía a las Secretarías de Educación del país para el desarrollo de planes y programas que fortalezcan las temáticas ciudadanas expuestas en el programa.

Es de ésta forma como la SED en el gobierno de la “Bogotá Humana”, puso en marcha el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), 2013, que pretende fortalecer las capacidades ciudadanas en toda la comunidad educativa.

Las Capacidades Ciudadanas

Para garantizar la formación de estudiantes en el reconocimiento y aprendizaje de capacidades ciudadanas, la SED desde el 2012 viene implementando el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia –PECC- buscando consolidar la educación para la ciudadanía en el sistema educativo de la ciudad de Bogotá y además otorgándole la importancia y relevancia que posee, equitativamente con los demás saberes educativos.

Las capacidades ciudadanas son un “Conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y ante todo prácticas que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otros para transformarlo” (SED 2014, p. 22). Los cuales se deben priorizar dentro de los programas educativos vigentes en cada institución.

Las capacidades que componen el PECC para su trabajo educativo en las instituciones educativas distritales son: Identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, sentido de vida, el cuerpo y la naturaleza, y participación y convivencia, los cuales son el núcleo de trabajo para las propuestas de

intervención en formación ciudadana y convivencia que se implementa en cada una de las instituciones.

Las áreas temáticas que presenta la propuesta para la ciudadanía y la convivencia se desarrollan desde lo ambiental, los derechos humanos y la paz, la diversidad y el género, el cuidado y el autocuidado, y la participación política y social, abordando los distintos aprendizajes que la SED prioriza en los objetivos educativos, buscando la integralidad con los diferentes conocimientos y habilidades adquiridas dentro del contexto educativo institucional.

Convivencia escolar

Partiendo de lo que el PECC plantea, no se trata única y exclusivamente de la formación ciudadana, se trata igualmente de fortalecer la convivencia en los centros educativos, manejar el conflicto y participar en la construcción de comunidades en las que se respete la diversidad. Cada una de las estrategias definidas en el apartado anterior, independientemente de su entidad de origen, buscan en el reconocimiento del otro, generar un tejido convivencial que reduzca la violencia, la intimidación escolar y favorezca el desarrollo integral del estudiante. Por consiguiente, consolidar la ciudadanía significa fortalecer la convivencia en una relación recíproca y dependiente.

Como concepto, la convivencia al igual que la ciudadanía, ha tenido una evolución, desde su uso como parte de un vocabulario popular, hasta llegar a ser una palabra clave, influyente y determinante no solo en la cultura escolar, sino en el barrio, la comunidad y la ciudad (Ortega et al., 2008). Es así como la convivencia hace parte de la cotidianidad

del individuo en todos sus ámbitos, familiar, social, laboral y académico; siendo abordada por disciplinas como la educación, la psicología, la sociología y la psicología social entre otras.

Con el propósito de seguir profundizando en el tema convivencia escolar se hace perentorio explicar el origen etimológico del término convivencia, el cual consta de dos partes: el prefijo “con” y la raíz “vivencia”. El prefijo “con” de origen latín es una preposición y sirve para marcar la variedad de relaciones entre diferentes individuos o situaciones. La segunda parte, “vivencia” del latín “vivere” significa tener vida, existir. En este orden de ideas, la convivencia es fundamentalmente vivir, existir en relación con los otros.

Además de esta definición, el término convivencia tiene diversas acepciones las cuales ponen de manifiesto perspectivas de la convivencia que no se contemplan en esta definición. Así por ejemplo, para Lanni (2003) la convivencia “es la red de vínculos interpersonales que deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día”; otorgándole un sentido constructivo a la sociedad.

Por su parte Mockus (2002) le confiere a la convivencia la pluralidad como riqueza, cuando expresa “Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias” (p. 20)

Desde otro punto de partida, el Ministerio de Educación en su documento, guías pedagógicas para la convivencia escolar, adopta la definición descrita por Ruiz y Chaux

(2005) quienes ven en el conflicto una posibilidad de enriquecimiento social, así expresan:

Es la coexistencia con otras personas en un espacio común, de forma armónica y a pesar de las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas, u otras que se presenten. Hablar de diferencias pone al conflicto como elemento esencial y natural en las relaciones humanas. En este sentido el conflicto dinamiza las relaciones entre las personas, posibilita los cambios sociales y es un elemento que, manejado adecuadamente, es fundamental para la estabilidad de la sociedad. (p. 51)

Así mismo, Gómez (2013) desde el contexto educativo, precisa la convivencia diferenciándola de la disciplina como “la capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un ámbito de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa dentro de la comunidad educativa” (p.18), en tanto que la disciplina es el acatamiento de las normas por parte colectivo.

La convivencia, más allá de las experiencias de los sujetos, de sus interrelaciones, de los contextos en los cuales se ejerce; es un constructo, un imaginario social que se aprende y en el que están involucradas la sensación, la percepción, la emoción, la memoria y la cognición entre otros procesos superiores. Estos a su vez, envuelven símbolos, representaciones y acciones que materializan la experiencia de vida, definiendo realidades abstractas, mentales o morales (Rocher, 2006)

Por consiguiente, para comprender como el individuo la ejerce, la interioriza y la valora, es importante exponer como la aprende en su ciclo vital y la incorpora a su repertorio conductual.

Desarrollo psicosocial del individuo.

Uno de los autores que permite explicar el contexto cognitivo de la convivencia es Castoriadis citado por Castillo & Naranjo (2004), quienes exponen que los imaginarios colectivos son los que modelan las prácticas e introducen pautas para establecer los valores significativos con los cuales se interactúa socialmente. Por lo que, la comunicación se convierte en un elemento fundante para la construcción de los imaginarios colectivos y entre ellos la convivencia, así lo expresa Papalia (2006) es el lenguaje sea este verbal, escritural o gestual el puente que relaciona el desarrollo social y el desarrollo cognitivo en el individuo, en esta relación se va forjando la personalidad y la combinación de estos factores se conoce como el desarrollo psicosocial.

Existen diversas teorías que abordan el desarrollo psicosocial, una de ellas es la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), la cual enfoca el desarrollo social del individuo en 5 sistemas ambientales: el Microsistema, el Mesosistema, el Exosistema, el Macrosistema y el Cronosistema. El modelo ecológico plantea que cada sistema abarca desde las relaciones cercanas de una persona hasta sus aspectos socioculturales e históricos.

En el ciclo vital de la persona, el desarrollo psicosocial se da inicialmente en los dos primeros sistemas. El Microsistema, es el ambiente en el cual el individuo pasa la mayor parte del tiempo, constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla y está influenciado por la familia, los pares, la escuela y el vecindario. Aquí se aprenden las primeras experiencias convivenciales.

Posteriormente en el Mesosistema, se da una relación más amplia y surge la participación activa del sujeto, ya que se da la relación entre la familia y la escuela y entre la familia y los amigos de la familia, es decir su círculo convivencial se amplía y es retroalimentado ya no solo por la familia, sino por agentes externos a ella.

El Exosistema son contextos mucho más amplios donde el sujeto ya no es el centro del desarrollo, sino que los hechos y las decisiones afectan el entorno en el cual está incluido.

El Macrosistema lo forma la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona como sujeto activo y todos los individuos de su sociedad, allí se engranan los valores y las costumbres adquiridas y retroalimentadas en los anteriores sistemas. Según Bronfenbrenner (1987) la interconexión de los sistemas es la que permite el desarrollo psicosocial, el cual toma lugar en procesos cada vez más complejos no solo del individuo, sino de la misma sociedad.

Otra teoría que aporta a la adquisición de habilidades y capacidades convivenciales es la teoría del razonamiento moral de Kohlberg, la cual parte del supuesto que “a medida que los niños alcanzan niveles cognoscitivos más altos adquieren la capacidad de hacer razonamientos más complejos sobre temas morales” (Papalia, Wendkos & Duskin 2012 p.375)

Kohlberg, (citado por Papalia, et al., 2012), propone que a medida que la persona va creciendo aumenta su tendencia al altruismo y a la empatía. Los adolescentes son más

capaces que los niños más jóvenes, de considerar la perspectiva de otra persona para resolver problemas sociales, tratar con relaciones interpersonales y verse como seres sociales (p 375).

Tomando como base a Piaget, “la teoría del razonamiento moral”, de Kohlberg (citado por Papalia, et al., 2012), plantea 3 niveles de desarrollo cognitivo. En el nivel I, las personas actúan bajo controles externos, el propósito es lograr refuerzos y evitar castigos, este nivel se desarrolla hasta los 10 años. En el nivel II, Las personas se han apropiado de lo que implica el nivel de autoridad, su preocupación es por agradar a los otros manteniendo el orden social. Este nivel se alcanza después de los 10 años, pero muchas personas no lo superan incluso en la adultez. El nivel III, las personas reconocen los conflictos desde sus principios morales y elaboran juicios con base en los principios del bien, la igualdad y la justicia.

De otra parte, Albert Bandura, citado por Papalia et al (2012) con su teoría del aprendizaje social sostiene “que las personas aprenden las conductas que aprueba la sociedad por observación e imitación de modelos, es decir por observar a otros como padres, maestros o héroes deportivos. Este proceso se llama aprendizaje por observación o modelamiento” (p 30).

La persona elige un modelo dependiendo de las consecuencias que tenga para ella imitar ese modelo, se escogen por lo general modelos que tienen prestigio, controlan recursos, o que son reconocidos por su accionar en la sociedad. El concepto fundamental

de esta teoría es el determinismo recíproco es decir la persona actúa en el mundo y el mundo actúa sobre ella.

De esta manera las teorías anteriormente expuestas proponen explicaciones, cada una, desde su punto de vista la forma como la persona adquiere las habilidades sociales para ejercer la convivencia.

Relación entre convivencia y emociones

Desde otro punto de vista, diferente al contexto como generador de la convivencia, diferentes autores expresan como condición básica de la misma el manejo, dominio y control de la emociones; y aunque no todos definen la emoción, aquí se propone un acercamiento de la misma.

La palabra emoción proviene del latín *emotio* que significa <movimiento hacia afuera>, refiriéndose al impulso que motiva una acción. No obstante, desde el punto de vista científico, específicamente Guilera, (2007) plantea que una emoción es:

un cambio corporal que viene caracterizado por variables fisiológicas que se pueden observar y medir: ritmo cardiaco, ritmo respiratorio, tensión arterial, temperatura corporal, sudoración conductividad dérmica de la piel, producción salivar, apertura de las pupilas, hormonas en la sangre, etc. (p. 73).

De ahí que, la psicología sostenga que “las emociones son los impulsos más importantes en la justificación de la conducta de los humanos” (Guilera, 2007, p 73). Considerar entonces que las emociones tienen una estrecha relación con la conducta de las personas, conlleva a que este fenómeno sea estudiado no sólo desde el individuo

en sí mismo, sino en su relación con el otro y los otros, es decir, en el plano de la convivencia.

En este sentido, autores como Chauv (2012), Goleman (1996), Maturana (1997) y Zaritzky (1999); han analizado las emociones y la convivencia desde diferentes perspectivas, como se describe a continuación:

Desde una postura biológica y epistemológica Maturana (1997) defiende la idea de que al ser humano no sólo lo mueve la razón, sino que ésta reposa sobre la emoción. Afirma que la razón está ligada a la emoción, un ejemplo de ello es cuando en un ejercicio de comunicación e intercambio de ideas o conocimientos las explicaciones no son aceptadas por ser ellas en sí mismas, sino porque estas satisfacen algún criterio de coherencia que nosotros mismos proponemos explícita o implícitamente. Este autor sostiene que

En otras palabras, nos damos cuenta también de que depende de nosotros el aceptar o no a una cierta reformulación de la experiencia por explicar cómo explicación de ella, según un criterio de aceptación que nosotros tenemos en nuestro escuchar y, por lo tanto, que la validez de las explicaciones que aceptamos se configura en nuestra aceptación y no de manera independiente de ella (p. 52).

Es decir, existen elementos a priori al conocimiento, que pueden, potenciar o desvirtuar la convivencia. De ahí que, de manera consciente e inconsciente se legitime o no el otro. No legitimar la realidad del otro conlleva a que cuando se asume una verdad como absoluta y se niegan las otras posibilidades, implica una carga de

irresponsabilidad, ya que nadie está obligado a operar dentro de la misma realidad del otro.

Refiriéndose a la convivencia, Maturana (1997) expresa que en las interacciones humanas recurrentes existen emociones las cuales constituyen conductas que de igual forma resultan recurrentes. Las emociones a las que se refiere Maturana son el amor y el rechazo, como emociones pre lenguaje, explica que el rechazo son conductas que invisibilizan a la otra persona y lo deslegitimizan en la convivencia; y el amor genera conductas contrarias al rechazo. De ahí que exista una estrecha relación entre educación y convivencia, en la que educar es un proceso que involucra el establecimiento de relaciones interpersonales para la convivencia, como lo plantea Maturana (1997):

Educar se constituye en el proceso en el cual el niño y el adulto conviven con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. (p. 30)

Junto a esta postura, a mediados de los noventa empieza a popularizarse lo que Goleman redefinió como inteligencia emocional. A partir de su indagación sobre el éxito o el fracaso de las personas, Goleman, expone que estas situaciones no dependen del coeficiente intelectual de los individuos, sino que allí también influye la capacidad que los seres humanos poseen para gestionar las emociones a fin de adaptarse a las circunstancias del entorno; es decir, a esto se le llama la inteligencia emocional. Para Goleman (1996)

En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando —o incapacitando—

al pensamiento mismo. Y del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación (p 22).

En este sentido para Goleman el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional son dos tipos de inteligencia que se deben complementar y desplegar a través de la introspección y la práctica.

Tomando en cuenta lo anterior, investigadores como Chaux (2012) proponen el desarrollo de competencias emocionales para fortalecer la convivencia desde la escuela. Este postulado se complementa con la de Zaritzky (1999) cuando refiriéndose a la educación emocional manifiesta que es importante ayudar a que los niños identifiquen fácilmente sus sentimientos pues eso ayuda a que su comunicación sea más asertiva frente a lo que sienten y su forma de actuar, por lo que afirma “poner en palabras las emociones ayuda a pensar y, por tanto, a actuar” (p. 164).

Desde esta perspectiva, Chaux (2012) define competencias emocionales “como capacidades para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (p. 69), las cuales propone desarrollar mediante experiencias prácticas y posibles vivencias dentro del contexto escolar. Así pues, determinó que las competencias emocionales, fundamento de la convivencia, son el manejo de la ira y la empatía. Junto a estas se desarrollan competencias cognitivas como la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, consideración de consecuencias y

pensamiento crítico. Finalmente, adiciona competencias comunicativas como la escucha activa y la asertividad.

Convivencia y Conflicto Escolar

Si bien la convivencia humana es interpretada en nuestra cultura como un aspecto fundamental del ser humano, validando la necesidad natural de relación con el otro y ratificando así su configuración positiva; también es innegable que como manifestación natural de este convivir, surgen actitudes y comportamientos que conlleven a desacuerdos y enfrentamientos; es decir, surge el conflicto en las relaciones interpersonales.

Con relación a ello, Ortega (1998) enuncia que “el reconocimiento explícito de la convivencia produce procesos colectivos que trascienden el mero comportamiento individual y que, por tanto, son fuente de logros y satisfacciones individuales pero también de conflictos y desencuentros entre los miembros de un grupo” (p.89). Es por ello, que al hacer referencia a la convivencia necesariamente emerge el conflicto de los intereses particulares.

El conflicto aparece en la interacción de los individuos en la medida en que cada miembro expone y quiere hacer prevalecer su propia concepción del mundo frente al otro. Esto es propio de la naturaleza humana y se genera en todos los espacios en el cual convivan dos o más individuos. En este sentido, Ortega (1998) postula que “el conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención” (p.26). De manera similar, otra

visión enfatiza en el conflicto como elemento consustancial, inevitable e ineludible de la vida en sociedad y de las relaciones humanas y que siempre que hay varias personas se debe esperar que el conflicto surja, es algo que no se puede evitar. (Delval, 2006; Cascón, 2000)

Por su parte, Zubiría y Zubiría (2009) establecen que “el conflicto hace referencia al proceso interactivo que se da en un contexto determinado en el cual entran en tensión dos o más partes que parecen tener metas, valores e intereses excluyentes” (p.3); es decir, en la convivencia humana aparecen valores individualistas que parecieran prevalecer sobre los intereses colectivos. Los intereses particulares emanan en la convivencia cotidiana y en los diferentes espacios de interrelación; satisfacer estos intereses al tiempo genera desacuerdos, algunos de ellos van a prevalecer sobre los demás necesariamente y cuando fallan las herramientas creadas para la mediación es cuando surge el enfrentamiento, (Ruiz & Chaux, 2005).

Adicionalmente Cascón (2000) plantea que el conflicto se presenta por fases, no es puntual es un proceso y tiene su origen en las necesidades (económicas, ideológicas, biológicas, etc.).

La primera fase. Cuando éstas están satisfechas, bien porque no chocan, o bien porque hemos conseguido unas relaciones lo suficientemente cooperativas o sinérgicas, no hay lo que hemos denominado problema. Cuando las de una parte chocan con las de la otra, cuando las convertimos en antagónicas, surge el problema, segunda fase. El no enfrentarlo o no resolverlo, nos llevará a que comience la dinámica del conflicto. Se irán añadiendo elementos:

desconfianza, incomunicaciones, temores, malentendidos, etc. En un momento dado, todo esto estallará en lo que llamamos la crisis, la tercera fase, que suele tener una manifestación violenta y es lo que mucha gente identifica como conflicto.” (p. 9)

Para lograr regular el conflicto, Delval (2006) expone la importancia que tiene la figura autoritaria en la sociedad, pues, a través de ella se ejerce control sobre las diferentes dinámicas sociales en pro del cumplimiento de la norma para evitar el caos. Por otro lado destaca la relevancia de formar ciudadanos democráticos, responsables de sus propios actos para que se dé realmente la autorregulación.

A través de la historia y basados en la experiencia de la convivencia humana, el conflicto ha sido mirado desde una perspectiva negativa y por ende, como algo a eludir. Es este sentido, Cascón (2000) afirma:

Son diversos los motivos que se han perpetuado y que validan esta idea extendida. La violencia ha sido herramienta que ha prevalecido para enfrentarlos y resolverlos y en este sentido han apuntado los diversos modelos sociales, a su vez, enfrentar un conflicto demanda energías y tiempo generalmente desagradable y no hemos sido formados para enfrentarlos positivamente, por ello nos faltan herramientas y recursos para hacerlo. (p. 6)

A su vez Cascón (2000), Ruiz & Chaux (2005) y Gil (2008) coinciden en el requerimiento de ver el conflicto de una manera constructiva para así desarrollar estrategias que permitan enfrentarlo y resolverlo sin violencia. Evadir el conflicto, negarlo y hasta evitarlo hace parte de nuestra cultura a pesar de que, como ya se mencionó, es intrínseco de la convivencia humana; por esto se hace necesario estudiarlo y aprender a partir de él.

De otra manera, en la medida en que el conflicto surge, surgen también las estrategias para resolverlos y estas estrategias, al igual que la convivencia son aprendidas. Crear estrategias y mecanismos para la resolución de conflictos en forma oportuna y efectiva, es la preocupación de quienes estudian los procesos de convivencia en los diferentes espacios de interrelación, entre ellos la Escuela.

Inicialmente es primordial en la resolución de los conflictos, pensar en el otro, es decir en las dos partes; el sentimiento, la comprensión y el compromiso hacia el otro juegan un papel fundamental. En ningún conflicto una de la partes tiene el total de la razón, ni el solucionarlo implica dársela a alguna de ellas; es necesario aproximarse a las dos posiciones y tomar el espacio y el tiempo necesario para reflexionar sobre los hechos; eso hace parte de aprender a vivir con los otros. (Delval, 2006; Gil 2008).

Sumado a la reflexión, aparecen también otras aseveraciones para referirse al proceso de intervención del conflicto, por ejemplo Cascón (2000) y Gil (2008) hablan de la importancia de la prevención antes de que se genere la crisis, este proceso que incluye actuaciones como explicación del conflicto, conocimiento de los cambios estructurales necesarios para que desaparezca la causa del mismo, promoción de condiciones que favorezcan las relaciones cooperativas entre las personas. De igual forma, entran en juego la negociación y la mediación, todo depende de la fase y de los involucrados y el reconocimiento previo de cinco aptitudes propias y de los demás: competición (gano/pierdes), acomodación (pierdo/ganas), evasión (pierdo/pierdes), cooperación (gano/ganas) y negociación.

Ruiz y Chaux (2005) por su parte establecen que es necesario desarrollar competencias integradoras que son aquellas que articulan los conocimientos y competencias cognitivas, emocionales y comunicativas que se necesitan para resolver los conflictos pacífica y constructivamente.

Por ejemplo, la capacidad para manejar conflictos, pacífica y constructivamente, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de competencias cognitivas como la capacidad de generar opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la capacidad de autorregulación y de competencias comunicativas como la capacidad de transmitir asertivamente intereses particulares, teniendo cuidado de no agredir a los demás (p 45).

Asimismo, es necesario que en el contexto se promuevan cambios para que los individuos puedan ejercer las mencionadas competencias, es decir, cambios en las estructuras sociales, pues en el caso de la escuela, los conflictos sólo se resuelven con mecanismos puramente disciplinarios que no generan oportunidades para ejercitar las competencias.

Escuela y Conflicto

La escuela como espacio de interrelación social y cultural, es un escenario heterogéneo por lo cual se originan diversos conflictos. Las características sociales, económicas, políticas, raciales, culturales de sus actores y de las relaciones que entre éstos y por las prácticas mismas que en ella se gestan, hacen que en la escuela se deba, por compromiso moral y social, y como parte intrínseca de su labor, abordar y solucionar el conflicto de la manera más constructiva posible. Así lo ratifica López (2008),

La institución educativa, por la naturaleza de quienes la conforman, de su misión, de sus relaciones y de sus prácticas cotidianas, es un espacio propicio para la presentación y desarrollo de conflicto. Siendo una institución para la formación, el descubrimiento, la discusión y el conocimiento, es apenas lógico encontrar en su interior opiniones divergentes, desarmonías, confrontaciones, faltas de responsabilidad, morales particulares (p.121).

Para Zubiría y Zubiría (2009) es inaplazable abordar el tema del conflicto dentro del ámbito escolar. Actualmente en la sociedad y en el discurso pedagógico hay un desplazamiento hacia la convivencia escolar como tema prioritario. Por ejemplo, las organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas están diseñando políticas en este sentido, que intentan direccionar las prácticas escolares dirigidas a la primera infancia en pro de la no violencia escolar.

Autores como Ortega (2008), Cascón (2000) en España; y Ruiz & Chaux (2005) en Colombia, han centrado sus esfuerzos en investigar y estudiar las dinámicas internas de la institución escolar que están generando conflictos y por ende graves dificultades convivenciales. Estrategias, métodos y herramientas para abordar la convivencia escolar y prevenir el conflicto han emergido en profusión en los últimos años, intentado no solo solucionarlos sino también mitigar la difusión que le han dado los medios de comunicación al tema.

Delval (2006) hace un aporte al tema. Plantea la necesidad de formar estudiantes autónomos, es decir que sean capaces de tomar sus propias decisiones, en esa medida no necesitan de la autoridad del docente y son ellos mismos los que deben plantear la

solución a los problemas que se les presenten y esto debe convertirse en costumbre dentro de la institución escolar, pues así lo harán con más facilidad.

En este sentido Ruiz y Chaux (2005) declaran que los programas que se creen para mejorar la convivencia dentro de la escuela deben ser recursivos e innovadores, por ejemplo, contemplar la participación directa de los involucrados. Para ello plantean:

Así mismo, el impacto de dichos programas será seguramente mayor si los programas de formación van acompañados de innovaciones organizacionales en las instituciones, como por ejemplo, la implementación de programas de mediación por pares en los cuales los mismos estudiantes pueden facilitar de forma racional y justa la resolución de conflictos entre sus compañeros (p.49).

De ahí la importancia de generar procesos de investigación que materialicen este planteamiento; cada una de las instituciones que apoyaron este proceso investigativo abordó la problemática teniendo en cuenta fundamentos teóricos, la práctica pedagógica y la particularidad de los contextos, por ello, se llevaron a cabo diferentes proyectos de intervención para dar respuestas a las necesidades específicas frente al tema de investigación.

Metodología de la Investigación

Investigación Acción Educativa (IAE)

La práctica docente en la escuela es una labor compleja que exige al tiempo una entrega vocacional, un conocimiento de la disciplina y una reflexión sobre su ejercicio. Sin embargo, y aunque la mayoría de los docentes cumplan en parte con las condiciones, la reflexión para proponer estrategias que colmen las exigencias de manera satisfactoria es algo que no siempre sucede y, si sucede, la mayor parte de las veces se hace sin un soporte teórico y práctico y sin un rigor científico que legitime las conclusiones más allá de las percepciones particulares.

De cualquier manera, la razón de este hecho no se encuentra necesariamente en la falta de compromiso de los docentes o en el desconocimiento de su labor, está más bien en la falta de formación en procesos investigativos viables que le permitan al maestro realizar una indagación sistemática y rigurosa sobre su práctica pedagógica y, sobre este sustento, proponer planes de mejora y ejecutarlos de manera efectiva.

La Investigación-Acción (IA) surge como un método investigativo que le ofrece al docente, ahora también investigador, una herramienta metodológica cualitativa que le permitirá registrar y sistematizar el saber pedagógico (Restrepo, 2014), para hacer de su labor diaria una constante búsqueda y verificación de posibles soluciones para enfrentar los desafíos que produce constantemente el ejercicio educativo en la actualidad.

La IA surge en la década de los 40 en trabajos llevados a cabo por Kurt Lewin (citado por Pazos, 2002) quien, adoptando el papel de agentes de cambio, logra cambiar

los hábitos alimenticios de la población estadounidense que se encontraba en crisis por la segunda guerra mundial.

Con el paso del tiempo la IA evoluciona y se fortalece, pero es en la década del 70 que se reivindica la labor del docente y surgen unas nuevas maneras de entender el conocimiento no solo en el campo social, sino igualmente en el campo educativo; es así como surge la Investigación-Acción Educativa (IAE).

La IAE interpreta la importancia de las perspectivas y valoraciones de los participantes, colocando a los docentes y estudiantes como protagonistas del proceso interventivo.

Los estudios realizados en educación se pueden situar según Berstein (citado por Pazos 2002) en tres categorías: la primera de tradición positivista, que consiste en “una intervención eficaz en la mejora de las habilidades profesionales y la solución de problemas”. La segunda, la IAE práctica, que “busca mejorar el desarrollo profesional a través de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión; por último, la IAE crítica o emancipadora, que pretende a través de la transformación de las organizaciones sociales liberar a los participantes de la tradición coercitiva” (p.49), es decir, hacer de sus integrantes sujetos capaces de transformar su realidad que, en este caso, se caracteriza por restringir ciertas libertades.

Elliot (citado por Bausela, s.f.) afirma que en la IAE el profesor adopta una postura exploratoria frente a la práctica pedagógica, pues analiza e interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores, alumnos y directivos. La IAE permite que el docente integre a su

investigación, las dificultades operativas que pudieran presentarse, como parte del proceso investigativo, propio del objeto de investigación. De cualquier manera, estos contratiempos no pueden afectar la fiabilidad de la evaluación del proceso, sino que deben hacer parte analizable del ejercicio.

En este sentido, es importante anotar que aunque la IAE supone el doble propósito de modificar una situación problemática y, al tiempo, aprender sobre la actividad pedagógica y mejorarla.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en investigación-acción exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (Bausela, sf, p.1)

Por esto, cada una de las dificultades que el docente encuentre en el camino investigativo hacen parte del conglomerado de datos que debe analizar y sobre los cuales conviene proponer estrategias de mitigación, más aún si se tiene en cuenta que la IAE “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en lugar de los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliot, 1990, p. 5).

De esta manera en el ámbito educativo, la mayor parte de obstáculos que pudieren presentarse dejan de ser una excusa para no iniciar o abandonar una investigación. De hecho estas dificultades pueden convertirse en el insumo principal para plantear problemas que el proceso investigativo puede resolver, ya que el docente puede asumir

una de las tres posturas planteadas por Berstein, con el fin de que su investigación no sólo logre transformaciones pertinentes, sino que, al mismo tiempo permita en sus participantes procesos de reflexión que generen un cambio sostenible en el contexto en el que se encuentran.

Siendo consecuentes con el proceso investigativo que requiere la educación en Colombia, y teniendo en cuenta que el campo de acción de la presente investigación trasciende no sólo el espacio escolar sino la vida misma de los involucrados en el proceso, se plantea desarrollar cinco intervenciones teniendo como base metodológica la IAE en cinco colegios distritales de Bogotá.

Nuestro proyecto pretende, en síntesis, planificar e implementar estrategias que contribuyan a mejorar la convivencia desde el fortalecimiento de la formación ciudadana. Para lograrlo, se tuvieron en cuenta las necesidades de cada institución educativa, es decir que el diagnóstico particular resultó fundamental para planificar las intervenciones que en todos los casos debieron ajustarse a las condiciones específicas de cada colegio y ciclo.

Adicionalmente, nuestra investigación cumple con los requisitos procedimentales exigidos por la IAE. Sin embargo, posee un componente adicional: un marco teórico que contextualiza la problemática tanto a nivel institucional, como local y nacional, con lo cual, se pretende trascender el proceso interventivo más allá del espacio escolar. La planificación de la investigación se sustenta de manera directa en el diagnóstico particular de cada institución, lo que enriquece el resultado, ya que cada investigador

aporta una estrategia que puede ser aplicada (teniendo en cuenta el contexto) en otro ciclo o institución.

Cada intervención le aporta al marco general de la investigación para consolidar el cambio propuesto por Lewin, representado por una espiral de ciclos sucesivos. Cada uno de ellos compuesto por una serie de etapas o momentos, que se pueden reducir a tres: planificación, acción y evaluación.

La planificación hace parte de la cotidianidad profesional del docente, sin embargo, ésta no siempre surge de una reflexión rigurosa de su labor y, en consecuencia, no siempre tiene en cuenta las debilidades y fortalezas que se han presentado en el desarrollo de las actividades, para potenciarlas o corregirlas según sea el caso. Es decir, que la ejecución de las siguientes actividades disciplinares carecerá del rigor científico y la sistematicidad que le impedirá al docente evolucionar de forma más eficiente en su práctica pedagógica y crear conocimiento útil para otros pedagogos.

Por su parte, la IAE le exige al docente-investigador realizar un registro de los pormenores de la ejecución de la actividad y, con base en estos, reflexionar sobre la misma, de manera que la planificación de la siguiente estrategia tendrá en cuenta las fortalezas y debilidades de la anterior que, a su vez, serán sustento de un plan de mejora que hará parte sustancial de la planificación y dará mayor efectividad a la siguiente momento.

La etapa de la acción será ejecutada, teniendo en cuenta las dificultades operativas, teóricas y técnicas que se presentaron en la anterior actividad y que el plan

de mejora propuesto en la planificación deberá resolver o mitigar. Se realizará nuevamente un registro de cada una de las situaciones que se pudieren presentar, incluidas las nuevas dificultades. Esto se efectuará por medio del instrumento de recolección de datos que el docente-investigador haya decidido utilizar, de acuerdo con las necesidades del objetivo y las características del grupo intervenido. Los instrumentos pueden ser diarios de campo, grupos focales, entrevistas a profundidad, entre otros.

Por último, se efectuará la evaluación que consiste en realizar un análisis riguroso de los registros consignados por el docente-investigador. La evaluación será el insumo principal para establecer las estrategias que se usarán en la nueva planificación. Este último momento debe ser continuo y constituye “un elemento central del proceso, es el factor de cohesión que da unidad y continuidad a la investigación” (Parra, 2010, pp. 120-121). Así mismo, se avala constantemente la investigación teórica con la práctica de aula, generando procesos de transformación consistentes y sustentables.

Se garantiza, entonces, un proceso observable y confiable, puesto que no solo responde a las necesidades de la población, sino que adicionalmente se cumple con el objeto de la IAE: establecer procesos de cambio en y con los participantes.

En definitiva, la riqueza del proceso investigativo-interventivo en la IAE, junto con el probable logro efectivo de desafíos pedagógicos que anteriormente eran problemáticos, es la transformación del paradigma docente que, trasladado al aula, no solo innova su metodología, sino que deja una huella que puede trascender en otros docentes, en otros espacios de formación y en él mismo como agente de cambio y evolución educativa.

Por todo lo anterior, pero particularmente por el hecho de que la IAE “se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación” (Bausela, s.f., p. 6); se seleccionó la IAE como modelo investigativo.

Por consiguiente las cinco investigaciones que se describen a continuación, se sustentaron bajo las directrices de la IAE:

1. Atentos. Respiro, siento, interiorizo y convivo en armonía, Colegio Brasilia Bosa IED. Investigadora Liliana Godoy
2. El cuento como estrategia de formación ciudadana en el primer ciclo escolar, Colegio Chorrillos-Nicolás Buenaventura IED. Investigadora María Fernanda Alarcón
3. Construcción de comunidad en el marco de la diferencia y la comunicación, Colegio José Francisco Socarras IED. Investigadora Idalia Parra F.
4. Construcción del concepto de ciudadanía en estudiantes del grado 1105 del colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED. Investigador Néstor Zambrano
5. Resolución pacífica de conflictos: Una propuesta pedagógica basada en la percepción de los estudiantes, Colegio Delia Zapata Olivella IED. Investigador Yesid Cabezas

Reflexiones Generales

La convivencia es uno de los factores que incide directamente en el desempeño académico de los estudiantes de cualquier nivel. En palabras de Zapata (2008), aprender a ser solidario, sensible, crítico y respetuoso entre otras actitudes, permite la construcción de una sociedad participativa y democrática; este tipo de sociedad es factible construirla y forjarla desde proyectos encaminados a la formación ciudadana. En otros términos, se puede tejer la convivencia a partir de propuestas en formación ciudadana que conlleven al reconocimiento del otro, al respeto de los derechos humanos, a la participación democrática y a la resolución pacífica de conflictos.

Consecuentes con una formación ciudadana que involucre a los estudiantes, no como seres pasivos a quienes se les entrega información para que sea asimilada y practicada, sino como seres activos que están en capacidad de aportar, de construir, de cambiar sus entornos, la IAE se erige como la metodología que integra no sólo la visión del docente, sino la perspectiva de los estudiantes, quienes a través de la evaluación continua, valoran y modifican el paradigma docente. De esta forma, se le da validez y confiabilidad, ya que el resultado es el producto de la sinergia investigativa entre los sujetos y el objeto de la investigación, y lo más importante, este resultado puede ser sostenible en tiempo y espacio.

La formación ciudadana se puede abordar desde diferentes y diversas propuestas. Las aquí expuestas, soportadas en revisiones teóricas que surgieron de diagnósticos en cada institución, permitieron evidenciar que en la convivencia están

implícitas las emociones, los conflictos, la disposición y la capacidad para reconocer la diversidad. Sin embargo, estos elementos son al mismo tiempo el insumo para aprovechar las fortalezas de los estudiantes y así transformar a partir de su capacidad crítica sus entornos, independientemente de la edad o el ciclo en el que se encuentren. Por lo tanto, la formación ciudadanía se hace evidente, no como la aplicación de conceptos previamente definidos por los adultos, sino como un significado que implica el construir juntos para vivir juntos en términos de los deberes y derechos.

Es importante destacar que en estos procesos formativos se debe involucrar al docente que desde su experiencia y conocimiento, regula los contenidos aterrizándolos a contextos de los mismos estudiantes; y a los padres de familia, ya que son ellos lo que inician desde sus hogares la formación ciudadana. Igualmente, es importante aprovechar las estrategias diseñadas por entidades como el MEN o la SED que no solo aportan rutas, procesos y procedimientos, sino contenidos que facilitan la concepción y aplicabilidad de la ciudadanía en el aula. Aun así, se debe tener en cuenta en el proceso formativo al estudiante que existen realidades ciudadanas arraigadas culturalmente que él debe aceptar y que no son posibles de cambiar sino a través de procesos formativos a largo plazo, y esfuerzos mancomunados entre la comunidad y el estado.

Finalmente, la formación ciudadana y la IAE se unen como estrategia y contenido para concebir y llevar a la práctica un tejido social en el que la justicia, la dignidad y el respeto por los derechos humanos, son la carta de presentación de un estado social de

derecho que pone a su disposición todos sus recursos para el bienestar, crecimiento y desarrollo sostenible de cada uno de sus ciudadanos.

Referencias

- Aristóteles, (sf). Política, Recuperado en http://librodot.com/en/book/detail_prod/12519, febrero de 2015.
- Alvarado, S & Miele, M (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. Estudios políticos, 40, Instituto de estudios políticos, Universidad de Antioquia.
- Álvarez, F. (2012). Una educación ciudadana más allá de los derechos. Andamios. Revista de Investigación Social. Volumen 9, número 18, enero-abril, pp. 3557.
- Ariza, A., (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. Revista de estudios sociales – Universidad de los Andes, 27, 150-163.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Bausela, E (sf). *La docencia a través de la investigación-acción*. Universidad de León, España. En: Revista Iberoamericana de Educación.
- Bottino, R. (2009). La Ciudad y La Urbanización *Estudios Históricos* – CDHRP- Agosto 2009 - Nº 2 – ISSN: 1688 – 5317
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Revista de Paz y Conflictos. 3, 154-169.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. Cuadernos de Pedagogía 287, 61-66.
- Castillo, J. Naranjo., J. (2004). La Comprensión de los Grupos Sociales. *Revista Anfora* (18), 146-160.

Chaux, E., Lleras, J. & Velasquez A. (2004). Competencias ciudadanas: De los Estandares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas, Bogotá.

Chaux, E. (2004). Educación para vivir en sociedad. Revista al Tablero. 27. 4.

_____ (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Taurus.

Chávez, L. (2009). La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa. Revista Peruana de Investigación Educativa.

Colombia (1997). Constitución Política, Bogotá, Legis.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Competencias ciudadanas Habilidades para saber vivir en paz. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31332_tablero_pdf.pdf

DANE (2012). Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la afectan – ECECA, para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá.

Delval, J. (2006). Hacia una escuela ciudadana. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela, En Benedicto, J. y M. Morán (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Instituto de la Juventud, Disponible en el área de descarga de www.injuve.mtas.es, Madrid.

Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L. Primera edición

Foucault. M. (1979). *Microfísica del Poder*, Las Ediciones de la Piqueta, traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría Segunda Edición. Madrid.

- Gil, M. (2008). *Convivir en la diversidad, una propuesta de integración social desde la escuela*. Sevilla: MAD, S.L.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Universitas humanística* nº 66.
- Gómez P. G. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar Una guía para actualizar el manual de convivencia (ley 1620 y decreto reglamentario 1965 de 2013)*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Guilera, LI. (2007). *Más allá de la inteligencia emocional. Las cinco dimensiones de la mente*. España: Thomson.
- Herrera, M. (2007). *Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum* 6, pp. 1-22. Recuperado de: <http://www.revistafactotum.com>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de Competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía sí es posible*. P. 150 Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_a
- _____ (2011). CARTILLA 1 BRUJULA, Programa de competencias ciudadanas.
- _____ (2013). Ley 1620. Colombia.
- _____ (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá.
- Lanni, N. (2003) *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. *Monografías Virtuales Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*, No.2.

Recuperado

de:

<http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

Larrea, M. (2008). Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO.

Litichever, L (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una Mirada sobre las prescripciones de los Reglamentos de Convivencia. Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. ISSN: 1681-5653 nº 59/1 – 15/05/12.

López, I. (2008). Educar en Derechos Humanos: un camino a la paz. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Marshall, T.(1949). *Ciudadanía Y Clase Social*, Conferencias, Cambridge.

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Chile: Dolemen Ediciones.

Mesa, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. Vol.8 No.3 Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Nájera, M. (2008). Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal V.7 N° 20.

Perissé, A. (2010). La Ciudadanía Como Construcción Histórico- Social y sus Transformaciones en ea Argentina Contemporánea. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Nacional de Mar del Plata Nómadas | 26 (2010.2)

Ortega, R. (1998). La Convivencia Escolar: qué es cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención del Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Novograf.

_____ (2006). “La convivencia: un modelo de prevención de la violencia”. En A.

Ortega R., Rey R., Córdoba F., Romera E., (2008). 10 Ideas clave. Disciplina y Gestión de la Convivencia. Barcelona España: Editorial Grao.

Papalia, D., Wendkos, O., Duskin, R. (2012). Desarrollo Humano. McGrawHill Bogotá Colombia

Parra, C (2002) *Investigación Acción y desarrollo profesional*, Educación y educadores Vol. N° 5. Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400510.pdf>

Pareja, F & Pedrosa, V (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación – acción participativa. Revista de currículo y formación de profesorado. 16(3). 467-491. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002032>.

Pazos, M. (2002) Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de la Ciencias 1 (1) 40-56

Quiroz, Morales, Sierra, Madrid (2008). El profesor y la formación ciudadana. Facultad de educación Universidad de Antioquia.

Ramírez & Téllez (2006) La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Banco de la República.

Rendón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. Universidad Austral de Chile. vol.36, n.2, pp. 213-239. ISSN 0718-0705.

Rocher, G. (2006). Introducción a la Sociología General. Barcelona: Editorial Herder.

- Rodríguez, Y. Domínguez, R. (2009). La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar. *Revista peruana de investigación educativa*.
- Rodríguez, Ruiz, Guerra (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista educación y desarrollo social vol. 1*. Universidad militar "Nueva Granada".
- Secretaría de Educación Distrital (2012) *Reflexión y acción para transformar la ciudad*.
- Ruíz, A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido ético-político de la convivencia escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(2), 72-94.
- Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). *La formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Secretaría de Educación Distrital (2013). *Caja de herramientas, educación para la ciudadanía y la convivencia*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- _____ (2012). *Reflexión y acción para transformar la ciudad*.
- Tey, A. Cifre-mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, *Aula de Ciudadanía. Revista de educación*, número extraordinario 2011, pp. 225-242.
- Trilla, J. Novela, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, 356.
- Toruño. C. (2011). La Configuración de la Ciudadanía en los programas de Estudio de la Educación Cívica al Iniciar el siglo XXI: El Caso del Elemento Político de la

Ciudadanía *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*

Volumen 11, Número 2 pp. 1-30

- Trujillo, B. (2008). Educación cívica e intencionalidad educativa *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 93-108, Universidad Intercontinental, México.
- Tuan, Y. (1976). *Geografía Humanística*. Annals of the Association of American Geographers. LXVI No 2
- Vélez, A. (2008). Población, vida y desarrollo: evidencias e interrogantes en los albores del siglo XXI. Universidad de la Sabana.
- Zebadúa, E. (2000) *Educación para la democracia*, Foro de Educación Cívica Y Cultura Política Democrática, Instituto Federal Electoral, México D.F.
- Zaritzky, G. (1999). La formación para la convivencia. En Ospina, H. F. , Alvarado, S. V. & López, L. (comps.). *Educación para la paz: Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*.1999. Bogotá: Magisterio.
- Zapata V. J, (2008). Educación Ciudadanía y Democracia. Revista Unipluriversidad. 8. 3. Suplemento.
- Zubiría, X., & Zubiría, S. (2009). El Conflicto en el Contexto Escolar: una Oportunidad para Avanzar en el Desarrollo. Disponible en: <<http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/mediaciondeconflictos Escolares.pdf>

ANEXO 1
 ESPINA DE PESCADO

