

Abriendo espacios FLEXIBLES en la escuela



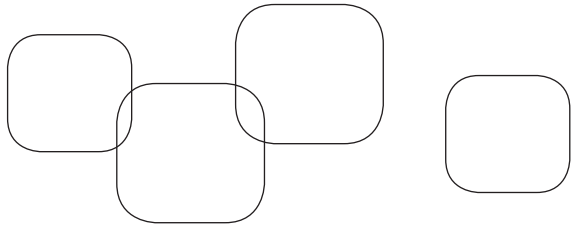
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1909

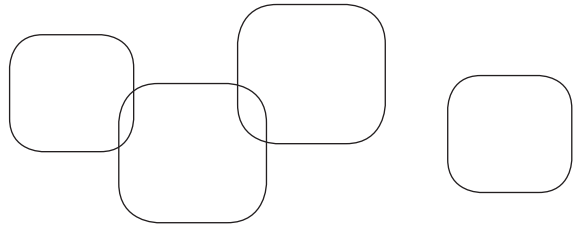
VICERRECTORÍA DE EXTENSIÓN

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

Grupo Base Estrategia
Municipio y Escuela Saludables

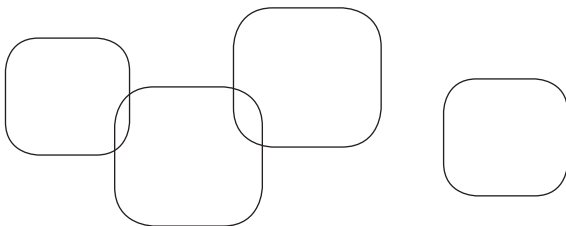


ABRIENDO ESPACIOS FLEXIBLES EN LA ESCUELA



ABRIENDO ESPACIOS FLEXIBLES EN LA ESCUELA

Isabel Puerta Lopera
Luis Fernando Builes Builes
—Editores Académicos—



Abriendo espacios flexibles en la escuela
© Universidad de Antioquia
ISBN: 978-958-8748-31-3

Segunda edición: diciembre de 2011
Diseño y diagramación: Luisa Fernanda Bernal Bernal, Imprenta Universidad de Antioquia
Diseño de cubierta y separatas: Carolina Velásquez Valencia, Imprenta Universidad de Antioquia
Impresión y terminación: Imprenta Universidad de Antioquia

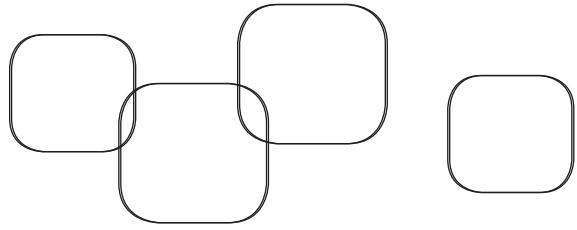
Impreso y hecho en Colombia / printed and made in Colombia
Prohibida la reproducción total o parcial sin autorización de los autores

Dependencias responsables de la publicación: Vicerrectoría de Extensión, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Grupo Base Estrategia Municipio y Escuela Saludables

Teléfonos 219 88 32; 219 58 50; 219 58 64
Email: vicexten@udea.edu.co, decanaturaderecho@gmail.com, ipuerta09@gmail.com
Dirección: Calle 67 N.º 53-108 Medellín

Imprenta Universidad de Antioquia
Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13
Correo electrónico: imprenta@quimbaya.udea.edu.co

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia.



CONTENIDO

Grupo Base Estrategia Municipio y Escuela Saludables, Universidad de Antioquia	xvii
Agradecimientos	xix
Los editores académicos	xxi
Los autores	xxiii
Presentación	xxvii

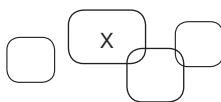
ESTRATEGIA MUNICIPIO Y ESCUELA SALUDABLES (EMS-EES)

Capítulo 1. El municipio y la escuela saludables: enfoque desde el desarrollo humano integral	3
Introducción.....	3
Principios, pilares teóricos y componentes de la concepción y construcción de la Estrategia Escuela Saludable (EES)	5
Principios de la EES.....	5
Pilares teóricos.....	7
Componentes.....	7
Principios misionales de la Universidad de Antioquia asumidos por la Estrategia Municipio y Escuela Saludables, EMS-EES.....	8
Orientaciones de planificación.....	9

Estructura metodológica de la estrategia, desde la perspectiva del Grupo Base.....	9
Objetivo general	10
Objetivos específicos.....	10
Metodología para la implementación de la EMS-EES.....	11
Alcances de la escuela saludable: consideraciones finales.....	14
Bibliografía.....	15
Capítulo 2. El desarrollo a escala humana: un referente para el diseño de planes de desarrollo local.....	16
Introducción	16
Desarrollo a escala humana y Plan de Desarrollo Local ...	18
La formación integral del sujeto	22
Plan de Desarrollo Local y planes de vida comunitarios	24
Bibliografía.....	25
RELACIONES FAMILIA-ESCUELA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN	
Capítulo 3. La crianza humanizada y la formación democrática del escolar	29
La crianza	31
Metas del desarrollo humano.....	32
Aporte de la crianza humanizada a la democracia escolar	38
Estrategias que ayudan al docente a impulsar la crianza humanizada en el aula	39
Bibliografía.....	40
Capítulo 4. Familia y escuela: dos pilares de una obra maestra	41
La familia.....	41
La escuela	44
Familia y escuela.....	45

Bibliografía.....	48
Bibliografía sugerida	48
Capítulo 5. Relaciones de cooperación entre la escuela y la familia.....	50
¿Cómo avanzar en el fortalecimiento de la colaboración en las relaciones entre la escuela y la familia?.....	57
Bibliografía.....	59
Capítulo 6. El fenómeno de acoso escolar.....	61
Situación de acoso escolar en nuestro medio.....	62
Características personales de la víctima	63
Características personales del victimario	64
Los escolares observadores	64
Observaciones sobre el acoso escolar	64
La responsabilidad de la familia	67
El compromiso de la escuela.....	68
El fenómeno de acoso escolar y la sociedad.....	69
Bibliografía.....	70
 DEMOCRACIA ESCOLAR	
Capítulo 7. La construcción del sujeto social y político desde la diferencia en el contexto escolar.....	73
La construcción democrática de la identidad nacional ..	75
La participación con equidad.....	78
La ética en la formación ciudadana	81
Bibliografía.....	85
Capítulo 8. Ciudadanía de los jóvenes y democracia escolar	87
Débil reconocimiento de la ciudadanía de los jóvenes en la escuela colombiana	88
La ciudadanía de los jóvenes escolares	91
Ciudadanía(s) juvenil(es).....	94

Dimensión civil.....	95
Dimensión social.....	96
Dimensión política.....	97
Dimensión cultural.....	97
Algunas experiencias de ciudadanía de los jóvenes escolares.....	98
Bibliografía.....	100
Capítulo 9. La escuela, un escenario posible para construir democracia.....	104
Democracia: concepto que se construye en la familia y se fortalece en la escuela.....	104
Un reto por asumir: educar en y para la democracia.....	106
Algunos fundamentos normativos.....	108
Una forma de participación: la personería estudiantil...	116
Dificultades en el ejercicio de la personería estudiantil.....	118
Aportes de la institución educativa al funcionamiento de la personería estudiantil.....	119
Recomendaciones para hacer de la escuela un escenario para construir democracia.....	120
1. Empoderamiento de los líderes estudiantiles: estrategia para la participación y elemento para el mejoramiento de la calidad de la educación.....	121
2. La participación estudiantil en las decisiones que afectan la gobernabilidad escolar: semillero de ciudadanía.....	122
Apropiación de las formas democráticas en la escuela: <i>La fiesta de la democracia</i>	124
Coordinación.....	126
Actividades previas.....	127
Ambientación.....	128
Protocolo de realización de la fiesta.....	128
Actividades finales.....	129
Bibliografía.....	130



Capítulo 10. ¿Acciones afirmativas o reconocimiento?	
Diferencia o igualdad	131
Bibliografía.....	138
CONVIVENCIA ESCOLAR	
Capítulo 11. Convivencia escolar	143
Aprender a vivir juntos.....	143
Escenarios de la convivencia escolar	145
Escenario de reconocimiento	145
Escenario de participación	147
Escenario de construcción colectiva de normas	149
Escenario de los conflictos escolares	150
Escenario de las formas negociadas de tratamiento de los conflictos escolares	150
Bibliografía.....	153
Capítulo 12. Los derechos humanos de los niños, y los adolescentes	155
Elementos teóricos sobre los derechos humanos y su relación con el Estado, la familia, la sociedad y la escuela.....	155
Contribución a la democracia escolar	159
Metodología del taller de derechos humanos.....	160
Estrategias de aula.....	163
Para los profesores.....	163
Para los estudiantes y personeros	163
Bibliografía.....	163
Capítulo 13. El ocio creativo y el tiempo libre	165
Introducción.....	165
Conceptualización del ocio, el tiempo libre, la recreación y el juego	167
El ocio creativo.....	167
El tiempo libre como derecho	171
La recreación	173

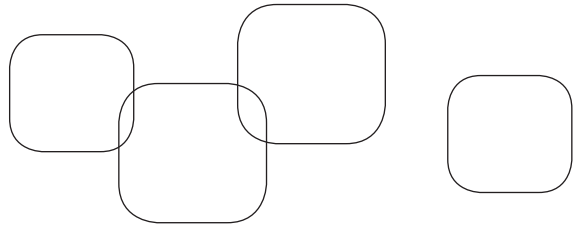
¿Recreación o juego?	174
El ocio, el tiempo libre y el desarrollo humano	175
Bibliografía.....	180
Capítulo 14. La comunicación	182
Escuela, democratización y comunicación	182
Teorías acerca de la comunicación	186
La comunicación, un escenario de encuentro con el otro.....	188
¿Cómo convertir la comunicación en un espacio de encuentro con el otro en la escuela?.....	191
Estrategias de aula.....	196
Bibliografía.....	197

LOS CONFLICTOS ESCOLARES Y SU TRANSFORMACIÓN

Capítulo 15. Formas de tratamiento de conflictos escolares	201
Introducción	201
Los conflictos escolares.....	203
Formas de tratamiento de conflictos en la escuela.....	210
Por canales informales, haciendo uso de la escucha activa y del diálogo	212
Bajo las modalidades autocompositivas	214
Mediante procesos disciplinarios	225
El afecto y la autoridad.....	226
Estrategias de aula.....	226
Bibliografía.....	227

Capítulo 16. Estrategia “Hablar hasta entenderse”: propuesta para su implementación en las instituciones educativas	229
Propuesta para el diseño e implementación de “Hablar hasta entenderse” en una institución educativa	234
Establecer los objetivos de la estrategia.....	234

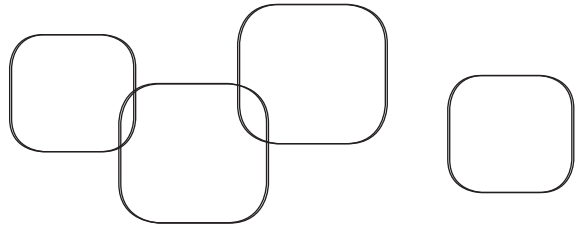
Determinar las fases para la ejecución de la estrategia.....	235
Bibliografía.....	239
Capítulo 17. Proceso disciplinario y debido proceso escolar	240
La convivencia escolar, los conflictos escolares y la norma jurídica	241
El manual de convivencia como norma jurídica.....	241
La creación de la norma jurídica <i>manual de convivencia</i> ...	242
La aplicación de la norma jurídica <i>manual de convivencia</i>	243
Las formas tratamiento de conflictos en la escuela.....	244
El conducto regular	245
Manual de convivencia y proceso disciplinario.....	246
El proceso disciplinario en la escuela.....	247
Procedimiento disciplinario	249
El debido proceso en la escuela	252
Personería estudiantil y proceso disciplinario.....	260
Estrategias de aula.....	260
Bibliografía.....	262
Capítulo 18. Manual de convivencia: algunas sugerencias para su rediseño	263



NOTA SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los autores del libro *Abriendo espacios flexibles en la escuela* y los integrantes del Grupo Base de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables, desde sus propuestas de desarrollo humano integral sostenible diverso y equitativo:

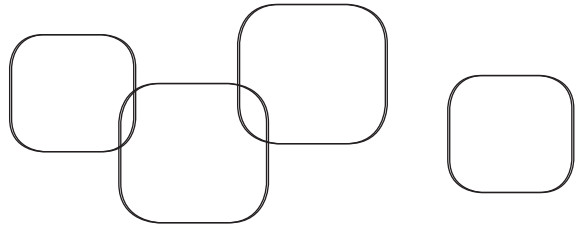
- Conocemos, comprendemos y compartimos las ideas de la perspectiva de género.
- Expresamos nuestra intención de evitar la sobrecarga visual que supone utilizar en castellano “o/a” para marcar la existencia de ambos sexos.
- Hemos optado por emplear el masculino genérico clásico dado que todas las menciones en tal género respetan y tienen siempre en consideración a hombres y mujeres.



GRUPO BASE ESTRATEGIA MUNICIPIO Y ESCUELA SALUDABLES, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Integrantes

Bernardo Bustamante C.	Facultad de Artes
Clara Zuluaga M.	Facultad Nacional de Salud Pública Héctor Abad Gómez
Flor Ángela Tobón M.	Facultad de Química Farmacéutica
Humberto Ramírez G.	Facultad de Medicina
Isabel Puerta L.	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Juan Leonel Giraldo S.	Facultad de Educación
Luis Alirio López G.	Facultad de Enfermería
Martha Claudia González P.	Facultad Nacional de Salud Pública Héctor Abad Gómez
Nelson Alveiro Gaviria G.	Instituto Universitario de Educación Física
Paula Andrea Hernández A.	Instituto Universitario de Educación Física
Verónica Ochoa P.	Instituto Universitario de Educación Física
Yolanda Giraldo Giraldo	Facultad de Medicina
Yolanda Lucía López A.	Facultad Nacional de Salud Pública Héctor Abad Gómez



AGRADECIMIENTOS

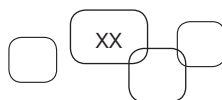
En reconocimiento a los aportes para el desarrollo de los proyectos de extensión solidaria “Abriendo espacios flexibles en la escuela”; “La democracia escolar y el desarrollo humano. Un aporte a la cultura de paz”; “Desarrollo humano integral: un aporte a la democracia, la paz y la convivencia”; “La democracia en juego”; “La mediación de conflictos familiares: una oportunidad para mantener la unidad y la armonía de la familia”; “Oportunidades de aprendizaje para la convivencia pacífica en los CER del municipio de Nariño: asesoría y capacitación jurídica y pedagógica para la reestructuración de los manuales de convivencia escolar” y “Potenciación del liderazgo estudiantil para la resolución de conflictos escolares, a través de la figura de los consejeros estudiantiles en la I. E. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del Municipio de Sonsón”, orientados todos a fortalecer la formación humana en cumplimiento de la responsabilidad social universitaria; y por la colaboración, el respaldo y el interés que hoy se reflejan en la segunda edición del libro *Abriendo espacios flexibles en la escuela*, los integrantes del Grupo Base de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables de la Universidad de Antioquia y los autores del texto expresan su agradecimiento a:

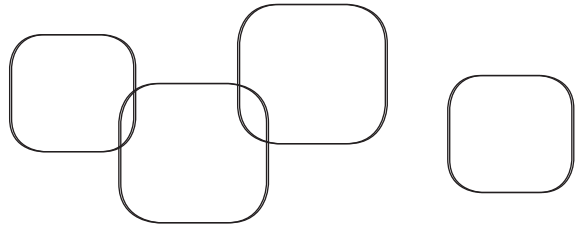
— La Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia, especialmente a las doctoras Margarita Berrío de Ramos y

María Elena Vivas López, al ingeniero Fabio Vallejo Giraldo y a la señora Beatriz Betancur Martínez, quienes han permitido un carácter procesual a estos proyectos de trabajo en la básica primaria y secundaria.

- La administración de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, especialmente a los doctores Hernán Darío Vergara Mesa, anterior decano, y Clemencia Uribe Restrepo, quien actualmente ocupa este cargo.
- Las administraciones municipales e instituciones educativas de Fredonia, Alejandría, Sonsón, Sabaneta y Nariño.
- Las comunidades educativas de los municipios, instituciones y centros educativos donde se desarrollaron los proyectos.
- La licenciada Ángela Ruth Monsalve Patiño y al doctor Sergio Rodríguez Pérez, quienes se convirtieron en acompañantes permanentes en los procesos de formación política de los maestros y de la cualificación de la labor docente en el municipio de Sonsón.
- Las unidades académicas de la Universidad de Antioquia que han permitido la sustentabilidad del Grupo Base de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables: Escuela de Microbiología; Instituto Universitario de Educación Física; Facultad Nacional de Salud Pública “Héctor Abad Gómez” y las Facultades de Artes, Derecho y Ciencias Políticas, Educación, Enfermería, Medicina y Química Farmacéutica.
- Cada profesor y estudiante que contribuyeron a la realización de esta obra.

Medellín, diciembre de 2011





LOS EDITORES ACADÉMICOS

ISABEL PUERTA LOPERA

Abogada; Especialista en Derecho Administrativo y Especialista en Mediación de Conflictos. Diploma en Estudios Avanzados en Educación y Pedagogía Social (UNED, España). Candidata a doctora en Educación y Pedagogía Social (UNED, España).

Profesora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

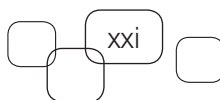
Integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

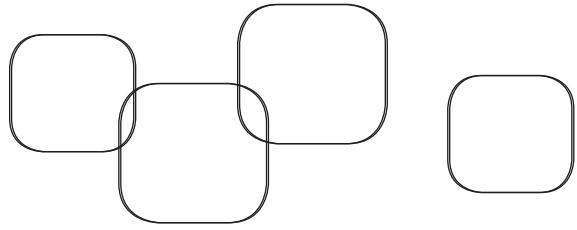
LUIS FERNANDO BUILES BUILES

Abogado; Especialista en Derecho de Familia y Especialista en Mediación de Conflictos. Diploma en Estudios Avanzados en Educación y Pedagogía Social (UNED, España). Candidato a doctor en Educación y Pedagogía Social (UNED, España).

Profesor vinculado en el Área de Derecho de Familia de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

Integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.





LOS AUTORES

CLARA CECILIA ZULUAGA MONSALVE

Trabajadora social; Pedagoga. Contratista del proyecto “Sistema de vigilancia epidemiológica de la salud pública en el área de influencia del proyecto hidroeléctrico Porce III”, Empresas Públicas de Medellín - Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia. Componente comunidades.
claraczm@gmail.com

FLOR ÁNGELA TOBÓN MARULANDA

Química Farmacéutica; Especialista en Atención Farmacéutica; Msc-Farmacología. Profesora de la Facultad de Química Farmacéutica de la Universidad de Antioquia.
jvm@une.net.co

HUMBERTO RAMÍREZ GÓMEZ

Pediatra; Epidemiólogo. Profesor jubilado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.
hurrago@une.net.co

ISABEL PUERTA LOPERA

Abogada; Especialista en Derecho Administrativo y Especialista en Mediación de conflictos; Diploma en Estudios Avanzados en Educación y Pedagogía Social (UNED, España). Candidata a doctora en Educación y Pedagogía Social (UNED, España).

Coordinadora del Grupo Base Estrategia Municipio y Escuela Saludables. Profesora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

Integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.
ipuerta09@gmail.com

JAIME ALBERTO SALDARRIAGA VÉLEZ

Doctorando en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales – CINDE). Coordinador del Programa de Educación y Equidad de la Corporación Región (Medellín, Colombia).
coregion@region.org.co

JUAN LEONEL GIRALDO SALAZAR

Educador: orientación y consejería. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
jleonel@ayura.udea.edu.co

LUIS ALIRIO LÓPEZ GIRALDO

Antropólogo; MSc - Salud Pública. Candidato a doctor en Salud Pública. Profesor de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
lulopez@tone.udea.edu.co

LUIS FERNANDO BUILES BUILES

Abogado; Especialista en Derecho de Familia y Especialista en Mediación de conflictos; Diploma en Estudios Avanzados en Educación y Pedagogía Social (UNED, España). Candidato a doctor en Educación y Pedagogía Social (UNED, España).
Profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.
Integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.
lbuiles@mitra.udea.edu.co

LUZ ELENA HENAO ISAZA

Abogada; Especialista en Derecho Privado de la UPB; Magíster en Derecho procesal de la Universidad de Medellín. Profesora jubilada

de la Universidad de Antioquia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

lhenao04@gmail.com

MARTA CECILIA PALACIO ARTEAGA

Licenciada en Educación Preescolar; Magíster en Educación: Orientación y consejería. Profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

mceciliapa@yahoo.com

MARTHA CECILIA SEPÚLVEDA ALZATE

Licenciada en Biología y Química; Técnica de Laboratorio Químico; Especialista en Mediación de conflictos; Especialista en Innovaciones pedagógicas y curriculares; Especialista en Habilidades de desarrollo de pensamiento y juicio crítico.

Profesora de cátedra de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

marthasepulved@hotmail.com

NELSON ALVEIRO GAVIRIA GARCÍA

Licenciado en Educación Física; Magíster en Educación. Profesor de cátedra de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

gavinel06@yahoo.es

VERÓNICA OCHOA PATIÑO

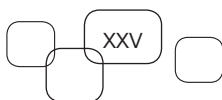
Licenciada en Educación Física; Especialista en Planeación de la Participación Comunitaria; Magíster en Salud Colectiva; estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Profesora del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

verosdance02@yahoo.es

YOLANDA GIRALDO GIRALDO

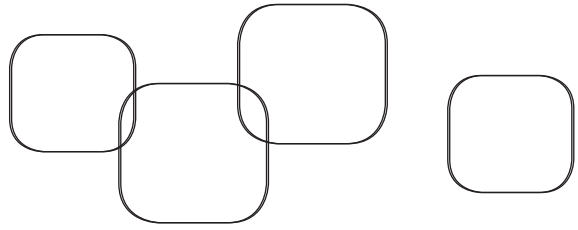
Médica y psicóloga. Profesora de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.

yolanda.giraldogiraldo@gmail.com



YOLANDA LUCÍA LÓPEZ ARANGO

Bacterióloga y laboratorista clínica; Especialista en Gerencia de la salud pública; Especialista en Gestión ambiental; Magíster en Salud pública. Profesora de la Facultad Nacional de Salud Pública “Héctor Abad Gómez” de la Universidad de Antioquia.
yola@guajiros.udea.edu.co



PRESENTACIÓN

Abriendo espacios flexibles en la escuela es un proyecto de capacitación y asesoría. Nace de la constatación de las necesidades actuales de las instituciones educativas de recibir apoyo y acompañamiento en los procesos de mejoramiento que han emprendido en favor de la calidad; del apremio por visualizar acciones que muestren su empoderamiento y el de sus actores en el medio donde se desenvuelven; de la evidente falta articulación de los planes, programas y proyectos de las instituciones educativas con los planes educativos municipal, departamental y nacional y del reconocimiento de la escuela como un espacio donde escasean o son muy débiles los escenarios que promueven la democracia.

Abriendo espacios flexibles en la escuela parte de la necesidad de diseñar una política de convivencia consignada en el Proyecto Educativo Institucional —PEI—, que baje a la cotidianidad de la vida escolar y haga posible la creación de ambientes propicios para avanzar en los procesos formativos.

Se trata de una propuesta que pretende entregar a los destinatarios las herramientas necesarias para lograr replicar y poner en marcha estrategias encaminadas al despliegue de las potencialidades humanas desde lo individual y lo colectivo, de tal forma que las instituciones educativas sean el escenario donde se visualice la planificación, el trabajo en equipo y el empoderamiento de los actores escolares; donde se muestre la democracia como discurso y acción y la convivencia pacífica como una manera cotidiana de

intercambiar con el otro, celebrar la diferencia y lograr la meta última de la escuela, que consiste en formar integralmente la niñez y la juventud.

Los *espacios flexibles* hacen parte de una propuesta integral diseñada por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia —en el marco del trabajo que algunos profesores de esta unidad académica han realizado por cerca de veinte años en materia de convivencia escolar—, denominada *Un mapa posible para la paz desde la escuela*, que busca disminuir las violencias mediante la búsqueda de un acercamiento entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, de manera tal que sea posible una convivencia que favorezca aprendizajes para la vida en sociedad. Asume asuntos que están expresamente establecidos en normas constitucionales y legales, como las leyes 115, 1029 y 1098 y el Decreto 1860 de 1994, para volverlos vivencia cotidiana y proyectarlos a manera de temas transversales y no como parte de una cátedra específica.

Su origen atiende, también, el desarrollo de algunos proyectos de extensión solidaria promovidos por la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Antioquia desde el año 2006 y ejecutados por el Grupo Base de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables en algunas instituciones educativas de Alejandría, Fredonia, Sonsón, Sabaneta y Nariño, donde los textos que se presentan hoy constituyeron material de apoyo para las sesiones de acompañamiento a los públicos convocados, como docentes, directivos docentes, personeros de los estudiantes y representantes de grupos, de los niveles de básica primaria, secundaria y media.

Abriendo espacios flexibles en la escuela busca contribuir a la producción de transformaciones en la escuela, que deben pasar por la reflexión individual y colectiva, por la apertura mental y por la conciencia de la responsabilidad que compete a todos como ciudadanos, atrapados a veces por las violencias reproducidas, en ocasiones, de forma muy visible en los ambientes escolares y frente a las cuales se percibe una sensación de impotencia que lleva a la desesperanza.

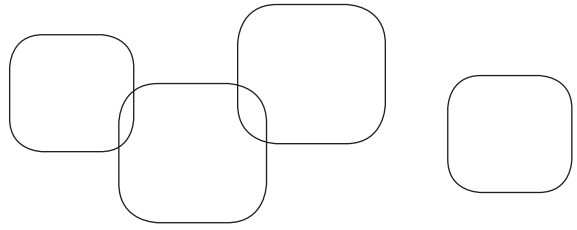
La presente obra hace inicialmente una presentación general de la Estrategia Escuela Saludable, que le sirve de marco referencial. Luego aborda el tema de la convivencia escolar y sus diferentes escenarios, para mostrar una perspectiva más amplia que aquella que la liga exclusivamente con la existencia de los conflictos escolares, de modo que la convivencia pueda abordarse desde otras perspectivas para enriquecer su visión, fortalecer cada uno de tales escenarios y dejar planteados aspectos que permitan opciones para tejer lazos sociales, significar positivamente los conflictos escolares, construir sujeto social, hacer aportes para lograr la paz y, en últimas, contribuir con la formación política de los diferentes actores que concurren en el espacio escolar.

A renglón seguido se da cabida a los diferentes *espacios flexibles* desde un punto de vista teórico, con algunas sugerencias, que se consignan como *estrategias de aula*, para facilitar su implementación por parte del maestro; finalmente, se relaciona una bibliografía básica.

Otros propósitos animan la edición de este material: promover la Estrategia Municipio y Escuela Saludables, que mira el proceso de formación integral desde el desarrollo de los seres humanos, así que sus implícitos están dados por la posibilidad de que rasgos de lo humano, como la emoción, la razón y la palabra, encuentren cada vez más un espacio entre los integrantes de la comunidad educativa; la ampliación de la expresión “calidad de la educación” hacia la esfera democrática del espacio escolar, para no dejarla meramente reducida al ámbito académico que le está incorporado pero que necesita de condiciones favorables para su florecimiento, condiciones que pueden familiarizarse con la implementación de los espacios flexibles en la escuela y el intercambio desde la experiencia y el saber de las instituciones educativas para consolidar nuevos aprendizajes convertidos en vivencias y reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia, como lo expresa Humberto Maturana.

Estrategia Municipio y Escuela Saludables (EMS-EES)





CAPÍTULO 1

EL MUNICIPIO Y LA ESCUELA SALUDABLES: ENFOQUE DESDE EL DESARROLLO HUMANO INTEGRAL

Verónica Ochoa Patiño

Introducción¹

El presente artículo tiene por objeto mostrar al lector un panorama comprensivo de la Estrategia Escuela Saludable —EES— desde la perspectiva del Grupo Base de la Universidad de Antioquia, y acercarlo a algunos de los elementos que se deben tener en cuenta para su implementación.

Desde el año 2000 existe en la Universidad de Antioquia un grupo de trabajo académico denominado Grupo Base Estrategia

1 El siguiente texto se construyó a partir del desarrollo de varios convenios celebrados entre la Gobernación de Antioquia y la Universidad de Antioquia, con objeto de implementar las Estrategia Municipio y Escuela Saludables en 65 y 73 localidades de Antioquia, respectivamente.

Municipio y Escuela Saludables —EMS-EES—, que les plantea esta estrategia a los municipios y las comunidades como una opción de desarrollo humano integral, sostenible, diverso y equitativo. Para el Grupo Base, el trabajo con la escuela es fundamental cuando se aborda el tema del desarrollo humano en las localidades, pues constituye uno de los ejes de tal desarrollo, denominado Estrategia Escuela Saludable.

Desde su inicio, el Grupo Base de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables de la Universidad de Antioquia viene consolidando los puntos de vista filosóficos y metodológicos de la *estrategia con énfasis en la escuela*, a partir de la existencia de experiencias, iniciativas, acciones e instituciones que le han apostado a la Escuela Saludable, como Salud Escolar (OMS, UNICEF y UNESCO, 1950, 1980 y 1990), Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), Iniciativa Mundial de Salud Escolar (1990), Escuelas Promotoras de Salud (OMS, OPS, 1994), Red Latinoamericana de Escuelas Promotoras de Salud (1998), Escuela Amiga (UNICEF), Sección de Pediatría Social de la Universidad de Antioquia o el Grupo Interinstitucional para los Programas de Salud del Niño en Antioquia (1996).

En este mismo sentido se ha producido una alianza —entre los Ministerios de Educación y de la Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Organización Panamericana de la Salud y UNICEF— que propone una estrategia para promover el desarrollo humano y social en la comunidad educativa y reconoce a la escuela como

un espacio propicio para el fortalecimiento de las potencialidades y habilidades de los niños, para el aprendizaje de nuevas formas de pensar, sentir y actuar frente a la vida y la salud; el lugar donde pueden converger las acciones intersectoriales para lograr una formación integral de nuevos hombres y mujeres que tendrán bajo su responsabilidad el desarrollo de la humanidad en el próximo milenio (República de Colombia. Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, ICBF, OPS y UNICEF, 1999).

En este marco de acción, el Grupo Base de la EMS-EES de la Universidad de Antioquia entiende esta estrategia desde el enfoque

del desarrollo humano integral, sostenible, diverso y equitativo, distanciándose del enfoque desde la salud, e impulsando y acompañando la gestión local y comunitaria desde esta perspectiva.

Principios, pilares teóricos y componentes de la concepción y construcción de la Estrategia Escuela Saludable (EES)

En el año 2000, varios profesores de la Universidad de Antioquia conformaron un grupo académico de carácter interdisciplinario, cuyo propósito era profundizar en el tema de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables.

En 2003, a raíz de un convenio firmado con la Gobernación de Antioquia para desarrollar la Estrategia Escuela Saludable en 73 municipios de este departamento, el Grupo Base propuso entender la Escuela Saludable como cualquier institución educativa —en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media, técnica, tecnológica o universitaria— que se comprometa como comunidad educativa a trabajar de manera articulada y organizada por la formación integral, el desarrollo de las potencialidades para el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de sus miembros.

Principios de la EES

Para cumplir con los principios básicos de la EES (la salud entendida como el bienestar y la formación integral de niños y jóvenes), la estrategia:

- Está pensada desde, para y con la comunidad educativa. La comunidad educativa incluye a los padres de familia, los maestros, los estudiantes, los egresados, el personal administrativo institucional y administrativo municipal, los vecinos de la institución y todas las personas que de una u otra manera tengan relación con la institución educativa.

- Trasciende el concepto de salud, asumido como ausencia de enfermedades, para entenderlo, además, como bienestar físico, mental y social de individuos y comunidades. En este sentido, a la prevención, entendida como las acciones para hacer frente a los factores de riesgo y estimular los factores de protección para enfermedades, se suman la promoción de la salud y las políticas y acciones que estimulan el desarrollo de las potencialidades humanas en la construcción de sujetos sociales que avancen hacia el logro del bienestar individual, colectivo y del entorno.
- Da lugar a un proceso complejo de formación integral, en la medida en que no se disocian las expectativas e intereses de niños y jóvenes por el logro de las competencias básicas del conocimiento, de la adopción de estilos de vida saludable, el cuidado armónico del cuerpo y el cultivo de actitudes, normas y valores que capacitan para el ejercicio de una ciudadanía democrática. La Escuela Saludable se fundamenta en la formación integral porque busca ir más allá de la separación existente entre una instrucción meramente técnico-instrumental, que capacita, acaso, para el mundo laboral y una educación que recoge el conjunto de bienes materiales y simbólicos producidos por la humanidad, porque aspira a la obtención de bienestar.
- Hace que converjan la educación, la salud, la recreación, el ambiente, la cultura y todos los aspectos que comprometan al gobierno municipal, a la sociedad civil y al sector privado. Esta articulación, el encuentro entre diversos sectores como salud y educación y, en general, el acercamiento de todas las instituciones comprometidas en el bienestar de la comunidad, han representado un paso de gran significado para imaginar y concebir la Escuela Saludable, por lo que representan los esfuerzos sinérgicos de las localidades en búsqueda de un modo de desarrollo que apunte a las potencialidades humanas y permita su despliegue, de modo que se logre entender que los procesos autogestionarios locales se relacionan indisolublemente con la libertad humana y el ejercicio responsable de la autonomía individual y colectiva.
- Busca la formación integral, como principio rector de la estrategia. Significa abordar el ser humano en su totalidad y recono-

cerlo como ser en proceso, que se va configurando mediante un tránsito interior en constante desarrollo y progresión, a partir de sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo.

La formación integral será, entonces, el proceso que se realice dentro de la familia, la escuela y la sociedad, con miras a la construcción de comunidades cuyos miembros posean calidad humana y generen bienestar para sí mismos y para los demás.

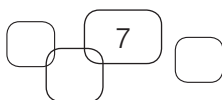
Pilares teóricos

Esta estrategia implica, también, la definición de pilares teóricos, tomados de diferentes fuentes: la UNESCO, el Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia, el CINDE, la propuesta de Manfred Max-Neef y su grupo CEP Aur y la ley 1098. Estos pilares pueden resumirse así:

- Las esferas del desarrollo humano: sociocultural, política, económica, ontológica, ambiental y tecnológica.
- Las metas del desarrollo: autonomía, autoestima, solidaridad, creatividad, salud, felicidad y resiliencia.
- La perspectiva de los derechos, con referencia a los Derechos Humanos aprobados por la ONU en 1948, y a la Convención sobre los derechos del niño, aprobada en 1989.
- El proyecto de vida, que incluye el proyecto de vida personal en el caso individual, el Proyecto Educativo Institucional en el caso de la comunidad educativa, y el Plan de Desarrollo en el municipio.
- Las necesidades humanas, en la perspectiva del desarrollo a escala humana.

Componentes

Los componentes que armónicamente articulados darán cuenta de la formación integral, de acuerdo con la perspectiva de la Estrategia Escuela Saludable, son:



- El saber: se relaciona con la actividad humana de aprender de manera constante, para avanzar en el crecimiento de sí mismo y del mundo. Implica reconocer, cada vez más, la necesidad de ahondar en la explicación y comprensión de los enigmas e incertidumbres de la vida.
- El hacer: componente que permite la valoración del ser humano, en tanto es útil para la construcción y transformación de la sociedad, al darle significado a la materialización de una ciencia acompañada de conciencia y de una conciencia acompañada de ciencia.
- El saber hacer: articulado al componente *saber*, significa poner en práctica los aprendizajes mediante el ejercicio y desarrollo de las potencialidades y destrezas de las que se dispone.
- El servir: expresión humana que favorece la significación de la existencia, en tanto somos miembros de una comunidad.

En este ejercicio de articulación para construir sentido de integridad, podemos entonces decir: *saber hacer para servir*, de modo que se logre, con el desarrollo de este componente, realizar el sentido de ser partícipe de una comunidad y, sobre todo, miembro significativo de ella, en tanto se identifica como actor dispuesto a colaborar y servir para lograr el mejoramiento y el consecuente bienestar.

- El trascender: aspecto que permite que el ser humano se reconozca en sus efectos y consecuencias.

El *saber hacer para servir y así trascender* se explica porque, incidiendo constructivamente en los otros, se accede a la condición de permanecer simbólicamente en la comunidad. El ser humano que construye y sirve, deja huella significativa, y de esta manera valida su existencia.

Principios misionales de la Universidad de Antioquia
asumidos por la Estrategia Municipio y Escuela
Saludables, EMS-EES

La EMS-EES asume como principios aquellos que misionalmente le corresponden a la Universidad: integración e interacción

social, respeto por la diversidad, solidaridad, participación, equidad, calidad, pertinencia y transparencia.

Orientaciones de planificación

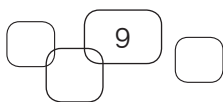
Desde el punto de vista metodológico, la EMS-EES debe obedecer a las orientaciones de los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal, así como a cada Proyecto Educativo Institucional —PEI—, el cual, además de ajustarse a los lineamientos trazados por los mencionados planes, debe internamente articular todos los programas, proyectos y actividades de la institución educativa. El hilo conductor de todo este proceso de planificación lo constituye el desarrollo de los seres humanos.

Educar para la incertidumbre, promover procesos de participación activa de todos los estamentos, construir identidad individual y colectiva, dar un tratamiento pacífico a los conflictos, difundir, promover y garantizar los derechos humanos, hacer prevalecer los derechos de los niños y garantizar el derecho a la educación en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo, además del logro de una educación pertinente y en condiciones de calidad y equidad, son resortes que mueven la implementación de la EMS-EES y aspiraciones que deben, gradualmente, irse incorporando al proceso formativo que constituye la razón de ser de la escuela.

En el esfuerzo por llevar a la práctica la EMS-EES, el Grupo Base de la Universidad de Antioquia, con el apoyo presupuestal y técnico de la Vicerrectoría de Extensión, ha ejecutado en diferentes municipios del departamento de Antioquia proyectos como: “Abriendo espacios flexibles en la escuela”, “El juego de la democracia” y “La democracia escolar y el desarrollo humano: un aporte a la cultura de paz”.

Estructura metodológica de la estrategia, desde la perspectiva del Grupo Base

El Grupo Base, al hacer el acompañamiento para la implementación de la EMS-EES, orienta sus acciones desde la siguiente estructura:



Objetivo general

Contribuir a la formación integral mediante el fortalecimiento del desarrollo humano integral, sostenible, diverso y equitativo de la comunidad educativa y de cada uno de sus miembros, para lograr su bienestar.

Objetivos específicos

- Articular el alcance y el sentido de la EMS-EES a la planificación municipal y escolar, para darle sustentabilidad.
- Visibilizar la estrategia en las diferentes dinámicas de la escuela, para que, promovidas desde el Proyecto Educativo Institucional, se conviertan en vivencias cotidianas.
- Promover un currículo pertinente y dinámico en sus componentes, que estimule la formación integral y desarrolle las potencialidades individuales y colectivas, siempre en búsqueda del bienestar de los seres humanos.
- Favorecer ambientes saludables, fomentadores del desarrollo humano, que propicien formación ciudadana, responsabilidad social, incorporación de competencias ciudadanas y convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad educativa.
- Estimular el desarrollo de una personalidad segura de sí misma, con una mentalidad abierta a la diferencia y dispuesta a intercambiar ideas con el otro, que incentive la construcción de una vida significada en la autonomía solidaria y en relaciones fraternas.
- Lograr que los actores de la comunidad educativa interioricen su lugar significativo y reconozcan la importancia de su participación activa, al sentirse pertenecientes a un escenario que los reconoce, valora y respeta.
- Contribuir a la generación de una conciencia colectiva con sentido de equidad, que aporte salidas pertinentes a las necesidades y a problemas individuales y colectivos.
- Concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de desarrollar una cultura de la salud, con énfasis en la promoción, que impulse apoyos educativos y servicios en salud,

- nutrición y desarrollo humano, de acuerdo con los resultados arrojados por el diagnóstico participativo institucional.
- Propiciar diálogo de saberes entre la familia, la comunidad municipal y la escuela.
 - Fomentar el trabajo interdisciplinario e interinstitucional con la institución educativa, en el marco de la estrategia.
 - Estimular la formación de una ciudadanía activa que oriente la construcción de un proyecto de vida y posibilite la convivencia a partir de unos mínimos éticos conseguidos entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.
 - Promover una sistematización que dé cuenta de la memoria evolutiva de la estrategia y que permita el ejercicio de la investigación en torno a las dinámicas y características que ella genera.

Metodología para la implementación de la EMS-EES

Implementar la EMS-EES requiere, en quienes la promuevan, la generación consciente de diversas estrategias y fases que, en su conjunto, son las siguientes:

Estrategias

- Partir de la planeación a largo plazo, consignada, como ya se señaló, en los planes de desarrollo nacional, regional y local, los planes educativos municipales y los PEI.
- Configurar un currículo pertinente y flexible.
- Favorecer la creación de ambientes y entornos saludables.
- Alentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Impulsar programas y apoyar procesos orientados hacia la salud integral de las personas y las condiciones de bienestar de las instituciones educativas.
- Brindar educación y servicios en salud integral, nutrición y desarrollo humano que permitan tejer redes sociales y contribuir al bienestar.
- Potencializar la libertad.

- Profundizar en el conocimiento de las realidades de la escuela para generar nuevas dinámicas de encuentro, participación y vida comunitaria.

Fases

La implementación de la EMS-EES se desarrolla mediante metodologías activas y participativas e incluye las siguientes fases:

Fase preparatoria o de sensibilización

Motivación e información a todos los sectores de la localidad y, en particular, a la comunidad educativa. Con una convocatoria a la población, se realizan actividades de encuentro, reconocimiento e identificación, para posibilitar un acercamiento que genere una atmósfera de confianza y apertura entre los participantes. De manera complementaria se realiza una actividad de motivación, en la que se subraya la importancia de cada participante como eslabón significativo de la cadena, así como la posibilidad de construir caminos entre todos. Es importante señalar que este aspecto motivacional debe mantenerse durante todas las fases, acompañado de la información sobre la Estrategia Municipio y Escuela Saludables, lo cual exige una clara y completa exposición.

Aproximación a la situación actual de la comunidad educativa. Mediante talleres y actividades grupales con los diferentes estamentos de la comunidad educativa, realizados de manera conjunta y por sectores específicos, se produce un acercamiento situacional que identifica y dictamina las principales dificultades y problemas, mirados positivamente como formas de potenciar alternativas de cambio y mejorar las condiciones de vida de la escuela. En la práctica, se busca que los mismos actores de la comunidad determinen las prioridades y asuman entre sí compromisos de superación y desarrollo.

Conformación del grupo gestor semilla. En un ambiente democrático, los integrantes de la comunidad nombran o se postulan voluntariamente para conformar el grupo gestor semilla, en el cual participan representantes de todos los sectores del municipio. Los miembros de este grupo deben hacer una manifestación pública de compromiso con la estrategia.

Declaratoria de la voluntad política. Es fundamental disponer, por escrito, de la manifestación de la voluntad política de la Administración Municipal y las autoridades educativas, plasmada bajo la forma de norma jurídica, que deje a salvo su posibilidad de permanencia en el tiempo, evite el riesgo de ser sometida a los vaivenes políticos de la localidad y permita la movilización de recursos y acciones en torno a la estrategia.

Difusión. Amplio despliegue publicitario de la estrategia a través de los distintos medios de comunicación masivos y alternativos, para darla a conocer, posicionarla y legitimarla.

Fase de ejecución

Capacitación y asesoría al grupo gestor semilla. Periódicamente se convoca a los integrantes del grupo gestor semilla para realizar actividades de consolidación como equipo que mantendrá sensibilizada a la comunidad, y en actitud de participación a los diferentes comités de trabajo y de servicio. Se desarrollan encuentros de capacitación y asesoría en temas específicos, como elaboración de proyectos, participación y convivencia ciudadana, comunicación, tratamiento de conflictos, desarrollo a escala humana, formación en valores, esferas del desarrollo y otros tópicos relacionados con las prioridades identificadas por la comunidad educativa.

Elaboración y gestión de proyectos. La elaboración de proyectos es un elemento esencial en el devenir de la estrategia. Se garantizará que cada propuesta de trabajo no sea un proyecto marginal, sino que se inscriba en el Proyecto Educativo Institucional y que este se articule tanto con el Plan Educativo Municipal como con el de Desarrollo, de manera que, en una interdependencia activa, el municipio y la comunidad educativa estén orientados al desarrollo humano integral, que configura la estructura filosófica de la estrategia.

Estudio de factibilidad. Es necesario analizar la voluntad política, el talento humano, las posibles fuentes de financiación, las posibilidades tecnológicas, el sustento normativo, los convenios y las alianzas previas a la ejecución del proyecto.

Ejecución de los proyectos. De acuerdo con un *plan de acción*, los proyectos han de ajustarse a unos tiempos que exigen coordinación y una agenda que permita hacer una lectura sistemática de sus

avances y tropiezos. Se insiste en la necesidad de un trabajo interdisciplinario, intersectorial y con amplia participación comunitaria.

Fase de consolidación

Evaluación y seguimiento. Mediante el establecimiento de indicadores, se promueve la evaluación permanente que permita identificar los avances y desfases vividos en el proceso, para definir alternativas y posibilidades de continuación. La EMS-EES sugiere que, para validar el carácter participativo de cada miembro de la comunidad educativa, representantes de los diversos estamentos realicen veedurías sobre el devenir de los proyectos y el manejo transparente de los recursos.

Sistematización y difusión de los resultados. La historia del proceso será registrada en actas, videos, diarios de campo y una compilación sistematizada que permita reconocer los diferentes momentos y los efectos del trabajo realizado. Los avances, alcances y resultados de los proyectos serán revertidos a la comunidad, con el fin de orientar nuevos estilos de vida que, de manera progresiva, favorezcan el bienestar.

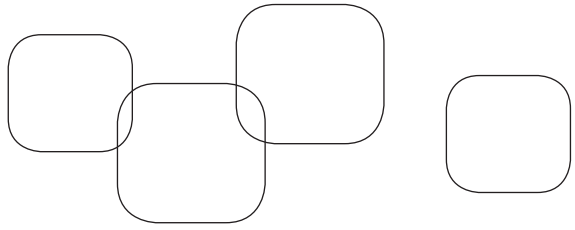
Alcances de la escuela saludable: consideraciones finales

Las bondades de esta estrategia pueden reflejarse en cambios de paradigma que hacen posible, en el ámbito escolar, resignificar la palabra como forma de comunicar, lograr la integración entre los actores de la comunidad educativa y los órganos de planeación y organización municipal, avanzar en la socialización del conocimiento, democratizar y promover la participación en la toma de decisiones, reforzar valores, respetar las relaciones con el entorno, generar responsabilidades entre los distintos actores de la comunidad educativa, promocionar la salud, crear ambientes que fortalezcan la identidad e inciten a la creatividad y, en últimas, construir un nuevo sistema de relaciones como legado a las generaciones que, desde hoy y en un futuro próximo,

tendrán responsabilidades frente al devenir de los municipios y las regiones donde se implemente la estrategia.

Bibliografía

- García, Isabel, 1998, "Promoción de la salud en el medio escolar", *Revista Española de Salud Pública*, Madrid, jul.-ago., 1998, vol. 72, núm. 4, pp. 285-287. Disponible en línea, en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57271998000400001&script=sci_arttext. Acceso: 2 de junio de 2011.
- Grupo Interinstitucional para los Programas de Salud del Niño en Antioquia, 1996, *Salud integral para el niño y la niña en edad escolar*, Medellín, Ediciones Gráficas Ltda.
- Max-Neef, M. et al, 1997, *Desarrollo a escala humana*, CEPAAUR; Medellín, Proyecto 20 Editores.
- OPS/OMS, 1997, *Fomento de la salud a través de la escuela*, Ginebra. OMS, serie de informes técnicos, 870. Publicaciones OMS.
- Proinapsa UIS, 2002, *Hacia la construcción de Escuelas Saludables*, Bucaramanga, UIS.
- Posada, Á. et al, 1998, *El niño sano*, Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia.
- Ramírez, H., 2002, *Escuelas Saludables*. Documento de la Universidad de Antioquia, Medellín.
- República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de Colombia*.
- , Congreso de la República, 1994, *Ley 115*.
- , Gobernación de Antioquia, 2000, *Plan Decenal de Educación y Cultura para Antioquia*.
- , Ministerio de Educación. *Plan Decenal de Educación 1996-2005*.
- , Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, ICBE, OPS y UNICEF, 1999, *Estrategia de Escuelas Saludables, Lineamientos Generales*, Bogotá.
- , 1999, *Portafolio Estrategia de Escuelas Saludables*, Bogotá.
- , 2001, *Decreto número 2152*.
- Sanín, J. L., 1998, *Convivencia escolar. Enfoques y experiencias*, Medellín, Corporación Paisajoven-GTZ.



CAPÍTULO 2

EL DESARROLLO A ESCALA HUMANA: UN REFERENTE PARA EL DISEÑO DE PLANES DE DESARROLLO LOCAL

Flor Ángela Tobón Marulanda
Luis Alirio López Giraldo

Introducción

Manfred Max-Neef y su grupo de trabajo (Max-Neef et al, 1986) postulan el desarrollo a escala humana en el marco de la satisfacción de las necesidades existenciales (ser, tener, hacer y estar) y de las necesidades axiológicas, aquellas de valor para el ser humano: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, teniendo en cuenta la estrecha interrelación entre ellas. En este sentido, se entiende el desarrollo a escala humana como un modelo de desarrollo político, económico y social que busca incrementar las capacidades humanas en contextos comunitarios, locales, regionales e, incluso, nacionales, para convertir las carencias en potencialidades que favorezcan el desarrollo socioeconómico de adentro hacia afuera.

El Grupo Base de la Estrategia de Municipio y Escuela Saludables —EMS-EES— de la Universidad de Antioquia comparte el enfoque de desarrollo a escala humana y propone estrategias para su construcción, desde la familia, utilizando capacidades, rutinas y tradiciones del ser humano, ubicado en el contexto de una sociedad con valores de cooperación. Para lograr este propósito, tanto los académicos como los diseñadores de políticas públicas deben adquirir mayor conciencia de la importancia de indagar sobre los determinantes que influyen en el desarrollo social. Esto, con el fin de diseñar y formular planes de desarrollo local con la participación de las comunidades, que involucren proyectos de vida individuales y colectivos para promover el desarrollo de capital social, haciendo énfasis en los valores culturales, como la solidaridad, la confianza, la cooperación, la transparencia, el respeto y la tolerancia. Su práctica se convierte en factor de desarrollo económico y social.

Con el fin de que el desarrollo a escala humana sea la brújula que oriente el Plan de Desarrollo Local —PDL—, ligado a los planes de vida comunitarios, debe estar cimentado en la formación en valores, la cooperación y la ética en las decisiones que afectan los derechos de los más débiles, con énfasis en el respeto a la dignidad y la libertad. Esto, como una estrategia del enfoque político del Estado Social de Derecho, que apoye la construcción de políticas públicas participativas para satisfacer necesidades humanas.

La formación de capital social¹ en el ámbito de las localidades debe partir de una agenda de trabajo colectivo dentro del Plan de Desarrollo Local, como un proceso ajustado a las necesidades, que constituya el eje central de la planificación territorial. Es una ruta para identificar satisfactores que mejoren la calidad de vida individual y colectiva. En este empeño, se tiene conciencia de que los proyectos de vida reflejan las diversas dimensiones humanas.

1 Según el Banco Mundial, el *capital social* es el conjunto de normas y vínculos que permiten la acción social colectiva. Capital social no solo es la suma de las instituciones que apunta a una sociedad, sino que es el pegamento que las mantiene juntas.

Por tanto, el Plan de Desarrollo Local debe ser acordado con la participación activa de los ciudadanos.

En esta perspectiva, el papel de los educadores y los líderes locales que aspiran a cargos públicos debe ser el de motivar a los actores sociales, desde escenarios comunitarios, académicos y productivos, entre otros, para que ejerzan su derecho a participar en la construcción del Plan de Desarrollo Local. Esto se convierte en una herramienta social para los procesos formativos de las nuevas generaciones orientados bajo los postulados del desarrollo a escala humana.

Desarrollo a escala humana y Plan de Desarrollo Local

El desarrollo a escala humana es una propuesta estratégica para que las comunidades adquieran desarrollo sostenible con base en los valores culturales, los principios éticos y su capacidad de participar en la formación de comunidades innovadoras. En este propósito, el eje esencial es la educación, bien sea formal o no formal, orientada a identificar los satisfactores que contribuyan a resolver las necesidades humanas, de acuerdo con la cultura local de las comunidades. A continuación se retoman las nueve necesidades axiológicas propuestas por Manfred Max-Neef para elaborar una interpretación de su significado y llevarlas a la praxis en el diseño del PDL y los proyectos de vida.

Subsistencia: para poder subsistir dignamente, los seres humanos requieren formas de relación como la solidaridad y la cooperación. De igual manera, necesitan tener un buen estado de salud, entendido como el equilibrio entre el bienestar físico, el mental y el social. En este sentido, el PDL, basado en los proyectos de vida, debe involucrar la seguridad alimentaria, la vivienda digna y el salario justo. Los entes territoriales deben crear las condiciones necesarias para hacer posible la sostenibilidad de la alimentación de los más vulnerables, mediante la autogestión en la producción de fuentes de nutrientes, como un

satisfactor sinérgico del modelo de desarrollo local, centrado en el ser humano.

Protección: los satisfactores para la protección del ser humano deben estar enmarcados en la planeación local de un ambiente familiar adecuado y en un clima laboral armonioso y con un salario digno. El PDL debe encaminarse a garantizar un sistema de seguridad social con posibilidades de ahorro, basado en normas que establezcan derechos y deberes con equidad y libertad de elección. Este plan debe estar sustentado en los proyectos de vida de las personas, reflejados en programas educativos y proyectos de intervención que fomenten la cooperación, la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, el disfrute de un medio ambiente adecuado y el ejercicio permanente de sus derechos.

Afecto: siguiendo las directrices del Grupo de Puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, se plantea que el diseño del PDL debe tener en cuenta las metas del desarrollo del ser humano: autoestima, autonomía, creatividad, felicidad, solidaridad, salud y resiliencia, con el fin de que, desde temprana edad, los niños construyan ciudadanía activa, se adapten a las circunstancias de su entorno y puedan aportar en la transformación de la realidad de su localidad. Asimismo, para que los ciudadanos gocen de afecto y bienestar, requieren ser educados en la tolerancia y en aspectos como la salud sexual y la planeación de la reproducción. Siguiendo a Max-Neef, se reconoce que, para desarrollar el afecto, el ser humano requiere satisfactores relacionados con tener amistades, pareja, familia, plantas, jardines, tiempo libre y recreación. Para ser afectuoso, debe estar en la privacidad de un hogar y en espacios de encuentro que contribuyan al desarrollo de una vida digna y feliz.

Entendimiento: para entenderse, el ser humano debe comprender cómo establece sus relaciones con los demás y cuál es la situación particular de cada persona con la que se relaciona. Con tal propósito, el PDL debe contemplar políticas públicas educativas, reflejadas en programas formativos, a partir de los postulados del desarrollo a escala humana del ser justo, racional, indagador, disciplinado, crítico, reflexivo, receptivo e intuitivo. La formación del sujeto social en el ámbito local debe basarse

en una comunicación completa y precisa, y disponer de maestros idóneos y de un lenguaje y unas políticas comunicacionales adecuadas al contexto. Las formas de proceder para satisfacer la necesidad de entendimiento se encuentran relacionadas con el Proyecto Educativo Institucional en sus dimensiones analíticas, investigativas y reflexivas. Ello sin olvidar que, para un mejor entendimiento, se requiere estar en ambientes de diálogo e interacción formativa, que van desde la familia hasta el contexto social de las instituciones.

Participación: el PDL debe considerar la participación ciudadana en las decisiones que afectan a los colectivos; quien participa debe ser un ciudadano con actitud positiva, asertivo y dotado de conciencia crítica, capacidad de reflexión y adaptabilidad. Esto le exige tener responsabilidades, fundadas en valores, deberes y derechos. Entre las formas de participar en un ambiente democrático están: dialogar en familia, expresar respetuosamente opiniones en el aula de clase y cooperar en asociaciones de beneficio colectivo. La participación también implica acatar normas, superar dificultades de manera conjunta y desarrollar proyectos con base en un interés común. Bajo esta perspectiva, el diseño del PDL, enmarcado en proyectos de vida, debe favorecer políticas públicas para el logro del bienestar común y fortalecer los espacios de participación ciudadana como las veedurías, las asociaciones de usuarios y las juntas de acción comunal. Para alcanzar la participación activa del ciudadano, dichos escenarios deben hacer posible el ejercicio de la autonomía.

Ocio: las personas requieren satisfacer su necesidad de ocio mediante el tiempo libre instructivo, lo cual implica ser creativo, con dosis de curiosidad e imaginación, y tener buena disposición y receptividad, sin utilizar estímulos artificiales. A su vez, supone tener inteligencia emocional, practicar juegos formativos y disponer de la posibilidad de asistir a espectáculos. Entre las formas adecuadas del ocio, desde el proyecto de vida personal, están: soñar una vida digna, abstraerse de los sufrimientos, buscar la felicidad y divertirse en paz. Las personas deben estar en un medio ambiente y un entorno saludables. Para disfrutar del ocio se debe estar tranquilo y relajado, en ambientes que proporcionen

el encuentro consigo mismo y con los demás. En este sentido, el PDL debe contemplar la construcción y el mantenimiento de escenarios apropiados para la práctica del deporte y el uso adecuado del tiempo libre, desde el arte y la lúdica.

Creación: para crear, el ser humano necesita ser un sujeto entusiasta, con fuerza de voluntad, con racionalidad y capacidad de observación. Requiere tener método, destrezas, habilidades y oportunidades para llevarlas a la práctica mediante el trabajo. Así, el PDL debe promover las formas de estimular la creación, mediante la realización de talleres y la conformación de grupos académicos, técnicos y artísticos que motiven el pensamiento divergente para la acción, la imaginación y la valoración de las ideas de las nuevas generaciones. Para estimular la creación se requiere estar en espacios adecuados, donde se puedan expresar sentimientos e ideas, coherentes con los proyectos de vida.

Identidad: para desarrollar la identidad del ser, se necesita valorar las diferencias y fomentar la autoestima. El PDL debe estar orientado a la preservación de los valores culturales locales y a la conservación o recuperación de la memoria histórica. Por ejemplo, el mantenimiento de referentes históricos locales, como caminos ancestrales, patrimonios arquitectónicos, tradiciones culinarias y eventos culturales. Estos son satisfactores sinérgicos que proporcionan salida a varias necesidades, como la protección, el ocio y el entendimiento. La identidad del ser humano implica hacer compromisos y pactos de respeto; para lograrlo, el PDL debe diseñarse con base en los proyectos de vida, involucrando ambientes sociales formativos, acordes con las diversas etapas del desarrollo humano.

Libertad: un ser libre es quien tiene atributos como la autoestima, la autonomía y la voluntad. Ser libre implica interrelacionar estrechamente la autonomía con las responsabilidades y los compromisos. Para ello se debe mostrar equidad y justicia en el ejercicio de los derechos y deberes. Entre las formas de satisfacer la necesidad de libertad están: diferenciarse del otro y atreverse a defender los derechos de los más débiles. Para garantizar el disfrute de la libertad, el PDL debe abrir espacios de libre expresión y discusión al interior de las instituciones locales, como el concejo municipal, las juntas de acción comunal, las diversas asociaciones

comunitarias e, incluso, el aula de clase. Así mismo, se requiere hacer énfasis en la formación de personeros para profundizar y difundir entre los ciudadanos el conocimiento de los derechos relacionados con la libertad, en entornos dinámicos y flexibles.

La interrelación estrecha entre estas nueve necesidades axiológicas con las necesidades existenciales del ser, tener, hacer y estar del ser humano, origina condiciones para promover la capacidad de gestión, facilitar la cooperación solidaria, estimular la comunicación y crear las condiciones necesarias para el diálogo. Además, desarrolla en cada sujeto la capacidad de ser un actor social autogestor de su cuidado, con mayor probabilidad de incidir de manera significativa en el bienestar y el desarrollo de su comunidad.

La satisfacción de las nueve necesidades axiológicas de la propuesta del desarrollo a escala humana apunta a la formación integral de las nuevas generaciones en el conocimiento de la importancia de satisfacerlas. Este propósito requiere de una educación con calidad, como una tarea prioritaria para promover cambios positivos de actitud y afrontar los retos de contribuir a resolver los complejos problemas locales, en interacción con los ámbitos regional y nacional.

La formación integral del sujeto

Los desafíos planteados por el desarrollo a escala humana, en el diseño del PDL con base en los proyectos de vida, requieren de la formación integral del sujeto. Esta es un proceso complejo de enseñanza y aprendizaje en la construcción del ser humano, que le permite estar en armonía consigo y con el entorno. En dicho proceso, el sujeto adquiere conocimientos y vivencias para proyectar su existencia, buscando su felicidad y la de los demás. Se transforma en ser autogestor y generador de cambio, para cooperar en las innovaciones de la sociedad y participar en la construcción de proyectos de vida comunitarios. La formación integral es, además, una concepción de la relación pedagógica, que debe ser renovada y basada en el afecto, como condición esencial de la naturaleza psicoafectiva del ser humano, para

permitir el despliegue de sus potencialidades y habilidades en sus proyectos de vida, incluyendo metas comunes, ya que va dirigida esencialmente a niños y jóvenes. Para ello, existen seis ejes pedagógicos fundamentales de la formación integral del sujeto, que se exponen a continuación.

El ser: hace parte de la vocación humana de ser espontáneo y de estar en crecimiento continuo para fortalecer la disposición de construir procesos de enseñanza y aprendizaje para transformar la realidad.

El saber: es formar en una disciplina integrada al contexto social, superando los contenidos meramente técnicos. Es capacitar ciudadanos para la interlocución y la cooperación, que apliquen adecuadamente sus conocimientos para interpretar el presente y aportar soluciones en el futuro. Se trata de un saber para el desempeño creativo, que transforma positivamente la conciencia y la identidad del ser.

El hacer: es la dimensión que compromete al sujeto con el actuar oportuno para la construcción y la transformación de su entorno, a través de una disciplina. Este hacer se debe acompañar de una armonía con el ser, lo que implica un compromiso con la educación con calidad.

El servir: a partir de este, se supera la individualidad y se le otorga sentido a la existencia del ser. El servir se concibe como la materialización del ser, el saber y el hacer. En este sentido, la formación integral del sujeto en una disciplina debe estar al servicio del bienestar común.

El trascender: significa reconocer el carácter amplio que se le da a la existencia del ser humano. Deja una huella generadora de cambios positivos a través de generaciones, para aprender a disfrutar la vida. El ánimo de trascender aporta a la formación del juicio crítico, reflexivo y ético.

El aprender a convivir: se encuentra relacionado con la capacidad de aceptar al otro como es, con tolerancia y respeto por la diferencia. Utiliza el diálogo y valora el sentido de la palabra como una estrategia para lograr acuerdos. Es una herramienta de intermediación para resolver contradicciones y conflictos, como alternativa para disminuir actitudes violentas.

Plan de Desarrollo Local y planes de vida comunitarios

El diseño del PDL debe estructurarse a partir de la identificación de sistemas holísticos, siendo el sistema educativo uno de los más importantes para formular e implementar estrategias en la ejecución de proyectos comunitarios. Para esto se debe disponer de recursos financieros, organizacionales y humanos para la formación integral del sujeto. En este sentido, Galeano (2002: 304) manifiesta que si el “Estado renuncia a su función educadora y se limita a enseñar sólo ciencia y tecnología, corre el riesgo de formar bárbaros científicamente competentes que constituyen el tipo de seres humanos más peligrosos en la actualidad”.

Los planes de vida comunitarios con participación ciudadana deben estar orientados a identificar objetivos, estrategias, metas, procedimientos y recursos disponibles que respondan a las necesidades expresadas por las comunidades, para proyectar el PDL con responsabilidad social. En esta perspectiva, las comunidades deben ser incluidas en el proceso de elaboración, discusión, concertación, aprobación, ejecución y evaluación del PDL.

La ejecución del PDL debe estar vinculada a los planes de vida comunitarios, con el propósito de lograr equidad social y sostenibilidad económica. Este enfoque facilita la formación de nuevas generaciones con sentido ético en cuanto a las decisiones relacionadas con la inversión social.

El plan de vida comunitario se refiere a todos aquellos deseos comunes presentes en el ser humano, a partir de su historia y de la proyección de su misión social. Dicha misión debe empezar en el individuo y su círculo personal de influencia, para luego plantearse, en comunidad, inquietudes como ¿Quiénes somos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué debemos hacer?

La elaboración de un plan de vida que concrete un plan de acción debe tener en cuenta los talentos singulares para ampliar la capacidad de imaginar la dirección y los objetivos de desarrollo de la comunidad. Dicho plan de vida constituye el fundamento de la formulación y ejecución de programas educativos continuos,

dirigidos a formar niños y jóvenes sensibles a los problemas locales y comprometidos con su solución.

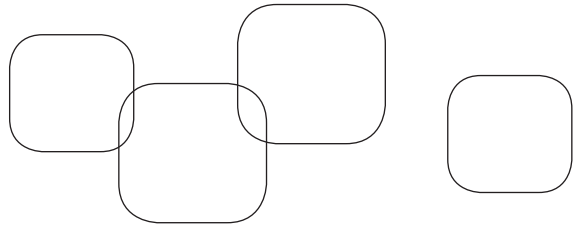
En este sentido, el Grupo Base de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables de la Universidad de Antioquia propone a las comunidades académicas de las localidades el desarrollo de un modelo de formación integral, basado en el desarrollo a escala humana que inicie procesos de formación desde la escuela. Esto con el fin de articular el Proyecto Educativo Institucional al PDL, comprometiendo además a la familia como una institución eficaz de formación integral, con capacidad de fomentar valores, fortalecer identidades, construir estilos de vida saludables y reproducir comportamientos éticos en la sociedad.

Bibliografía

- Blair, H., 2001, *Proyecto de vida*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Franco, Z., 2004, *Desarrollo humano y de valores para la salud*, Manizales, Editorial Universidad de Caldas.
- , 2006, *La evaluación ética en la educación para el Desarrollo Humano*, Manizales, Editorial Universidad de Caldas.
- Galeano, R., 2002, *Cómo gestionar la calidad en la educación*, Medellín, Facultad de Educación, Colección Aula Abierta.
- Goodstein, L. et al, 2001, *Planeación Estratégica Aplicada*. Traducción de la primera edición: Magaly Bernal, Bogotá, McGraw Hill Interamericana.
- Hoyos, D., 2001, *Ética naturalizada: evolución, naturaleza humana y moralidad*. Manizales, Editorial Universidad de Caldas.
- Max-Neef, Manfred et al, 1986, *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro*, Medellín, Edición de CEPAUR, Fundación Dag Hammarskjold. Editores: Sven Hamrell, Olle Nordberg. Edita: Proyecto 20 Editores.
- Naciones Unidas, CEPAL, ILPES, HEGOA, IDEA, Universidad de Antioquia, 2007, *Seminario competitividad territorial y desarrollo local*, Medellín.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2003, *Informe sobre Desarrollo Humano*, Barcelona, Aedos, Mundi-Prensa.
- Puerta, M. P., 2002, “Proyecto de vida en la adolescencia”, *Boletín Crianza humanizada*, Medellín, mayo de 2002, volumen 7, núm. 4.
- Quintero, M., Giraldo, J.L., 2003, *El maestro en la perspectiva de la formación: La emergencia del sujeto en el acto pedagógico*, Medellín, Universidad de Antioquia. Impreso Universitario.
- Suárez, R. N., 2008, *Educación. Condición de humanización*, Manizales, Editorial Universidad de Caldas.

RELACIONES familia-escuela EN EL PROCESO DE FORMACIÓN





CAPÍTULO 3

LA CRIANZA HUMANIZADA Y LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA DEL ESCOLAR

Humberto Ramírez Gómez

El niño y la niña son seres únicos e irrepetibles, generadores y captadores de sentimientos, deseantes y juguetones, gestores de su propio desarrollo, con derechos y responsabilidades; quienes se encuentran en rápido proceso de crecimiento y desarrollo, el que es facilitado u obstaculizado por la herencia, el temperamento y el ambiente que lo rodea

Posada, Gómez y Ramírez, 2005a

La anterior aproximación conceptual al ser humano en el período de la niñez es una reflexión planteada por el Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia, como punto de partida propuesto para el acompañamiento afectuoso e inteligente por parte del adulto durante el proceso vital del niño; afectuoso, porque el afecto es la base y energía del desarrollo; inteligente, porque los niños requieren del apoyo necesario en cada momento, sin caer en la sobreprotección o el abandono. Veamos los diferentes componentes de esta definición:

- Únicos e irrepetibles. Cada ser humano tiene su propia especificidad genética que lo hace único en el mundo, con probabilidad prácticamente nula de una combinación genética y un ambiente iguales, aun en hermanos gemelos. Es por esto que cada niño requiere de un acompañamiento muy personal.
- Generadores y captadores de sentimientos. La capacidad de generar sentimientos durante la niñez es alta; estos sentimientos son usualmente de acercamiento y apoyo, aunque a veces pueden ser de alejamiento o rechazo, según las vivencias de los adultos acompañantes. Igualmente, durante la niñez existe gran capacidad de captar los sentimientos positivos o negativos de los adultos significativos, los cuales repercutirán en el desarrollo.
- Deseantes y juguetones. Estas son dos características claves para tener en cuenta en la relación con el niño. Con bastante frecuencia la relación está orientada exclusivamente por el deseo del adulto, con todas las consecuencias que esto conlleva. Por su parte, el juego es la actividad fundamental durante la niñez, el mejor medio didáctico y la forma expedita para avanzar en el desarrollo.
- Gestores de su propio desarrollo. Cada niño debe ser el protagonista de su propia vida. Cuando el protagonismo lo toma uno de sus padres, un maestro u otro adulto significativo, se está fomentando la dependencia y obstaculizando el desarrollo de la autonomía, que es necesaria en la formación de seres libres y democráticos.
- Con derechos y responsabilidades. Derechos fundamentales y prevalentes por el hecho de ser niño, y responsabilidades adquiridas de acuerdo con su nivel de desarrollo. Están consagrados en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) y el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006).
- En rápido proceso de desarrollo. Este proceso es más rápido cuanto menor es la edad, es decir, es “inversamente proporcional a su edad”; por eso es tan fundamental el estrecho acompañamiento durante los primeros años de vida, en los que se forman los valores y se estructura la personalidad.

- Facilitado u obstaculizado por la herencia, el temperamento y el ambiente. La influencia de la herencia biológica es fundamental, así como la de la herencia sociocultural y económica, el temperamento propio de cada persona y el ambiente físico, psicológico y social determinado.

Estas reflexiones se plantean inicialmente teniendo muy en cuenta a Estanislao Zuleta, quien al escribir sobre “La participación democrática en Colombia” acude a Kant para definir la racionalidad, circunscribiéndola a tres principios: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro y ser consecuente (Zuleta, 1988).

Estas enseñanzas del profesor Zuleta deben ser tenidas en cuenta y practicadas por las personas que trabajan con niños: padres, maestros y personal de salud. Antes de hacer planteamientos sobre la niñez, es muy conveniente hacerse estas preguntas: ¿Quién es el niño? ¿Qué concepto tienen de la niñez las otras personas? ¿Están obrando de acuerdo con lo que piensan?

Es necesario revisar permanentemente los conocimientos, actitudes y prácticas con relación a la niñez, desde la perspectiva de los derechos, para fomentar siempre la protección integral orientada al desarrollo humano.

La crianza

La crianza es la acción y el efecto de criar. Es instruir, educar y dirigir niños y adolescentes. Empieza por el establecimiento de vínculos afectivos, que propenden por “la construcción y reconstrucción de aprendizajes conscientes e inconscientes que resultan de las interacciones a lo largo de la vida (socialización) de los sujetos de crianza, esto es, los niños, las niñas y adolescentes, en una relación de doble vía, pues al mismo tiempo los puericultores (los adultos acompañantes en la crianza) están modificando su propio desarrollo” (Posada, Gómez y Ramírez, 2007).

Es conveniente insistir en que la crianza es formar, educar. Y se entiende, según la UNESCO, que educar es aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir

(Delors / UNESCO, 1997). Por lo tanto, crianza es educación, socialización, que se inicia en la familia, luego se fortalece en la escuela y finalmente se extiende a la sociedad.

El Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia propone, mediante la *crianza humanizada*, formar ciudadanos por la paz y la democracia, pues considera que, con frecuencia, en el país la crianza desatiende el proceso de humanización del ser humano, y es irrespetuosa de los derechos, autoritaria, sobreexigente, maltratante y sobreprotectora.

Mediante el discurso de crianza humanizada se plantea un acompañamiento afectuoso e inteligente al niño durante su proceso vital, basado en la protección con enfoque de derechos, la autoridad democrática y la exigencia acorde con el nivel de desarrollo, considerando al niño gestor de su propio desarrollo.

La crianza humanizada se cimienta en la construcción y reconstrucción permanente de las metas del desarrollo humano integral, sostenible, diverso y equitativo. Tales metas son: la autoestima, la autonomía, la creatividad, la solidaridad, la felicidad y la salud, para tejer resiliencia; esta última se entiende como la capacidad de afrontar los problemas sin dejarse vencer: es salir fortalecido por las adversidades y avanzar en el desarrollo (Posada, Gómez y Ramírez, 2005b: 49-53).

Metas del desarrollo humano

Autoestima. Es el juicio personal sobre sí mismo, lo que cada persona siente por ella. La autoestima puede ser alta o baja, en la medida en que la persona se apruebe o desapruebe; la autoestima da cuenta de su dignidad, de su capacidad y de su sensación de tener éxito.

Se ha considerado la autoestima como una meta del desarrollo, debido a que el amor propio desempeña una función primordial en el bienestar de las personas y en la manera como enfrentan su vida. Quien se quiere a sí mismo es capaz de querer y apreciar a los demás; como dice el dicho popular, “Nadie da de lo que no tiene”.

En buena medida, la motivación del niño, su rendimiento escolar y deportivo, el tipo de relaciones con los demás y su

tolerancia a la frustración están influidos por la manera como piensa acerca de sí mismo.

Al nacer, el ser humano no tiene autoestima; la va adquiriendo poco a poco con base en su temperamento y el ambiente psicológico que lo rodea, es decir, con las interrelaciones con los otros. El niño aprende a valorarse fundamentalmente en la familia y luego en la escuela.

¿Cómo estimular una alta autoestima en el niño?

1. Bríndele afecto y foméntele la confianza en sí mismo.
2. Dele oportunidades de elegir y decidir por sus propios medios.
3. Refuércelo acciones y conductas enriquecedoras, mediante gestos, caricias y palabras.
4. Foméntele la autodisciplina, por medio de un apoyo al control tomado por él mismo.
5. Apóyelo para que acepte sus errores y fracasos, como medio de autoformación y superación.
6. Además, siempre expresele lo importante que él es para toda la familia. Trate de que las expectativas que se tengan frente al niño sean realistas con relación a sus capacidades y gustos.
7. Nunca lo ridiculice, ni lo haga sentir torpe o incapaz. Cuando lo regañe, refiérase a sus acciones y no a su persona. Si lo va a comparar, que sea con él mismo y no con los demás. Resalte sus cualidades y no se cohíba de hacerlo en público.
8. Valore a su niño por lo que es y no por lo que los demás pretenden que sea; acéptelo con sus fortalezas y aspectos por mejorar.
9. Estimule en él el amor por su propia persona, lo que incluye las características físicas y de personalidad.

Autonomía. Es el gobierno de sí mismo, es pensar con independencia y con sentido crítico, es ser capaz de elegir sin presiones. Significa independencia, capacidad para decidir y manejar la voluntad con relación a las situaciones que se presentan.

Los miembros de la familia dan los primeros acompañamientos al niño en la construcción de la autonomía; posteriormente, la

escuela y, en general, la sociedad, estimulan y dan las oportunidades para el paso progresivo de ser gobernado por los demás, a la autonomía. Según las potencialidades de cada niño y el apoyo de quienes lo rodean, se estimulará la singularidad de cada cual, lo que lo hace diferente o especial, esto es, su *mismidad*, ser sí mismo en un clima de libertad y respeto por los demás.

Con la construcción de la autonomía se pretende que se llegue a pensar, decidir y actuar según el propio criterio en un ambiente democrático.

¿Cómo estimular el desarrollo de la autonomía en el niño?

1. Manifiéstele su afecto.
2. Fortalezca sus propias cualidades, respetando la singularidad y las diferencias.
3. Proporciónale espacios físicos y espirituales de encuentro consigo mismo.
4. Invítelo a asumir retos acordes con sus capacidades; no lo desanime cuando falle o se equivoque. Evite expresiones como “no puedes hacerlo” o “eres incapaz”.
5. Dele responsabilidades que pueda asumir y felicítelo cuando las asuma.
6. Tenga en cuenta que el juego es la manera más natural en la que se puede estimular el desarrollo integral del niño, y muy especialmente su autonomía, ya que jugando se toma interés por las personas y las cosas, se adquieren destrezas y habilidades, se sale del egocentrismo y se interactúa con los otros; además, jugando se incorporan las normas y reglas sociales.

Creatividad. Es la capacidad de crear, es organizar elementos en forma tal que produzcan satisfacción. Tal satisfacción se refiere al disfrute, el interés y la conveniencia por lo creado. Crear no se refiere únicamente a lo artístico o lo científico, sino además a lo cotidiano, lo familiar y lo social.

Crear le facilita al niño dominar las cosas y los procesos y afrontar la vida. La creatividad se construye paso a paso con base en la repetición de experiencias a lo largo de la vida, para lo cual es necesaria la acción estimulante y abierta de las personas que lo rodean.

Por otro lado, para desplegar el proceso creativo es preciso que el niño cuente con un buen nivel de autoestima y autonomía como elementos indispensables, con el fin de asumir el riesgo que el acto creativo conlleva.

¿Cómo fomentar la creatividad en el niño?

1. Ámelo sin condiciones.
2. Facilítele un contacto frecuente con la naturaleza.
3. Estimule su curiosidad, su afán investigativo, su imaginación y su iniciativa.
4. Sígale sus iniciativas e identifique sus gustos y preferencias; permítale expresarse libremente.
5. Ofrézcale la posibilidad de vivir nuevas experiencias por medio de la pintura, la lectura, las manualidades, la música y el teatro.

Felicidad. Es estar satisfecho con lo que se es y con lo que se hace. Es un sentimiento eminentemente personal que se relaciona con una sensación de bienestar, alegría, serenidad y disfrute por la vida. Se puede definir también como la realización personal del pleno potencial humano. De esta realización se deriva la armonía consigo mismo y con los demás, lo mismo que el gozo con las realizaciones propias o ajenas.

La felicidad, más que una meta a la cual se llega, es un estilo de vida, es una manera de vivir. Al igual que las demás metas, la felicidad se aprende, se construye. Hay tres ingredientes fundamentales para la felicidad del niño: el afecto, la salud y el juego. Adicionalmente, se contribuye al desarrollo de su felicidad cubriéndole a cabalidad las necesidades fundamentales de alimentación, abrigo y protección.

¿Cómo se contribuye a la felicidad del niño?

1. Manifiéstele el afecto por medio de caricias, abrazos, besos y otras muestras de cariño.
2. Bríndele un ambiente familiar armónico, de interacción tranquila, amorosa y lúdica.

3. Promuévale, con su ejemplo, sentimientos positivos, de alegría y prosperidad.
4. Establézcale límites y reglas, para beneficio de él y de los demás.
5. Motívelo al disfrute de la realización de actividades simples.

Solidaridad. Se entiende como el sentimiento que impulsa a las personas a prestarse ayuda mutua. La solidaridad podría ser considerada como sinónimo de fraternidad, adhesión, apoyo, concordia y devoción; es lo mejor del sentimiento humano al servicio de los demás. Es la primacía del nosotros sobre el yo.

La solidaridad trae muchos beneficios para la persona y la comunidad, pues es el fundamento de la sociedad civil, debido a que garantiza la indispensable unión entre los distintos miembros de una comunidad y sienta las bases para la convivencia pacífica.

La solidaridad se construye con tiempo y voluntad, con base en los vínculos afectivos, en modelos dignos de imitar, y con la orientación educativa hacia la socialización.

¿Cómo estimular la solidaridad en el niño?

1. Prodíguele afecto a él y a los demás miembros de su familia.
2. Incúlquele, mediante el ejemplo, la justicia y la equidad, evitando las preferencias entre los miembros del grupo familiar.
3. Resalte delante de él los logros y valores de las demás personas.
4. Promuévale acciones de cooperación y apoyo a los demás.
5. Oriéntelo sobre actitudes solidarias en el entorno familiar, escolar y comunitario.

Salud. Es bienestar, es el pleno ejercicio del proceso vital humano. La salud no es suficiente con la ausencia de enfermedad, o únicamente con el bienestar físico, también incluye el bienestar mental y social. Es la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea.

La salud se construye día a día, igual que las demás metas del desarrollo. Se promueve la salud en la medida en que se desarrollan las potencialidades para el bienestar, se estimulan los factores de protección y se evitan los factores de riesgo para

enfermedades. La salud es la base que favorece el desarrollo integral del ser humano.

¿Cómo mantener y fomentar la salud del niño?

1. Atiéndale afectuosamente en sus necesidades fundamentales.
2. Proporciónale un ambiente que favorezca la salud.
3. Foméntele estilos de vida y hábitos saludables.
4. Atiéndale oportuna y efectivamente las enfermedades o lesiones.
5. Vincúlele a programas de promoción de la salud y prevención de enfermedades.

Resiliencia. Es la capacidad de afrontar los problemas sin dejarse vencer por ellos, superarlos y salir fortalecido en su desarrollo. Tiene dos componentes: la resistencia a salir afectado desfavorablemente por los problemas y la capacidad de construcción del desarrollo humano.

Con la construcción y reconstrucción permanente de las metas del desarrollo antes mencionadas, se está tejiendo resiliencia, se está formando niños resilientes.

¿Cómo fomentar la resiliencia en el niño?

1. Bríndele seguridad afectiva.
2. Incúlquele las normas de comportamiento social.
3. Oriéntele hacia la regulación de emociones y afectos.
4. Fortalezca la capacidad de resistencia a situaciones desafiantes.
5. Oriéntele hacia la utilización adecuada de los recursos sociales disponibles.

Para terminar, es importante tener en cuenta que estas metas del desarrollo humano integral, sostenible, diverso y equitativo son interdependientes entre sí, y si se aspira al desarrollo integral, es necesario fomentarlas y construirlas simultáneamente en la cotidianidad.

Las metas antes mencionadas se integran con los postulados de la UNESCO: educar es aprender a ser, aprender a conocer,

aprender a hacer y aprender a convivir; aprendizajes que deben orientar a todas las instituciones educativas.

Aporte de la crianza humanizada a la democracia escolar

La crianza humanizada es un gran aporte a la democracia escolar, porque brinda bases firmes para continuar el desarrollo en la institución educativa. Si se trae la experiencia de una autoridad democrática en el hogar, como lo plantea la crianza humanizada, y esta se continúa en la escuela, el terreno estará abonado para la formación ciudadana.

El proceso de socialización primaria del hogar, complementado con el de socialización secundaria en la escuela, deben estar íntimamente ligados en una interrelación permanente, mediante un diálogo formativo hogar-escuela, en el que el estudiante es el sujeto-objeto de la atención, para un acompañamiento cotidiano orientado con las metas de desarrollo planteadas previamente.

El Proyecto Educativo Institucional, PEI, y el Manual de Convivencia Escolar, elaborados participativamente entre los miembros de la comunidad escolar y con la filosofía planteada por la propuesta de crianza humanizada, darán pautas y establecerán caminos para el desarrollo democrático de los estudiantes mediante la comunicación y el apoyo cotidianos entre profesores, estudiantes y padres.

Si el trabajo cotidiano con los estudiantes en el aula de clase, los espacios recreativos y los momentos de apoyo y asesoría individual están impregnados de la propuesta de crianza humanizada hacia un desarrollo humano integral, sostenible, diverso y equitativo, indudablemente se favorecerá la democracia escolar; igualmente ocurrirá con los encuentros académicos, los festivales, los días deportivos, las ferias de la ciencia, las actividades artísticas y culturales, entre otros.

Los procesos de elección y participación de estudiantes y padres de familia en las instancias del gobierno escolar son buenas oportunidades de aplicar muchos de los planteamientos de la

crianza humanizada y vivir la democracia escolar. Las tradicionales “Escuelas de Padres” —a las que se sugiere llamar “Tertulias con la Familia”—, orientadas como diálogo de saberes, en un ambiente respetuoso y participativo, evitando el autoritarismo prescriptivo en que se convierten frecuentemente, y realizadas en un ambiente tranquilo y democrático donde se analicen temas previamente convenidos entre todos, se constituyen en una buena herramienta para la formación de niños y jóvenes.

La metodología de diálogo de saberes respeta por igual el saber popular, en particular el de los padres, y el saber de los docentes, sin prescripciones ni imposiciones, en un diálogo horizontal del saber empírico (producto de la experiencia) con el saber académico (producto del estudio y consultas), hasta llegar a un acuerdo por consenso o convencimiento, pero nunca por imposición.

En todas las actividades antes mencionadas, el aporte al desarrollo de la democracia escolar, que parte de los planteamientos de la propuesta de crianza humanizada, puede ser de mucha utilidad.

Estrategias que ayudan al docente a impulsar la crianza humanizada en el aula

Si el docente parte de un profundo respeto y conocimiento del niño, teniendo siempre en cuenta las características naturales propias de la niñez y las específicas de cada persona, y además incorpora, en su proceso de acompañamiento cotidiano a cada uno de los niños, elementos básicos de la propuesta de crianza humanizada, tendrá en cada una de las metas del desarrollo, y en la integración de ellas, la posibilidad de elaborar estrategias orientadas al desarrollo humano integral en el aula de clase y fuera de ella. Se recomienda, por tanto:

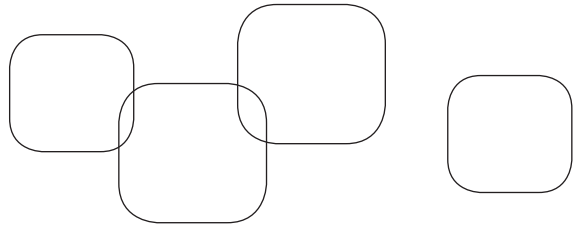
- Partir de un diagnóstico individual y colectivo, con base en las siete metas del desarrollo previamente mencionadas. Además, basado en tal diagnóstico, estructurar un plan de acción

- para el desarrollo de cada una de las metas, con cada niño en particular y con todo el grupo en general.
- Hacer un acompañamiento cotidiano individual y grupal, con buena dosis de afecto e inteligencia, utilizando los mecanismos didácticos más apropiados para el trabajo grupal e individual, privilegiando siempre la lúdica y dando rienda suelta a la creatividad y pertinencia como docente.
 - Hacer una evaluación mental diaria de la manera como se estimula el desarrollo de las metas en cada niño y en el grupo en general. Si considera adecuado, puede elaborar formatos que faciliten esta evaluación.
 - Tener en cuenta siempre el trabajo integrado con las familias, tanto en el diagnóstico como en el plan de acción y las evaluaciones. Para esto es conveniente programar una capacitación y concertación del trabajo al inicio del año escolar.

Lo ideal es que el trabajo del aula esté muy integrado al trabajo general de toda la comunidad educativa, como un programa institucional (el Proyecto Educativo Institucional), asumiendo el compromiso y la participación de todas las personas.

Bibliografía

- Delors, J. / UNESCO, 1997, *La educación encierra un tesoro*, México, Unesco.
- Posada, Á., Gómez, J. F. y Ramírez, H., 2005a, "Autoestima", en: *El niño sano*, Bogotá, Panamericana, pp. 49-53.
- , 2005b, "¿Quién es el niño?", en: *El niño sano*, Bogotá, Panamericana, pp. 19-25.
- , 2007, *Crianza Humanizada*, Medellín, Fundación Éxito. Folleto.
- , 1996-2008, Boletines *La Crianza Humanizada*, Medellín, Artes & Rayados Litografía.
- República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de Colombia*.
- , Congreso de la República, 2006, *Ley 1098* (Código de la Infancia y la Adolescencia).
- UNICEF, 2005, *Convención sobre los derechos de los niños y las niñas*, Bogotá, Gente Nueva.
- Zuleta, E., 1988, "La participación democrática en Colombia", *Revista Universidad de Antioquia*, Medellín, núm. 212. pp. 4-9.



CAPÍTULO 4

FAMILIA Y ESCUELA: DOS PILARES DE UNA OBRA MAESTRA

Juan Leonel Giraldo Salazar

Aprovechando la expresión del escritor colombiano William Ospina cuando recurre a las palabras de Hamlet “¡Qué obra maestra es el hombre!” (2007, p. 2), para referirse al aporte que grandes hombres han hecho al mundo ante cruciales interrogantes que evidencian la cercanía entre lo ominoso y lo familiar que habita en cada ser, queremos llamar la atención sobre la necesidad de resituar la dimensión significativa que tienen la familia y la escuela como dos instituciones baluartes en la estructuración y el devenir del ser humano en su relación con la sociedad.

La familia

La familia es considerada, históricamente, como la institución básica de la sociedad. El ingreso y la pertenencia a ella, indepen-

dientemente de la manera como se presenten, comportan características que son fundamentales para la ubicación en la vida y para comprender el lugar y la función que cada uno ha de cumplir como ser humano. Por ello, la definición y el reconocimiento de lugares y roles como hijo, padre o madre implican unas dinámicas propias que determinan composiciones y modificaciones subjetivas, de especial resonancia en el devenir de las relaciones que se establecen en el seno del hogar y en la proyección de la vida en sociedad.

En un primer momento, la madre, como ser humano que ha incorporado las formas básicas de la convivencia y del funcionamiento social, aporta al hijo elementos de su propia estructura ética, que caracterizan sus mecanismos de comunicación, los cuales se constituyen, para el hijo, en fuentes desde las cuales se activa su ubicación y su expansión en la vida comunitaria.

Aquella estructura ética que la madre pone en acción mediante la interacción con su vástago le permite a este reconocerse como sujeto independiente de ella, separado de esa unidad simbiótica que tanto tiempo han compartido y que se puede prolongar, de manera patológica, si ella, la madre, no le brinda mensajes que le permitan sentirse separado como otra unidad viviente para comprender que algunos derechos le están vedados, prohibidos, como el de ocupar el lugar de quien participa e incide significativamente en su devenir: el padre.

A partir de esta intervención decidida y clara de la madre, se avizora el futuro subjetivo del hijo y se vislumbran las rutas que han de orientar las proyecciones de su humanidad, porque esta relación madre-hijo, y la manera como se transmite, apunta las pequeñas y las grandes expectativas donde fecundan las primeras insinuaciones morales y éticas que serán determinantes para las múltiples experiencias y momentos que van a configurar su historia personal.

La mayor característica de la dinámica familiar reposa en la atmósfera afectiva que la impregna y que sirve como fundamento para perfilar las formas singulares con las cuales se han de tramitar el amor y el odio, la vida y la muerte; en definitiva, las fuerzas ambivalentes que definirán el carácter y la personalidad de cada ser humano. Los sentimientos que circulan en el ámbito familiar,

como los celos, las envidias, las angustias, los temores, el amor, la admiración, el rechazo... nos brindan los argumentos suficientes para reconocer la familia como la instancia dentro de la cual acontecen vivencias definitivas en la inscripción del ser humano dentro de la sociedad.

La valoración que se hace de la madre como agente fundamental, en tanto oferente de amor pero también de normativa, no se realiza para resaltar un simple ejercicio mecánico y desprovisto de motivaciones. El propósito es subrayar que su presencia se significa en mayor grado cuando existe una relación simbólica y real entre la pareja, porque esto permite que ella, como mujer, se constituya en madre para quien existe un hombre que prima para ella. Este vínculo de pareja nos sugiere que la función materna no significa únicamente tener un hijo, sino que implica, además, incluir al padre, es decir, llevar el padre al hijo, presentarlo, mediante el reconocimiento, en tanto esta dinámica permite comprender la ley humana, la ley que separa al hijo de la madre para que se construya en el mundo, distante del incesto, tan común como síntoma en una sociedad que se descompone.

Esta breve referencia a la inclusión del padre se hace para destacar la importancia de la ley en la separación madre-hijo, porque no se trata del padre exclusivamente como genitor, como donador del líquido seminal, así como tampoco se es madre sólo por engendrar. El padre fundamental es el simbólico, el que se lleva en la mente, el que dona un apellido y una palabra responsable, el que reconoce al hijo como producto de su deseo, más que como un objeto para llevar como compañero o amigo.

De lo planteado, son obligadas estas preguntas para nuestra sociedad actual: ¿Qué está significando tener un hijo? ¿Qué están entendiendo por paternidad quienes se aventuran a tener un hijo? ¿Existe conciencia y sentido de responsabilidad social cuando se tiene un hijo? Similares preguntas han de orientar la decisión de tener hijos, más allá de pretensiones egoístas por satisfacer deseos inconclusos o logros personales que han surgido durante la propia historia.

A manera de síntesis, es preciso subrayar que los primeros aprendizajes son, y seguirán siendo, determinantes durante la

vida gracias a su carácter e influencia en la estructuración de la subjetividad. La “formación de cuna” es fundamental y porta su huella en el devenir individual y en el tejido de las relaciones que se construyen. Las actitudes frente a la autoridad, la disposición al servicio, la apertura al respeto y la tolerancia, las formas de convivencia que se asumen, la defensa de la justicia y las expresiones solidarias, tienen su germen y posibilidades de fecundación acordes con la forma como se tramitaron los primeros impulsos y arrebatos personales, en la infancia y en la niñez.

Las preguntas planteadas dejan un amplio espacio para pensar, y aunque nuestro propósito no es dar respuestas, sí es fundamental activar la reflexión; por ello reproducimos la siguiente afirmación de Claude Lévi-Strauss, como estímulo para promover y abonar la inquietud a la preocupación inmersa en los diferentes interrogantes que hoy se plantean en nuestra sociedad: “Las sociedades se mantienen porque son capaces de transmitir de una generación a otra sus principios y sus valores. Desde el momento en que se sienten incapaces para transmitir algo, o desde el momento en que ya no saben qué transmitir, están enfermas” (Citado por Quintero y Giraldo, 2006: 76).

Esta cruda afirmación del reconocido antropólogo deja en incógnita un aspecto crucial en la configuración de la obra humana y en la construcción de la sociedad, un aspecto que nos anuncia, de manera subrayada, bajo el calificativo de “ser capaces”, sobre la gran responsabilidad social que se tiene con los hijos y sobre lo que significa ser padres, en tanto ellos son los primeros en recibir a quien llega al mundo para advenir en “obra maestra”. Nos advierte, así mismo, que no es tan importante engendrar a los hijos como hacerles el legado de lo que culturalmente se ha construido en la historia para que luego ellos la mejoren o la transformen.

La escuela

Al lado de los padres está el maestro, referente de especial significación social porque, ocupando el lugar que fue forjado por el padre, desde donde se detonan aspiraciones y se suscitan

anhelos, ahora él contribuye a que se consolide la incorporación en el tejido social, mediante su compromiso y disposición para transmitir los saberes que la humanidad ha construido en su relación con el mundo, y las explicaciones que sobre el mismo universo se han elaborado.

La existencia de la educación y de su escenario principal, la escuela, es una expresión de la fe en el mejoramiento de lo humano mediante la influencia que unos seres humanos tienen sobre otros, avanzando con esperanza hacia una anhelada superación y mejoramiento de la vida. Por ello cuando se piensa en la escuela no se avizoran derrotas absolutas ni aniquilamientos definitivos; por el contrario, su invocación conlleva la imagen de proceso creativo, de soluciones esperanzadoras, con relaciones vitales y con apuestas decididas por la vida.

Este lugar y significación de la escuela reclama, así como en la familia, unas figuras con lugares y funciones claramente perfilados, la figura de un maestro que se reconozca como representante del referente primero y fortalecido no solo por el conocimiento científico, sino también por unas condiciones afectivas que han de materializarse en serias expresiones de respeto y apoyo al proyecto de la obra a la que han de advenir sus discípulos.

El paso de la familia a la escuela ubica al niño en un escenario amplio, con un entramado de relaciones que se torna cada vez más complejo; y desde allí, con un valor agregado al equipaje que traía, se prepara con nuevos elementos que le son afines, para el acercamiento e inmersión en la cultura.

El vínculo familia-escuela justifica la existencia de una constante preocupación y de un actual preguntarse por la solidez de estos dos espacios y por el grado de sintonía que, como columnas definitivas de la gran “obra maestra”, ambos conservan en el presente, para sus proyecciones y sus realizaciones.

Familia y escuela

Resulta imperativo partir de una afirmación escueta: actualmente se percibe una sensible distancia entre estas dos instituciones. Esta

distancia se manifiesta en la poca respuesta de las familias a los llamados de la escuela, en el escaso o ningún apoyo a las actuaciones de los maestros y en la transformación que han sufrido estos, quienes han pasado de ser representantes de los padres a sustituirlos completamente, porque la escuela se ha convertido en el escenario donde hay que resolver las falencias de la familia; y en lugar de construir un vínculo creativo entre ellas, se establece una serie de exigencias y demandas, para la escuela y los maestros, que está desembocando en una interminable lista de acusaciones recíprocas.

A propósito, se reproducen aquí varias expresiones que algunos padres, profesores y alumnos de una misma comunidad manifestaron ante un proyecto común que se realizaba con ellos y que fue publicado en la revista *Lectiva* de la Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia (Giraldo, 2009). Con estas expresiones se pretende señalar la visible distancia entre estas dos instituciones, con una creciente preocupación que, en ocasiones, raya con el pesimismo.

- “A los padres de familia no les gustan las reuniones” (una madre).
- “En otros años, a los padres nos gustaba venir al colegio” (una madre).
- “Este tipo de proyectos son “un pañito de agua tibia” ante la magnitud de los problemas” (un profesor).
- “Aquí estamos, desde hace años, sin autoridad, sin un líder. Necesitamos compañeros que nos motiven para hacer equipo y coordinar acciones entre nosotros con proyección a la comunidad” (una profesora).
- “Los padres de familia están ausentes de la institución. Hay que inventar estrategias para atraerlos y comprometerlos” (un profesor).
- “Sería bueno que los profesores y los padres recibieran estas orientaciones” (un estudiante).
- “Aquí hacemos muy poco caso a los profesores” (una estudiante).

— “A las mamás no les gusta salir de la casa, y menos para una reunión” (un estudiante).

Estas expresiones obligan a pensar que, si el propósito fundamental de la educación es promover el advenimiento de la humanidad en los niños y en los jóvenes, con proyección a la vida en comunidad, entonces la institución educativa, como insignia de la educación, ha de organizarse en función de esta expectativa y adelantarse con respuestas al pesimismo y a la falta de creencia que la familia está manifestando hoy frente a la escuela. Es necesario y urgente que los maestros constituyan, efectivamente, una comunidad entre ellos para que se puedan reconocer como prototipo de vida asociada, para que representen, para la población, una experiencia que signifique una manera plausible de vivir, un excedente de humanidad atractivo y referencial para los padres y los alumnos.

Si los maestros “hacen comunidad” y dan testimonio de ello a partir de las formas como tramitan los conflictos interhumanos, y de su preocupación por apostarle a proyectos comunes que evidencien o promuevan sinergia, entonces estarán trayendo, a sus alumnos y a la comunidad, muestras de vida tanto individual como grupal, muestras de vida que, sin ser enseñadas, sin ser predicadas, se muestran en el testimonio, se reconocen en el sentido de su apuesta por la vida, revelando lo que individualmente cada uno, en el aula, ha enseñado como una verdad teorizada.

“Haciendo comunidad” mediante la integración y la interacción activas, los maestros pueden lograr que la escuela no sea un simple espacio abstracto y geométrico y que se reconozca y se sienta como un lugar concreto donde se tienen proyectos y se dinamiza la vida, un lugar que convoca no solo a los alumnos sino también a los padres de familia porque allí, en escala reducida, el equipo de profesores esboza una sociedad con un estilo de vida gratamente posible.

Sumando energías, las instituciones educativas advienen en aquello para lo que están destinadas desde su intencionalidad: escenarios fuertes que aseguran la unidad espiritual y vivencial de

todos sus estamentos. Escenarios concretos de vida, de expresión amable y creativa.

Los maestros, trabajando colaborativamente, como un solo cuerpo, logran despertar los sueños de esperanza en la comunidad, se constituyen en la posibilidad de “mejor ser”, impulsando la vida hacia una mayor calidad. Bien señala el filósofo contemporáneo Fernando Savater que el concepto *autoridad* significa “ayudar a crecer”; es decir, los maestros, con la significación y el lugar que ocupan, se constituyen en una promesa, en una valiosa posibilidad de enriquecer el destino de las comunidades.

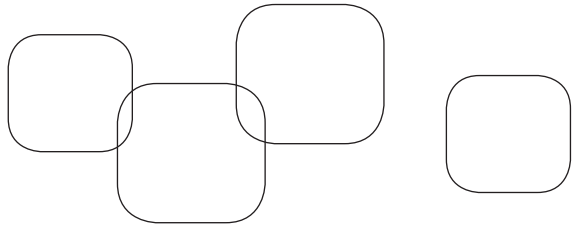
Bibliografía

- Giraldo S., Juan Leonel, 2009, “Comunidad educativa de los maestros: Comunidad general con los maestros”, *Lectiva*, Medellín, Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia, núm. 16, pp. 141-146.
- Ospina, William, 2007, “Del ser humano como obra maestra”, *Debates*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 47, pp. 2-11.
- Strauss, Claude Lévi, citado por María Cristina Tenorio, 1993, en: “Instituir la deuda simbólica”, *Revista Colombiana de Psicología*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, núm. 2, pp. 89-96.

Bibliografía sugerida

- Buriticá, Fabio, 1993, “Del padre a la ley como objetos transicionales”, *Revista Colombiana de Psicología*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, núm. 2, pp. 15-19.
- Cordié, Annie, 1994, *Los malos estudiantes no existen, psicoanálisis de niños con fracasos escolares*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Dolto, Françoise, 1982, *Niño deseado, niño feliz*, Barcelona, Paidós.
- González, Carlos Mario, 1984, *Anotaciones sobre la palabra y la identidad propia, a propósito de la Carta al Padre*. Documento de la Universidad Nacional, Medellín.
- López, Yolanda, 1998, “La familia, una estructura simbólica: De la naturaleza a la cultura”, *Affectio Societatis*, Revista Electrónica del Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia, Medellín, vol. 1, núm. 2, jul.-dic., 1998, sección Artículos de investigación.
- Quintero, Marina y Giraldo, Juan Leonel, 2006, *Sujeto y educación. Hacia una ética del acto educativo*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2006.

- Savater, Fernando, 1997, "El eclipse de la familia", en: *El valor de educar*, Barcelona, Ariel (pp. 55-88).
- This, Bernard, 1983, *El padre: acto de nacimiento*, Barcelona, Paidós.
- Trillos, María Teresa, 1998, "La filiación: De la legalidad a la responsabilidad", *Affectio Societatis*, Revista Electrónica del Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia, Medellín, vol. 1, núm. 2, jul.-dic., 1998, sección Artículos de investigación.
- Roudinesco, Elizabeth, 2006, *La familia en desorden*, México, Fondo de Cultura Económica.



CAPÍTULO 5

RELACIONES DE COOPERACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Isabel Puerta Lopera

Las experiencias que se viven en la escuela día a día muestran las diversas posiciones de la comunidad educativa en relación con el rol que deben cumplir los padres de familia, los compromisos que estos deben asumir con respecto a la educación de sus hijos, la manera de realizar esta educación y los lazos que los unen a las instituciones educativas, como actores esenciales en el proceso de socialización que les corresponde cumplir, en los primeros años de vida de los niños, a la familia y la escuela.

La formación de los niños es un proceso complejo, que requiere, como afirma el Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia, de un acompañamiento afectuoso e inteligente de los adultos significativos, que en la edad escolar son los padres, las madres, los cuidadores y los profesores. Pero para que tal proceso rinda sus frutos, se hace indispensable un diálogo permanente

entre estas dos instituciones, la escuela y la familia, a efectos de contar con parámetros claros de formación y de negociar estrategias para producir un desarrollo armonioso del escolar.

Las primeras relaciones del niño se forjan en la familia, por lo que puede afirmarse que es allí en donde comienza a construir su identidad individual como ser humano único e irrepetible, pero al mismo tiempo empieza a perfilarse como un ser social, que produce interacciones permanentes con lo otro (la naturaleza) y con los otros (sus seres queridos), afianzando su propia identidad en la medida en que puede percibir las diferencias.

Se habla, así, de la socialización primaria que, en el deber ser, se cumple en medio del afecto y la atención de los padres o cuidadores y proporciona seguridad al niño, porque se le brinda atención tanto a sus necesidades básicas como a las fundamentales, y porque él se siente perteneciente a un espacio donde es acogido, reconocido y valorado.

Idealmente, en la familia el niño resuelve necesidades fisiológicas, como la alimentación, la higiene, el sueño, la actividad corporal, el reposo, el abrigo o el techo; recibe protección contra los riesgos, y empieza así a sentir seguridad y estabilidad; comienza a experimentar emociones, a reconocerlas en los otros, y a expresar y regular las propias; va forjando su propia identidad y mejorando el autoconcepto, la autoestima y el autorrespeto; hace uso del juego, que dinamiza su desarrollo físico, social e intelectual; expresa manifestaciones sexuales propias de la infancia; se involucra con los pares y otras personas del entorno familiar inmediato; va aprendiendo a descifrar el mundo y a hacer sus propias lecturas del mismo, y se vincula con la norma y aprende el valor que tiene para la convivencia. Además, en la familia el intercambio de ideas y el diálogo van fluyendo de a poco, así como la utilización del talento, las búsquedas del conocimiento, la definición de los propios límites y, en general, el desarrollo de la autonomía (García Olalla, 2003).

Sin embargo, este panorama no siempre es tan halagüeño, y, ante las dificultades de los niños para lograr un desarrollo armonioso en su infancia, pueden presentarse tropiezos en la comunicación con los adultos, así como miedos, falta de interés

para producir interacciones, pesimismo, baja autoestima, intolerancia y, a veces, violencias.

Existe pues, para el niño, antes de llegar a la escuela, un amplio campo de aprendizajes brindado por la familia, que se refleja necesariamente en la forma como se asumen estas nuevas y complejas interacciones que le proporciona el mundo escolar.

La transición a una nueva institucionalidad está acompañada de muchas vicisitudes para el niño, pues además de que sale de un espacio que le da seguridad porque le ha sido propio hasta el momento, llega a uno nuevo, donde es uno más entre muchos, donde a veces se siente invisibilizado, o poco reconocido. Adicionalmente, es frecuente que no se dé sintonía entre la escuela y la familia y que empiecen a producirse mensajes equívocos o contradictorios entre ambas instituciones, que afectan el proceso formativo y producen distanciamiento, como resultado de las mutuas imputaciones acerca de la causa del fracaso del escolar.

La evidente complementariedad en la gestión socializadora atribuida a la familia y la escuela obliga a un trabajo conjunto entre estas dos instituciones, que deben mantener una relación dialogal que las convierta en aliadas para la consecución de sus fines, genere ambientes de confianza recíproca, permita el trabajo colaborativo y las mantenga informadas de las problemáticas internas y del contexto, para coadyuvar con formas de resolver las situaciones. Sin duda, la mayor ganancia de esta alianza es el hecho de que los padres contribuyan directamente en el proceso de formación de sus hijos, con conocimiento de causa de lo que sucede en la escuela y viceversa, con la posibilidad de opinar, de aportar información acerca del tipo de educación que imparten en la familia, con el fin de lograr un mejoramiento del rendimiento académico y de aunar esfuerzos en este proceso formativo, del cual son corresponsables con la escuela.

La familia y la escuela requieren trabajar colaborativamente, pero esta afirmación no siempre obedece a situaciones que se producen en la realidad. Varias tendencias son visibles en este sentido; siguiendo los postulados de Francisco Juan García-Bacete (2003), pueden resumirse así:

1. En ocasiones, los profesores asumen con agrado la intervención de la familia, porque opinan que mantener abiertos los canales de comunicación establece una interlocución permanente y respetuosa que permite mejores resultados, no solo en aspectos académicos, sino además, en general, formativos. No es extraño, en estos casos, que los padres asistan con frecuencia a la escuela porque son llamados a reuniones, entrevistas o intercambios que les permiten expresar su percepción sobre la escuela y la enseñanza que allí se imparte; así, el profesor conoce un poco más de la historia personal del estudiante, del contexto en el que se mueve, de las condiciones que rodean su vida familiar, de sus dificultades, pero también de sus talentos, lo que le facilita una mayor comprensión de las actitudes y los comportamientos del discente, que agrega coherencia a los procesos formativos.

Algunas estrategias que los maestros utilizan para lograr este objetivo son: organizar agendas compartidas para realizar trabajo colaborativo producido entre las dos instancias, aplicar encuestas a los niños y los padres y hacer visitas y tutorías, como forma de ofrecer acompañamiento personalizado al estudiante. Otra manera de incorporar las experiencias extraescolares de los estudiantes a la vida institucional, y hacer real y efectiva la participación de los padres, es tomar en cuenta, como aportes dentro del currículo, las circunstancias de la familia y de la vida familiar; de esta manera, desde una perspectiva de proyección comunitaria, la escuela puede brindar una serie de servicios educativos dirigidos a los niños y sus familias.

2. Esta tendencia busca mantener el control sobre la enseñanza, lo cual produce, en la práctica, un distanciamiento de la escuela con los padres de familia, que se hace muy explícito en la actitud del profesor, quien procura alejarlos de los procesos formativos y genera rupturas que dificultan la colaboración, la confianza y los esfuerzos mutuos en favor del desarrollo del niño. Así, se produce un aislamiento de los padres de familia y un posicionamiento excesivo del maestro en el campo de los aprendizajes que quiere lograr y un mayor esfuerzo y desgaste

- en la realización de su labor, que no siempre se corresponde con las intencionalidades y propósitos con los que actúa.
3. La comunicación ambigua y disfuncional, que produce desencuentro permanente entre la familia y la escuela, es la característica más sobresaliente de esta tercera tendencia, y la que con mayor frecuencia se presenta. Los profesores reclaman autonomía y desconfían de la participación de los padres porque sienten que ellos dificultan y cuestionan constantemente su trabajo y su competencia profesional: se sienten bajo su dictadura, amenazados, inseguros, injustamente tratados, infravalorados y sobrecargados de trabajo, y en consecuencia actúan a la defensiva.

Los padres, por su parte, dejan toda la labor educativa en manos del maestro, y hacen una delegación inconsciente que parte del supuesto de que el maestro es quien tiene el conocimiento, y se le paga para que lo imparta. Frente al maestro, sienten que han perdido el control sobre el proceso formativo: se sienten incomprendidos, en situación de inferioridad, y experimentan temor ante el poder que ostenta, lo cual puede conducir a represalias.

En este escenario, la información se transmite en reuniones que se programan para aclarar las quejas por el mal comportamiento de los estudiantes y explicar las sanciones a las que se han hecho merecedores; los encuentros tienen que ver, casi siempre, con la ocurrencia de conflictos escolares, y la actitud que cada uno de los estamentos asume en estas reuniones los hace ver a la defensiva frente al otro.

Esta situación hace que la participación de los padres en la escuela, aun en los espacios establecidos por la ley, sea casi inexistente, mínima o de baja calidad, pues el sustento legal de tal derecho no conlleva necesariamente a su incremento. La precariedad de la participación está precedida de argumentos esgrimidos por los padres, como el desconocimiento de todo lo relacionado con el entorno escolar, las dificultades en la comprensión de la legislación y la organización del sistema educativo, el lenguaje que maneja la escuela, que redundan en problemas de

comunicación, y la eventual interferencia de intereses particulares o partidistas en los distintos órganos de poder de la escuela.

En algunos casos, existe desconocimiento del contenido y el alcance de las normas sobre participación, e indiferencia o temor a aparecer como fiscalizadores o invasores de las competencias de los docentes, o a ser juzgados como minoría sospechosa frente a la mayoría silenciosa de los demás padres. Y como si todo esto fuera poco, los padres cuentan con problemas de horarios, falta de tiempo para atender los llamados de la escuela y dificultad para dejar a sus hijos en manos de otras personas mientras asisten a la institución educativa.

Los profesores tienen una lectura diferente de esta falta de participación, pues dicen que los padres utilizan la escuela como si fuera una guardería, y que no realizan ningún esfuerzo para acercarse porque no les importa la educación de sus hijos. Aducen también, que en algunos casos los padres desconocen sus derechos y, por ende, sus posibilidades de acceso a los órganos de poder dentro de la institución educativa; se refieren a la falta de colaboración y a la actitud defensiva de algunos padres; además, alegan que siempre acuden los mismos, y estos son casi siempre los que menos necesitan asistir.

Mirado el panorama desde la perspectiva de la escuela, la presencia del padre de familia no logra consolidar procesos de participación en la educación de los hijos, y mucho menos en su política institucional, su vida y su proyección. La intervención de la familia significa, más bien, exceso de trabajo para el profesor, quien a veces, con gran malestar, prolonga su jornada laboral. Por otro lado, se genera cierto temor cuando empiezan a surgir ideas de los padres que chocan con las dominantes en la institución educativa, y se piensa entonces que las decisiones institucionales competen exclusivamente al personal escolar y que la participación de los padres debe limitarse a los aspectos más tradicionales. Los padres pueden ser vistos como un obstáculo para la labor del maestro, como generadores de problemas, que demandan cosas imposibles, e incluso como intrusos, además de desestabilizadores de la escuela, cuando las experiencias

negativas que algunos han tenido con la institución educativa empiezan a generalizarse.

En otro orden de argumentación, podría decirse que hay una serie de prejuicios o malos entendidos que también generan distancias: los padres sienten desconfianza en sus propias capacidades, se quejan de que la escuela no atiende sus sugerencias e iniciativas y de que los profesores creen saber siempre lo que a ellos les conviene, o se sienten amenazados con su presencia; otras veces emergen sentimientos de frustración, inseguridad e incertidumbre porque sienten que han cedido el control de la vida de sus hijos a la escuela.

Proponer relaciones de colaboración permanentes entre la escuela y la familia abre un horizonte de posibilidades, a veces reconocidas expresamente y otras implícitas en los procesos de socialización que les son inherentes misionalmente, y que en muchas ocasiones se desatienden por la falta de puentes comunicacionales que les permitan retroalimentar el proceso educativo y lograr coordinación, coherencia y congruencia en las metodologías y aportes que cada una hace, en términos de complementariedad en sus realizaciones.

Como se señaló anteriormente, la familia puede suministrar información a la escuela acerca de diversos aspectos: expectativas respecto a los hijos; clima familiar y normas disciplinarias que se aplican en la casa; el carácter del niño, y su conducta habitual en familia; su relación con los hermanos y amigos; datos sobre su salud (alteraciones físicas y psicológicas); hábitos de lectoescritura y dificultades de aprendizaje; habilidades y necesidades destacables de los niños; actividades extraescolares, gustos e intereses.

En términos de colaboración, la familia debe interesarse por el trabajo que realiza el niño, reforzar en la casa los contenidos estudiados en el aula, establecer horarios de trabajo y de ocio, participar en las actividades específicas de aula y en actividades extraescolares, proponer actividades prácticas a los profesores, consensuar normas de convivencia en el hogar y responder con buena disposición a las demandas del profesor.

Aprovechando el talento humano de los padres, la escuela puede lucrarse de su participación permitiendo que intervengan en el

diseño conjunto de ciertas actividades, o que faciliten materiales para determinadas asignaturas, con demostraciones prácticas o charlas dirigidas a los demás estamentos en aspectos en los que se sientan competentes. Además, pueden ayudar a otros padres, facilitándoles conocimientos y materiales, y acompañando a los niños en la búsqueda de información, en la traducción del vocabulario excesivamente elevado a un lenguaje más asequible y en la realización de actividades extraescolares.

Desde la gestión y el gobierno escolar, debe lograrse una real participación en las distintas instancias colegiadas en las que la ley permita la intervención de los padres, como el consejo directivo, el consejo y la escuela de padres, e incentivar su participación en espacios como las asociaciones de vecinos del barrio, las juntas de acción comunal, los clubes deportivos y otras plataformas sociales o reivindicativas.

¿Cómo avanzar en el fortalecimiento de la colaboración en las relaciones entre la escuela y la familia?

Parece obvia la necesidad de fortalecer y, en algunos casos, construir la alianza escuela-familia cuando de procesos educativos y de socialización se trata. El distanciamiento, los prejuicios mutuos, la falta de conciencia sobre las responsabilidades que atañen a cada una de estas instituciones, la indiferencia, o simplemente los choques de intereses, están amenazando de forma seria y evidente la estructuración de procesos conjuntos que conlleven el ideal de formación integral y propendan por el desarrollo de todas las potencialidades de los niños como seres humanos.

Para lograr tender puentes, no se trata simplemente de organizar un número determinado de actividades que involucre a padres y maestros, sino de realizar una *planeación estratégica* en la institución educativa, que conscientemente busque fortalecer las relaciones con la familia para avanzar en este campo, e ir superando las dificultades, atreverse a innovar, liderar el proceso y sistematizar la experiencia.

Los proyectos, derivados de las propuestas contenidas en la planeación, pueden constituirse en muy buena estrategia para fortalecer la alianza escuela-familia y para realizar un proceso en que los padres y profesores aprendan a trabajar juntos, valorando lo que cada una de las partes hace y teniendo claros los siguientes parámetros:

- La escuela debe mostrar iniciativa respecto a consignar en el PEI aspectos organizativos relacionados con la implicación de los padres, cuyo impacto positivo debe valorarse continuamente, además de abrir espacios para discutir la posición del personal de la escuela frente a la participación de los padres.
- No puede hacerse una separación tajante entre la vida del estudiante en la escuela y la del hijo en el hogar, por lo cual se requiere la mutua colaboración entre la escuela y la familia, pues las necesidades del niño en el hogar inciden en su comportamiento y rendimiento en la escuela.
- Debe darse prioridad al mejoramiento de la comunicación e intercambio de información entre la familia y la escuela, para avanzar hacia relaciones de reciprocidad que los conduzcan a reconocer la igualdad de status y de mutualidad, caso en el cual el reconocimiento se refiere a que tienen asuntos en común.

La institución educativa debe ser creativa para lograr la implicación de los padres con la escuela, de tal manera que se incremente el conocimiento sobre las principales dimensiones en que las familias pueden variar (configuración, diversidad étnica, situaciones de estrés, vulnerabilidad, recursos), las áreas de influencia de la familia en el logro de los estudiantes, las necesidades, creencias, valores y las estrategias educativas de los padres.

Debe también entender que las formas de intervención de la familia son distintas y válidas todas, que los padres tienen diferentes necesidades y aportan diferentes recursos. Así, es importante llegar a acuerdos con los padres sobre aquello que consideran factible de realizar en la escuela y les resulta cómodo, de tal forma que no interfiera con sus relaciones laborales.

Los padres pueden cooperar básicamente en dos niveles: uno más particular que tiene que ver con la relación directa con el docente, donde lo que se persigue es una interlocución cualificada que logre el intercambio de información, conocimiento y experiencias que redunden en favor de la educación del niño. Este es el nivel que quizás más interesa a los padres, pues está directamente vinculado con su propio hijo y con el proceso de formación y permite que se mejoren sus conocimientos personales en determinadas áreas críticas, si los programas responden a sus necesidades y no se centran en los problemas.

El otro nivel, más general, apunta al desarrollo del padre de familia como ser humano, a su aporte como miembro de un colectivo y a la intervención y participación directa en la vida y los destinos de la escuela, todo lo cual permitirá gradualmente su empoderamiento como ser político, que es tenido en cuenta para las decisiones de la institución educativa donde se forma su hijo.

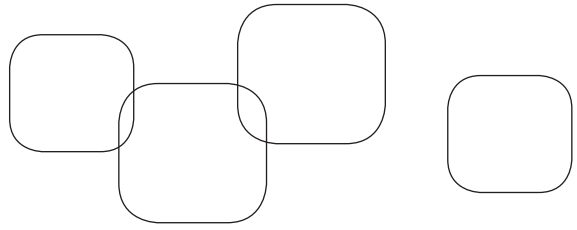
En ambos casos, la escuela tiene el compromiso de facilitar las condiciones, para que estos objetivos se hagan plausibles. El derecho a la información será el punto de partida de estos dos procesos.

Unas sugerencias finales permiten concretar la propuesta de comunicación fluida y efectiva entre la escuela y la familia: entrenar al profesorado en habilidades de comunicación y actividades de colaboración con las familias; concretar tiempos de encuentro que sean más suficientes; adoptar una actitud abiertamente facilitadora de las relaciones entre padres y educadores; establecer una vinculación más extensiva e intensiva; incrementar la autonomía del gobierno escolar; eliminar, poco a poco, la asimetría entre padres y profesores, y promover que sus acciones se centren en lo educativo y curricular sin renunciar a las actividades complementarias y extraescolares.

Bibliografía

García-Bacete, Francisco Juan, 2003, "Las relaciones escuela-familia: un reto educativo", *Infancia y aprendizaje*, Vol. 26, núm. 4, pp. 425-437.

- García Olalla, M. D., 2003, “La familia como contexto de desarrollo y educación en la infancia”, *Letras de Deusto*, Vol. 33, núm. 99, abr.-jun., 2003, pp. 11-28.
- República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de Colombia*.
- , Congreso de la República, 1994, *Ley 115* (Ley General de Educación).



CAPÍTULO 6

EL FENÓMENO DE ACOSO ESCOLAR

Yolanda Giraldo Giraldo

El término *acoso escolar* es utilizado en español para referirse a *bullying*, una palabra inglesa que describe la situación en la que un escolar se convierte en víctima de uno o varios compañeros que, de manera repetida, los someten a situaciones negativas.

Al parecer, el *bullying* ha existido desde siempre en las escuelas, pero el interés por describir el fenómeno y darlo a conocer se puede remitir a 1857, con la publicación de Thomas Hughes acerca de los efectos dañinos del hostigamiento en las escuelas públicas de Inglaterra (Paredes et al, 2008). El noruego Dan Olweus es el autor más citado como el primero en estudiar detenidamente el fenómeno a finales de los años sesenta en las escuelas escandinavas. Olweus inició sus estudios aplicando una encuesta a los estudiantes para descubrir la magnitud del problema. Los hallazgos motivaron el estudio del fenómeno en varios países europeos, donde se empezó a visibilizar el problema dentro de las escuelas. Con los hallazgos,

el investigador decidió iniciar un programa de intervención para mejorar la situación, y al mismo tiempo hizo seguimiento a largo plazo para describir las consecuencias negativas que tenía para los escolares haber estado sometidos al acoso escolar. Sus estudios longitudinales le permitieron además observar lo que sucedía con los agresores y con los escolares que observaban pasivamente el maltrato de sus compañeros. El acoso escolar ha recibido especial interés en ciertos periodos, como respuesta a situaciones extremas como el suicidio de víctimas.

El acoso escolar se define como una situación en la que uno o varios escolares toman como objeto de maltrato a uno de sus compañeros y lo someten por tiempo prolongado a maltrato físico como golpes, patadas o bloqueo de su paso; puede haber también maltrato verbal, que consiste en burlas, amenazas y hostigamiento. Otra forma es mediante muecas y gestos obscenos. Existe además una forma indirecta de acoso escolar que se caracteriza por el aislamiento social de la víctima, la exclusión del grupo, la difamación y el ocultamiento o daño de sus pertenencias. En la actualidad, el uso de la tecnología ha creado una nueva forma de acoso escolar mediante las amenazas y la difamación a través de la red o del teléfono celular.

La situación de acoso se facilita por la actitud insegura de la víctima y su incapacidad física para defenderse, ya que el acoso escolar se caracteriza por ser una relación de dominio por parte del victimario y de sumisión por parte de la víctima. Cuando el acoso es hecho por un grupo de escolares, se produce mayor daño moral en la víctima (Olweus, 2004).

Es importante aclarar que el término acoso escolar se refiere a una situación repetida de hostigamiento, y no se puede hablar de acoso escolar cuando los hechos mencionados se dan como un episodio único o cuando dos escolares en iguales condiciones físicas y de poder se pelean en la escuela o sus alrededores.

Situación de acoso escolar en nuestro medio

En Cali, en el año 2008, se hizo un estudio exploratorio en catorce colegios de la ciudad. Se aplicó un cuestionario en el que se

indagaban aspectos relacionados con el agresor, como conductas de agresión; motivos, formas y frecuencia de la agresión; presencia de testigos, y sentimientos después de agredir. Otras preguntas tenían que ver con la situación de ser víctima de agresión en la escuela; formas, frecuencia y número de agresores; lugar de la agresión; presencia de testigos, y comportamiento del agredido después de la agresión. Se encontró una frecuencia del 24,7% del fenómeno de acoso (Paredes et al, 2008).

En Bogotá y otras ciudades se han aplicado cuestionarios para describir el fenómeno, y se han encontrado resultados similares a los hallados en escuelas europeas. Algunas de estas observaciones permiten afirmar que el acoso escolar va disminuyendo a medida que aumenta el grado escolar, y que entre los niños se presenta más la forma de violencia física, mientras que en las niñas se usa más frecuentemente la difamación. El fenómeno se presenta en la gran mayoría de las instituciones educativas, independientemente de que sean públicas o privadas, y al parecer las personas se acostumbran a vivir con esta realidad, pues las intervenciones que se hacen para evitar estas conductas dentro de la escuela son pocas o ninguna. A continuación se describen algunas características que se han encontrado en los escolares involucrados en el fenómeno de acoso escolar (Olweus, 2004).

Características personales de la víctima

Se han encontrado dos tipos de niños escolares susceptibles de ser víctimas de acoso escolar. El primero es el tipo de víctima que se puede llamar provocadora, porque es alguien que presenta comportamientos que molestan a sus compañeros y no logra comprender los mensajes de malestar de los otros; es un niño torpe en las relaciones sociales. En este grupo se pueden incluir los niños con diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad, quienes suelen irritar a los compañeros con sus comportamientos.

El segundo grupo de niños con riesgo de sufrir acoso escolar es el niño temeroso, con baja autoestima, poca fuerza física y que se intimida frente a los otros. En los niños víctimas de acoso

escolar se ha encontrado una relación dependiente con la madre, regida por la sobreprotección materna y la falta de autonomía.

Cabe, sin embargo, mencionar otros niños susceptibles de ser víctimas de acoso escolar: aquellos que presentan alguna discapacidad física o mental, los niños pertenecientes a minorías étnicas o quienes tienen pocas habilidades sociales y se interesan más en los libros.

Características personales del victimario

Podría pensarse que el victimario es alguien con baja autoestima que trata de compensar sus sentimientos de inferioridad al aprovecharse de los débiles, pero se ha encontrado que, en su mayoría, los victimarios tienen adecuada autoestima. El problema radica en la falta de autocrítica. El victimario goza de popularidad frente a sus compañeros y tiene un temperamento agresivo e impulsivo. Las familias, al igual que el escolar, tienen poca autocrítica, no han inculcado normas claras y presentan poca supervisión del comportamiento de su hijo. Se ha encontrado violencia intrafamiliar y relaciones distantes entre los integrantes del grupo familiar de los victimarios.

Los escolares observadores

Muchos compañeros de la víctima se convierten en observadores pasivos de la agresión. Estos escolares, por lo general, están atemorizados y no quieren estar en su lugar. No denuncian los hechos y tampoco defienden a la víctima. Pueden ser personas sumisas que terminan guardando sentimientos de culpabilidad y copian conductas agresivas que llegan a manifestarse en algún momento de su vida (Olweus, 2004).

Observaciones sobre el acoso escolar

Después de describir algunas características de los escolares involucrados en el fenómeno de acoso escolar, y de ver algunos

comportamientos familiares que propician la presencia de niños víctimas y victimarios en el ámbito escolar, es importante describir la forma como se presenta el fenómeno y la actitud de las personas involucradas.

Los niños que están siendo víctimas de acoso escolar presentan comportamientos que ayudan al adulto a detectarlo. Empiezan a manifestar sentimientos negativos frente a la escuela, como quejas de dolores físicos, para evitar asistir a clase. Prefieren estar en su casa y buscan rutas alternativas para llegar a la escuela; en ocasiones presentan lesiones físicas que justifican como accidentales, y pueden llevar la ropa rota o perder sus útiles escolares. Otro hecho que puede suceder es que tomen dinero de sus casas para complacer las demandas de los agresores. La situación de acoso escolar va produciendo en el niño disminución de su autoestima y fobias sociales que limitan el libre desarrollo de su personalidad.

Cuando pasa el tiempo y disminuye o desaparece el acoso escolar, quedan secuelas crónicas; y dado que los niños que lo sufren tienen, por lo general, una vulnerabilidad previa por su baja autoestima y poco desarrollo de la autonomía, las consecuencias son peores porque tienen menos recursos psíquicos y familiares para elaborar los hechos de los que han sido víctimas.

Las metas del desarrollo, como la autoestima, la autonomía, la salud y la felicidad, no logran desarrollarse en los niños víctimas del hostigamiento, debido a factores negativos de su entorno escolar que, en la mayoría de los casos, no se intervienen para buscar la prevención del daño en los niños. Como se describe en la literatura especializada, hay a veces desenlaces tan graves como el suicidio, y también se presentan fobias escolares, aislamiento y fracaso escolar, que disminuyen las posibilidades del desarrollo humano de quienes son víctimas del acoso escolar.

Los estudios a largo plazo han mostrado que los niños que han sufrido las consecuencias del acoso escolar presentan en su adultez menores niveles de salud mental. La intervención que se hace con las víctimas y sus familias se encamina a fortalecer la autoestima y a lograr que las familias les faciliten el desarrollo de la autonomía para que adopten actitudes más activas frente a su propia vida y la de los demás (Olweus 2004).

No solo las víctimas presentan consecuencias negativas; los victimarios, por su parte, siguen teniendo dificultades en las relaciones interpersonales. Los jóvenes catalogados como violentos requieren una intervención integral porque, por lo general, son vistos como una amenaza para la sociedad y se busca que reciban castigos severos o discriminación. Estos niños requieren una normativa clara y consistente, es decir, que existan normas en el hogar, en la escuela y en la sociedad. Los escolares requieren, más que castigos, la posibilidad de ser escuchados llevándolos a reflexionar sobre su conducta y las consecuencias de esta.

La sociedad actual parece estar olvidando las posibilidades que tienen los sujetos para resolver situaciones mediante el diálogo y la concertación; se presta más atención a la aplicación de sanciones, olvidándose de la subjetividad y del significado que tienen para cada persona los actos que realiza. El primer paso importante es crear en la escuela espacios de concertación, de restauración y de mediación para tratar los conflictos escolares y las violencias. Se busca una intervención basada en la perspectiva de derechos para mantener intacta la dignidad de los niños implicados en las conductas violentas.

Si no se logra intervenir la problemática de manera apropiada, los escolares seguirán asumiendo que la relación con el otro es una relación de poder, más aún cuando las relaciones de poder en el hogar y en la sociedad se siguen mostrando, a través de los medios de comunicación, como una ventaja en la modernidad.

La intervención que se haga con los escolares victimarios y sus familias debe ir encaminada a reelaborar las relaciones inter-subjetivas, buscando que los niños alcancen metas de desarrollo como la autonomía y la solidaridad. Estos niños parecen tener dificultades para entender los sentimientos del otro, pero no todos pueden clasificarse como niños con trastorno disocial; sin embargo, podría haber casos extremos de patología psiquiátrica que requieren control estricto.

En cuanto a los niños observadores del acoso escolar, a largo plazo experimentan dificultades, como sentimientos de culpa y temores frente al maltrato. También se ha encontrado que son susceptibles de ser maltratadores (Olweus 2004). Con estos niños se requiere

intervención para promover la solidaridad y la autonomía, buscando que sean ciudadanos que venzan el miedo y logren desarrollar la capacidad de apoyo a otros ciudadanos. Estos escolares requieren una atención integral para que logren construir la identidad y la posibilidad de relacionarse de manera equitativa con el otro. Los lazos sociales se mantienen en la medida en que hay solidaridad.

La responsabilidad de la familia

Cuando se revisan las características de las víctimas y los victimarios, se descubre que el fenómeno no surge como algo aislado y dependiente del ambiente escolar, sino que tiene como protagonistas a ciertos niños que vienen con algún tipo de dificultad familiar. El problema, en muchas ocasiones, se origina en familias disfuncionales cuyos hijos confluyen en un mismo ambiente escolar para poner en evidencia las dificultades en relaciones regidas por la falta de límites y las violencias. No se puede dejar de mencionar que los problemas familiares se ven agravados, muchas veces, por la falta de criterios en torno a la crianza y por una sociedad que dicta pautas basadas en el poder y la capacidad de consumo; hay además familias con necesidades básicas y fundamentales insatisfechas, sin ninguna garantía por parte del Estado, y sometidas a niveles elevados de estrés.

Muchos padres de familia logran percibir que sus hijos pueden ser víctimas de acoso escolar porque han sido sobreprotectores y han garantizado a sus hijos seguridad en el hogar; pero cuando los envían a la escuela se angustian y están comunicándose permanentemente con los profesores y tratando de defenderlos de sus compañeros. Hay otro grupo de padres que no intervienen, esperando que sus hijos aprendan a defenderse solos, pero terminan abandonándolos a su suerte.

Los padres de niños agresores permanecen más alejados de la escuela, y muchas veces manifiestan aprobación de las conductas violentas, que en algunas culturas son consideradas un atributo para defenderse en medios sociales adversos.

El acercamiento a las familias se considera algo difícil en el ámbito escolar, por lo cual debe haber acuerdos firmes para in-

volucrarlas y lograr control e intervención apropiados. En el caso de niños agresores, los padres deben conocer la situación, pactar compromisos con la escuela y cumplirlos; en el caso de los niños que han sido víctimas de acoso, se deben comprometer para acompañarlos y escucharlos, buscando evitar consecuencias extremas.

Para lograr un abordaje integral del problema, se requiere dar apoyo psicosocial a las familias, pues estas deben cambiar conductas sobreprotectoras y permisivas, además de asumir la responsabilidad frente a los hijos, evitando culpabilizar y responsabilizar a la escuela. La intervención apropiada debe promover la autoestima, la autonomía y la solidaridad de los niños.

El compromiso de la escuela

La comunidad escolar debe asumir el compromiso de enfrentar el problema y evitar actitudes indiferentes frente al fenómeno; esto implica que los profesores se capaciten y hablen abiertamente del tema en las clases, y programar actividades con los niños para reflexionar en torno al acoso. Es muy importante prohibir cualquier tipo de agresión dentro de la escuela y establecer salidas concertadas con el grupo, respecto a los niños que se involucran en estas conductas. La hora del descanso debe estar supervisada por los profesores para controlar cualquier brote de violencia entre los niños, y si suceden estos hechos, se deben discutir en la clase para que los niños se involucren, por medio del diálogo, en la solución de estos problemas.

Una forma interesante de involucrar a los niños en la solución es invitar a quienes gozan de aceptación entre sus compañeros para que establezcan grupos de trabajo con los niños que son víctimas de acoso escolar y así estarían integrados y protegidos por tales grupos. Los niños que han sido observadores pasivos pueden participar también en grupos cercanos a las víctimas para promover la solidaridad y la protección por medio de redes sociales. Estas medidas harán que los niños que han sufrido el acoso escolar se sientan integrados al grupo y mejoren su autoestima; esto además podrá promover mayores logros académicos y motivación en los niños.

El problema del acoso escolar se agrava cuando los profesores no se involucran ni hacen esfuerzos por evitar el daño en los niños. Deben existir políticas educativas que orienten a los profesores para permanecer firmes en la aplicación de las normas que buscan impedir las violencias, implementar acciones pedagógicas y visibilizar el problema, para que los niños se involucren y participen en la solución.

El fenómeno de acoso escolar y la sociedad

La revisión del acoso escolar permite ver que este ha sido estudiado de muchas maneras y que las intervenciones no se han generalizado como debería ser; es importante pasar de la descripción a la intervención, y para esto los docentes deben recibir capacitación y tomar conciencia de la gran importancia social que tiene el fenómeno.

Los padres deben ser incluidos en el trabajo de las escuelas para erradicar las violencias en estos espacios. El abordaje del problema no debe consistir en meras sanciones y prohibiciones, sino que debe estar orientado en la perspectiva de los derechos humanos y la convivencia. Esta perspectiva involucra en gran medida a las familias y sus prácticas de crianza, porque lo que refleja el fenómeno, además de la crisis de valores sociales, son las problemáticas familiares con crianzas inadecuadas en el sentido de irse a los extremos, unas de permisividad y abandono, y otras de sobreprotección y poca promoción de la autonomía.

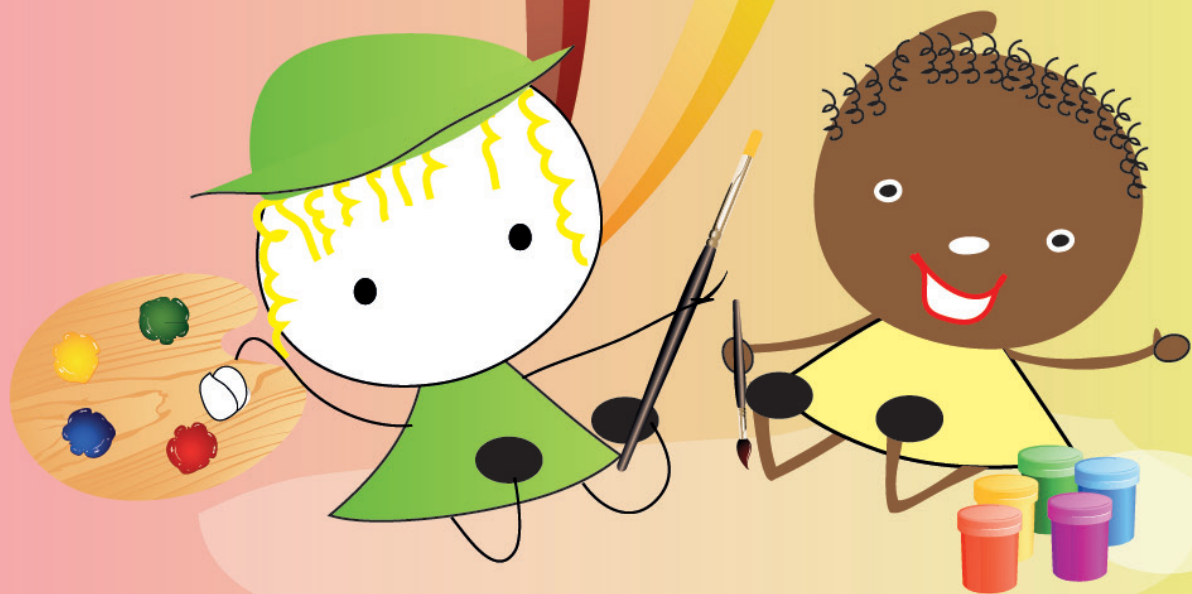
Las violencias al interior de las escuelas generan sentimientos de temor en la sociedad, y en ese sentido se atribuye gran responsabilidad a las familias; pero, como señala González (2010), hay una gran diferencia entre las sociedades disciplinarias y las sociedades de control. Mientras las sociedades disciplinarias se enfocan hacia el individuo como tal, las sociedades de control ponen en su mira los grupos de riesgo; en el caso de la familia, hay mayor señalamiento a las pobres, que son objeto de intervenciones estatales asistencialistas y, en general, con enfoques inadecuados.

El Estado debe asumir su gran responsabilidad en el fenómeno de acoso escolar, porque muchas familias no tienen garantías para vivir de manera armoniosa. El desempleo, los altos costos de vida y los pocos espacios de recreación generan estrés familiar. La corresponsabilidad en la garantía de derechos de los niños debe ser una realidad, pero se encuentran grandes dificultades para ejercer estos roles. Por un lado, algunas familias no logran desarrollarse como deberían por falta de oportunidades, y en otros casos hay familias integradas a una sociedad de mercado con un interés desmedido por acumular riquezas, olvidando la solidaridad que se debe promover en la formación de sus hijos. Por otro lado, se encuentra la situación de la escuela, integrada a un sistema productivo y saturada de tareas académicas, con pocos espacios formativos; y por último, un Estado que abandonó su obligación de brindar bienestar a los ciudadanos.

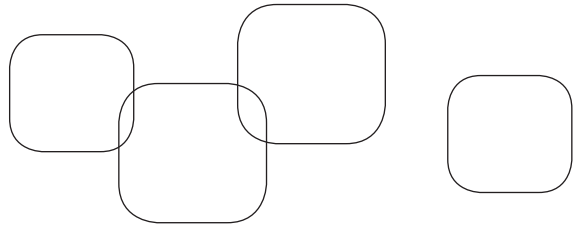
Las tres instancias: familia, escuela y sociedad son las responsables de promover la convivencia y la adecuada resolución de conflictos en la escuela. Se requiere la participación de docentes dispuestos al diálogo y al afrontamiento de situaciones difíciles, padres de familia comprometidos en la alianza con la escuela para mejorar prácticas de crianza, y un Estado que promueva los derechos y la participación ciudadana y que permita a los niños alcanzar las metas del desarrollo.

Bibliografía

- Gómez, A. et al, 2005, “El *bullying* y otras formas de violencia adolescente”, *Cuad Med Forence*, Vol. 13, núm. 48-49, pp. 165-177.
- González, J., 2010, “La familia: ¿el núcleo básico de la sociedad o un entorno criminal?”, versión escrita de la ponencia presentada al Quinto Congreso Internacional de Derecho de Familia Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Olweus, D., 2004, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, ediciones Morata.
- Paredes, M. T. et al, 2008, “Estudio exploratorio sobre el fenómeno de *bullying* en la ciudad de Cali, Colombia”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 6, núm. 1, pp. 295 317.



DEMOCRACIA
ESCOLAR



CAPÍTULO 7

LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO SOCIAL Y POLÍTICO DESDE LA DIFERENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Luis Alirio López Giraldo

El valor de la formación social y política es indiscutible en el macrocontexto global de las sociedades actuales. Asuntos como la necesidad de expandir la conciencia ecológica desde un enfoque crítico, la formulación de políticas públicas con la participación de los ciudadanos, o el desarrollo de la conciencia de la necesidad de trascender las políticas de asistencia pública para enfocarse en la preocupación por el bienestar de las personas, resultan apremiantes en las naciones no industrializadas.

La escuela es uno de esos lugares donde se refuerzan y se reproducen las identidades, se adquiere entendimiento sobre la importancia de la normativa y se obtienen los elementos fundamentales para la inclusión social. Las escuelas del departamento de Antioquia, así como las del resto de Colombia, se encuentran estructuradas a partir de las directrices generales establecidas por

el Estado. En este sentido, la organización institucional educativa presenta una tendencia hacia la homogeneización, dado que los contenidos se encuentran ordenados ideológicamente.

Así mismo, por medio de la estandarización de los programas educativos que estructura el trabajo docente a partir de tiempos y espacios concretos, se transcribe de manera fragmentada la realidad y se configura una forma específica de acceder al conocimiento. Entonces, ¿cómo lograr integrar los conocimientos de las diferentes materias a la urgente necesidad de comprender el contexto nacional, regional y local? ¿De qué manera contextualizar lo aprendido en la escuela con la cotidianidad de los estudiantes? ¿Cuál es el aporte de la educación básica y media al desarrollo humano integral? Responder a estos interrogantes, en el contexto de los cambios que plantea la globalización, requiere contextualizar la escuela a partir de un modelo educativo incluyente en el que se respeten las diferencias de las identidades.

Para ello, es necesario trascender las concepciones acerca del desarrollo humano, equiparadas a la noción de crecimiento económico y progreso tecnológico. Para Edgar Morin (2001: 119),

La noción de desarrollo debe ser multidimensional, sobrepasar o destruir los esquemas no sólo económicos sino también de civilización y cultura occidentales que pretende fijar su sentido y sus normas. Debe romper con la concepción de progreso como certidumbre histórica, para hacer de ella una posibilidad incierta, y debe comprender que ningún desarrollo sea adquirido para siempre, como todas las cosas vivas y humanas, está sometido al principio de degradación y sin cesar debe regenerarse.

Por su parte, la definición del desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de 1992, plantea que el desarrollo debe ser pensado como “el proceso de ampliar la gama de opciones de las personas, brindándoles mayores oportunidades de educación, atención médica, ingresos y empleo, y abarcando el espectro total de opciones humanas, desde un entorno físico en buenas condiciones hasta libertades económicas y políticas”.

Teniendo en cuenta la visión anterior, la labor de la escuela, en lo que respecta a desarrollar en sus educandos las competencias requeridas para la participación, resulta esencial. Sin embargo, este desafío se encuentra atravesado por una contradicción fundamental: el desarrollo de la techno-ciencia y los avances económicos se han dado a la par del desarrollo de la inequidad social, de la hegemonía económica y de la exclusión en el ejercicio de los derechos fundamentales de grandes sectores de la sociedad. De esta forma, dado que en los escenarios educativos rurales y en los contextos urbanos marginales se expresa tal contradicción, se plantea a su vez el reto de formar actitudes críticas con respecto a los modelos de desarrollo que generan inequidades y de dirigir la atención en modelos acordes con el desarrollo humano integral, equitativo, sostenible y diverso.

En el contexto señalado anteriormente, los problemas sociales penetran el ámbito educativo, planteándole a la escuela el desafío de contribuir a la construcción del sujeto social y político desde las diferencias culturales, sociopolíticas, ideológicas, económicas y religiosas. En tal sentido, a continuación se presentan tres pilares fundamentales para la construcción de sujetos sociales y políticos en la escuela: a) la construcción democrática de la identidad nacional, b) la participación con equidad y c) la ética en la formación ciudadana.

La construcción democrática de la identidad nacional

En la tarea de construir una sociedad con valores democráticos, el reconocimiento de la identidad nacional resulta esencial, y tal reconocimiento debe comenzar, a su vez, por el fecundo germen de la escuela. Dado que la identidad hace parte de la cultura, antes de hacer referencia a su construcción democrática es necesario enmarcar nuestros planteamientos a partir de una concepción de la cultura. Clifford Geertz (1987: 20) plantea que “el hombre es un animal inserto en una trama de significados que él mismo ha tejido, [...] la cultura es esa urdimbre y [...] el análisis de la

cultura ha de ser por tanto no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados”.

Es importante aclarar que dicha red de significados tiene una concepción plural, ya que opera en diferentes escenarios de la sociedad. En este sentido, es posible afirmar que los colectivos humanos crean y reproducen su identidad a partir de una situación y un momento histórico particulares. Así, en las denominadas sociedades complejas, la identidad se reproduce a partir de las relaciones de los sujetos sociales en la estructura de clases. De esta forma, cada grupo o clase social interpreta el mundo de acuerdo con el lugar que ocupa en la estructura piramidal de las clases sociales. La cultura, en el ámbito local, regional y nacional, se encuentra establecida a partir de relaciones de poder. Debido a ello, los procesos educativos están influidos por diferenciaciones, oposiciones y conflictos en los ámbitos social y colectivo. En el ámbito social, las promesas pedagógicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) coexisten con la tendencia a la exclusión de la sociedad nacional. En el ámbito colectivo, cada grupo social organiza, consume y se apropia del mundo de manera particular, produciendo significados, construyendo identidades y, en ocasiones, compitiendo por el producto social de la educación.

Así, de manera omnipresente, la cultura se convierte en el espacio de configuración de la identidad social. Pero, ¿qué se entiende por esta? De acuerdo con Rosana Guber (1984: 81), “la identidad social es una definición coproducida por los actores sociales que se manifiesta en una específica articulación de atributos socialmente significativos, tornando a dichos actores históricamente reconocibles y coyunturalmente diferenciables”.

En este sentido, se concibe la identidad como una construcción social dinámica que, en el caso de la escuela, se reproduce en la interacción cotidiana entre los educandos y docentes con el medio ambiente físico y sociocultural. Alrededor de la identidad se originan significados, se organizan valores y se trazan pautas de comportamiento con expresión concreta en la realidad. Volviendo a Guber (1984: 81-82), “la identidad es socialmente operativa cuando transmite sentidos (valores, pautas, criterios) relevantes para las distintas partes de la interacción”.

Tenemos entonces que la identidad, configurada en las sociedades modernas por las relaciones de poder, tiene expresión en la realidad en las tensiones entre los diferentes grupos sociales. En Colombia, dichas tensiones se manifiestan en las instituciones estatales, convirtiendo a la escuela pública en un lugar privilegiado para estudiar y comprender la problemática de la construcción de identidad nacional en el marco del poder hegemónico. La escuela pública colombiana es, por tanto, un espacio orgánico en donde se exteriorizan los problemas de base de la sociedad; es el reflejo de una sociedad conflictiva, excluyente e inequitativa y está acosada por patologías sociales como el desplazamiento forzoso, la guerra, la violencia intrafamiliar y el desempleo, entre otras.

Dichas patologías sociales alteran comportamientos, hábitos y expectativas, los cuales, a su vez, alteran las formas del ejercicio de la ciudadanía, debido a que ella no se restringe exclusivamente al conjunto de derechos y deberes constitucionales, sino que se difunde en las prácticas cotidianas relacionadas con la comunicación, el consumo de bienes y servicios y la difusión de la información a través de los medios masivos. Por otro lado, la globalización viene aparejada del desarrollo de una mayor conciencia de la identidad, bien sea porque los medios se encargan de difundir las diferencias o porque algunos sectores sociales rechazan la política expansiva de una “cultura global”.

Avanzar hoy en el plano de una construcción democrática de la identidad nacional implica reflexionar en la complejidad emanada del contexto global y en las situaciones de inequidad que este genera. Lo cual desemboca, inevitablemente, en el reto de hacer universal la concepción de ciudadanía democrática como el ámbito en el que la totalidad de los sujetos sociales son poseedores de derechos inalienables. Para Alain Touraine (1995: 201), “la democracia es imposible si un actor se identifica con la racionalidad universal y reduce a los otros a la defensa de su identidad particular [...] La democracia, al contrario, sólo es posible si cada uno reconoce en el otro, como en sí mismo, una combinación de universalismo y particularismo”.

La combinación a la que se refiere el autor tiene que ver con el reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas, ideo-

lógicas, religiosas, etcétera, en la voluntad de integración con los “otros”. En este sentido, Touraine plantea los siguientes interrogantes: “¿Para qué sirve la escuela si no es capaz de hacer que niños y niñas formados en medios sociales y culturales diferentes compartan el espíritu nacional, la tolerancia y la voluntad de libertad? ¿Por qué tendría tan poca confianza en sí misma como para cerrar las puertas a quienes son diferentes en algo?” (1995: 119).

Sin embargo, la importancia del reconocimiento del “otro”, si bien constituye un sólido punto de partida para reflexionar en la construcción democrática de la identidad nacional colombiana, no resulta suficiente para alcanzar el propósito de hacerla realidad. Por tanto, se requieren estrategias pedagógicas que acompañen procesos democráticos dentro de la escuela. El ámbito escolar, así considerado, constituye un lugar de generación de significados; es decir, de conformación de estilos de vida específicos y de procesos de constitución de fenómenos sociales y culturales. La escuela designa roles, modela comportamientos, ordena hegemonícamente la estructura social, institucionaliza las diferencias. En este proceso se generan contradicciones de facto a partir de las disparidades y desigualdades de los grupos sociales.

La participación con equidad

El acceso desigual a la educación básica, según el estrato socioeconómico o la ubicación geográfica, expone un problema importante en el ámbito de los derechos humanos. Este problema estructural, que afecta en Colombia a los niños de zonas marginales urbanas y rurales, se proyecta gravemente en la configuración de una sociedad con problemas como la escasa confianza ciudadana en las instituciones estatales, la corrupción de funcionarios de la rama de la justicia y la percepción de impunidad que muchos ciudadanos tienen con respecto a la violación de sus derechos.

A los ciudadanos educados en el contexto de la desigualdad no les es posible participar de manera equitativa en el disfrute de los beneficios de la sociedad, en el ejercicio político de la ciudadanía, ni en el acceso a los espacios públicos de expresión

y participación. Como se sabe, un ciudadano en la denominada *sociedad de la información* sería quien tiene el conocimiento y los recursos necesarios para participar como un actor social en el mercado laboral, en la circulación de la información y en el desarrollo de sus potencialidades.

Las formas contemporáneas de analfabetismo en materia informática son una amenaza real para los educandos colombianos de sectores marginales, que quedan excluidos del acceso y el manejo de la información virtual. De esta manera, la transmisión de conocimientos en contextos rurales y en entornos urbanos marginales se torna lenta y, en ocasiones, se convierte en privilegio de talentos individuales con acceso a recursos tecnológicos. Así, el ejercicio actual de la ciudadanía, ligado indiscutiblemente a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), que les otorga poder a las personas para tomar decisiones sobre su vida, es uno de los principales retos que debe afrontar el Estado colombiano.

Este reto debe ser abordado mediante la generación de políticas de educación con equidad y con participación de la sociedad civil, lo que genera un escenario propicio para transferencia de conocimientos hacia los sectores que disponen en menor medida de ellos, en las instituciones públicas de educación básica. Para Amartya Sen (2000: 61):

Las instituciones sociales pueden contribuir de manera decisiva a garantizar y a aumentar las libertades del individuo. En las libertades individuales influyen, por una parte, la salvaguardia social de las libertades, la tolerancia y la posibilidad de realizar intercambios y transacciones. También influyen, por otra parte, la provisión pública de servicios (como la asistencia sanitaria básica o la educación elemental), que son cruciales para la formación y la utilización de las capacidades humanas.

Para una mejor distribución de los servicios de salubridad básica y educación elemental, se requiere de la participación ciudadana en las decisiones en materia de políticas públicas; lo cual, de acuerdo con la lingüista y pedagoga Rosa María Torres (2001),

No es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es un imperativo no sólo político-democrático —derecho ciudadano a la información, a la consulta y a la iniciativa, a la transparencia en la gestión de lo público— sino también de relevancia, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas.

Ahora bien, más allá de este doble imperativo de la participación, es importante tener en cuenta que los estudiantes de los niveles básicos de educación son tradicionalmente los actores sociales más relegados en la participación. La escuela colombiana, en contextos marginales, se convierte en una institución donde los educandos “consumen” el servicio de la educación, y la expectativa implícita del éxito de ese “consumo educativo” consiste en obtener un certificado para pasar al siguiente nivel. Solo un número muy reducido de estudiantes llega a niveles secundarios, y de estos son muy pocos los que alcanzan el nivel de educación superior. Es decir, para la gran mayoría, la escasa participación en el acceso a los diferentes niveles educativos se traduce, años más tarde, en una participación marginal en el consumo de bienes y servicios y, más aún, en conglomerados aptos para el consumo de comunicaciones de masas.

En la escasa participación activa de los escolares en el proceso educativo inciden variables como la condición social, la herencia étnica y el género de los estudiantes, además de la indiferencia social con respecto a las consecuencias nocivas que genera la falta de educación en sectores marginales. Según Torres (2001: 21):

En una cultura que asocia niñez y juventud con déficit y con incapacidad, no se concibe que niños y jóvenes sean también —y con prioridad— sujetos de información y de consulta, y fuente de aporte significativo, en torno a sus necesidades de aprendizaje y a lo que ellos perciben como bueno en educación, en el hogar, en la escuela, en los medios de comunicación, etc. [...] La propia condición de alumnos, más allá de la edad, ubica a quien aprende como alguien que no sabe, como ignorante. Todo esto se asienta en una incompreensión fundamental acerca de qué son y cómo operan la enseñanza y el

aprendizaje: se considera innovador un método o una técnica “participativa” cuando, en verdad, el aprendizaje solo puede ser participativo, porque de otro modo no hay aprendizaje.

Esta visión, que concibe a los menores como sujetos ignorantes e incapaces, parte de la representación social de que el mundo de los adultos es complejo y peligroso. Dicha idea, que en Colombia se presenta a su vez influenciada por la creciente violación a los derechos del menor, ha persistido durante muchos años y le plantea formidables retos al Estado en torno a la aplicación de la Ley 1098 de 2006, sobre la infancia y la adolescencia. Lo anterior, dado que el proceso de convertir en cotidianidad los derechos de los niños presupone la participación de la sociedad civil, el compromiso de sectores privados de la sociedad y el desarrollo de programas con una fuerte base institucional.

La participación con equidad en educación implica excluir los privilegios del sistema educativo para garantizar el derecho universal a la educación con calidad. Resaltar el asunto de la equidad en la educación resulta insostenible si no se avanza en la garantía de las condiciones sociales básicas para los educandos, como la nutrición balanceada, la posibilidad de vivir en un ambiente digno y el acceso a los servicios de salud. En este sentido, el alcance de las políticas públicas en materia de educación se encuentra forzosamente unido a temas como la responsabilidad social corporativa, la construcción democrática de lo público, la investigación para el progreso de las capacidades productivas y el aumento de las posibilidades de bienestar.

La ética en la formación ciudadana

Fernando Savater (2007: 9) plantea que

La ciudadanía democrática es la forma de organización de los *iguales*, frente a las antiguas sociedades tribales formadas por *idénticos* y las sociedades jerárquicas que imponen desigualdades “naturales” entre los miembros de la comunidad. Los

iguales lo son en derechos y deberes, no en raza, sexo, cultura, capacidades físicas o intelectuales ni creencias religiosas: es decir, igual titularidad de garantías políticas y asistencia social, así como igual obligación de acatar las leyes que la sociedad por medio de sus representantes se ha dado a sí misma. En una palabra, el ciudadano es el sujeto de la libertad política y de la responsabilidad que implica su ejercicio.

En tal contexto, los sistemas educativos quedan expuestos a varios desafíos, como el respeto por la singularidad y la ética como elemento fundamental de formación. Sin embargo, la forma como se encuentra estructurado actualmente el sistema colombiano de educación plantea serias dificultades para enfrentar dichos desafíos. De entrada, aparecen interrogantes sobre cómo desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas a contextos marginales afectados por la guerra, la violencia intrafamiliar o el hambre. Este escenario requiere la implementación de estrategias educativas que tengan como punto de partida el conocimiento de las realidades locales para intervenir favorablemente en ellas.

Asimismo, de acuerdo con Adela Cortina (1998: 1), el Estado Social de Derecho “está obligado a tratar a sus miembros como ciudadanos sociales, necesitados de libre expresión, asociación, conciencia y participación”. La ciudadanía, bajo tal argumento, requiere ser formada desde las primeras experiencias de interacción social de los ciudadanos en formación. Los jóvenes son sujetos sociales con derechos reconocidos constitucionalmente, pero en la práctica docente se desconoce la necesidad de formar en ciudadanía, al abordarse los contenidos y la praxis de las asignaturas de manera descontextualizada del entorno sociocultural, económico y familiar del educando.

La cotidianidad de las familias que habitan zonas de conflicto ha sufrido importantes modificaciones, que han transformado su vida productiva y social. Particularmente, pueden observarse, en muchos lugares del país, personas y grupos familiares afectados por campos minados, parentelas dedicadas a la producción de cultivos ilícitos, parientes militando en grupos armados ilegales incluso de bandos contrarios y personas que han abandonado

el grupo familiar por causa forzosa. El fenómeno del conflicto armado ha mostrado en muchas ocasiones sus consecuencias para la formación en educación básica, especialmente en las zonas rurales, en las que se ha ocasionado un alto índice de deserción escolar.

En tal situación, ¿cómo hacer cotidianos los comportamientos democráticos dentro del aula de clase? ¿Cómo aprender a ejercer los derechos de la ciudadanía? Los conceptos abstractos relativos a la democracia, como la norma, la jerarquía, la solidaridad, la justicia, la equidad, la participación, los valores y la ética, solo se hacen visibles para los jóvenes cuando comienzan a ser parte de su cotidianidad; es decir, cuando se llevan a la praxis. ¿De qué manera se están llevando estos conceptos a la práctica en los contextos marginales?

La escuela tiene la cualidad de integrar en un solo espacio lo formativo con lo vivencial, lo colectivo con lo individual, lo social con lo grupal, la semejanza con la diferencia. Todo ello, ordenado en un ámbito de significaciones en el que se intercambian experiencias de formación, democráticas o no, entre educandos y educadores. Cuando se hace referencia a la escuela como un lugar de intercambio de experiencias es necesario comprenderla tanto en su ámbito interno de funcionamiento como en el sentido dinámico de formación. Por ejemplo, en Colombia, actualmente la capacitación del magisterio ha estado influenciada por las posturas ideológicas neoliberales de finales del siglo xx, que han dado lugar a las reformas educativas en vigencia.

Dicha influencia ideológica en las reformas educativas colombianas puede atribuirse a múltiples orígenes: como consecuencia de la presión del mercado de obtener mano de obra capacitada en lo instrumental, por la creciente demanda de tecnócratas en el contexto de la globalización, por el auge de las visiones desarrollistas con respecto al bienestar, etcétera. No obstante, la escuela en contextos marginales continúa siendo el espacio en donde adquieren expresión las problemáticas sociales; así, las reformas educativas que se han fundado en la idea de que, dado que las necesidades sociales cambian, también lo hacen las necesidades de formación, continúan ignorando los requerimientos

estructurales de formación como la ética para la formación ciudadana, la formación en cultura política y la educación para la participación democrática.

De esta forma, aunque la ética sea el componente infaltable en contenido de estatutos, visiones institucionales, planes, programas, estrategias o misiones, la realidad social de Colombia se perfila vaciada de este atributo. Asimismo, el conocimiento escolar resulta en muchas ocasiones aislado del conocimiento práctico que requieren los niños para desenvolverse en ambientes marginales; este saber es adquirido generalmente por fuera del ámbito escolar y se encuentra ligado a la sobrevivencia en ambientes hostiles.

Ante la evidencia de fenómenos sociales de exclusión se plantean interrogantes sobre la existencia de crisis en la integración social, que a su vez plantea dificultades a la formación en ética ciudadana en la escuela. Para Néstor López y Juan Carlos Tedesco (2002: 26), del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) creado por la UNESCO:

Los valores y las normas ya no pueden ser percibidos como valores trascendentales, ya existentes y por encima de los individuos. Aparecen como producciones sociales en las cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos. Esta ausencia de esquemas preconcebidos confronta a las familias con la necesidad de definir su propio marco valorativo y representativo, desde el cual acompañar el desarrollo de los niños, al mismo tiempo que las muestra más frágiles y vulnerables ante un contexto cada vez más simbólicamente agresivo.

López y Tedesco analizan en profundidad las condiciones educativas de los niños y adolescentes en América Latina, y proponen una nueva agenda de investigaciones, en la que se plantea el “desafío de equidad y calidad en la educación” en nuestra región. Para encarar dicho reto, se requiere ahondar en el conocimiento de los procesos micro y macro sociales, ya que a través de ello es posible avanzar en el diseño y el desarrollo de políticas públicas

educativas. En las instituciones escolares estatales se proyectan crisis y patologías sociales, se reproducen mensajes y comportamientos culturales, se salvaguardan los valores éticos de la sociedad, se evidencian las inequidades; en pocas palabras, se configura el modelo de desarrollo que orienta el porvenir de una sociedad.

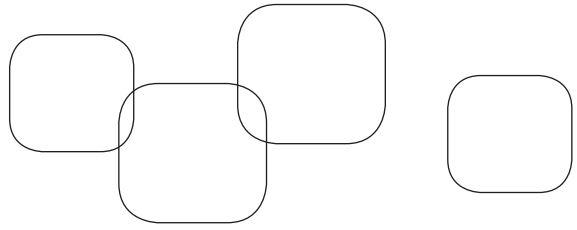
Enseñar desde la escuela la cooperación y la autonomía como valores éticos, resulta imprescindible para lograr la articulación de intereses de grupos sociales heterogéneos dentro de un sistema político con capacidad de satisfacer sus necesidades. Como dice Edgar Morin (2001: 104), se requiere enseñar la ética de la comprensión, la cual “pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar. Encerrar en la noción de traidor aquello que proviene de una inteligibilidad más amplia, impide reconocer el error, el extravío, las ideologías, los desvíos”.

A pesar de las dificultades, la visión de Morin se centra en el optimismo, ya que no debe concebirse la idea de educación para los niños sin la idea esperanzadora de que es mediante su universalización como se logra la emancipación de las realidades adversas. En este sentido, también resulta importante insistir en la generación de estrategias no estatales para ampliar la capacidad del establecimiento de los derechos económicos, sociales y culturales de los sectores marginales, pues estos constituyen la plataforma para la construcción de una nación fundada en el respeto por la diferencia, garante de la equidad social y habitada por ciudadanos éticos.

Bibliografía

- Cortina, A., 1998, “Ciudadanía social”, *El País* (Opinión), 8 de agosto [en línea], disponible en: http://www.elpais.es/articulo.html?xref=19980808elpepiopi_3&type=Tes&anchor=elpepiopi&d_date=19980808. Acceso: 11 de mayo de 2011.
- Geertz, C., 1987, *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Guber, R., 1984, “Identidad social villera. Resignificación de un estigma”. Trabajo presentado en el Primer Simposio Argentino y Latinoamericano de Antropología Urbana. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- López, N. et al, 2002, “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”. Documento para discusión - versión preliminar. Unesco, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Morin, E., 2001, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Unesco, Bogotá, Editorial Magisterio.
- ONU, 1966, “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966.
- PNUD, 1992, *Informe sobre Desarrollo Humano: Dimensiones Globales del Desarrollo Humano*, Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- República de Colombia. Congreso de la República, 2006, *Ley 1098* (Código de la Infancia y la Adolescencia).
- Savater, F., 2007, *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*, Barcelona, Ariel.
- Sen, A., 2000, *Desarrollo y libertad*, Santafé de Bogotá, Planeta.
- Torres, R., 2001, “Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina”. Instituto Fronesis. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral, CIDI (Punta del Este, Uruguay, 24-25 de septiembre de 2001).
- Touraine, A., 1995, *¿Qué es la Democracia?*, Montevideo, Fondo de Cultura Económica.



CAPÍTULO 8

CIUDADANÍA DE LOS JÓVENES Y DEMOCRACIA ESCOLAR

Jaime A. Saldarriaga Vélez

Una de las mayores dificultades para la formación ética, social y política de los jóvenes escolares, y para la construcción de la democracia escolar, está en el débil reconocimiento de su condición de ciudadanía. Este artículo se propone profundizar en esta dirección y aportar elementos para la construcción y potenciación de su ciudadanía.

En la primera parte se contextualiza la ciudadanía de los jóvenes en el sistema educativo colombiano; en la segunda parte se profundiza en las miradas que la escuela hace sobre los jóvenes escolares en cuanto a su ciudadanía; la tercera parte presenta elementos para la conceptualización de la ciudadanía juvenil: cómo entenderla, y en la última parte se ilustran algunos modos de potenciarla, teniendo como referente, aunque de manera rápida y selectiva, algunas ini-

ciativas escolares que han buscado, desde una perspectiva crítica y en forma deliberada, fortalecer la ciudadanía de los jóvenes.

Débil reconocimiento de la ciudadanía de los jóvenes¹ en la escuela colombiana

La Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley General de Educación (1994) representan un hito en la historia de la escuela colombiana. El reconocimiento de niños y jóvenes como sujetos de derechos, en el marco de una escuela democrática que haga realidad tal condición, es el punto de partida y el horizonte de la legislación educativa (fortalecida y complementada con la Ley de Infancia y Adolescencia y la Ley de Juventud), lo que nos permite afirmar de entrada una clara intencionalidad en esta dirección.

Luego de casi dos décadas de vigencia de este marco legislativo, y de distintas valoraciones de su aplicación (Saldarriaga, J. y Toro, J., 2002; Rodríguez, 2000), el balance frente a los avances en la democracia escolar, y en particular sobre la participación de niños y jóvenes escolares, muestra un desarrollo precario originado en la confluencia de múltiples factores, entre los que se identifican, como determinantes, los siguientes:

- Un modelo de democracia escolar formal, que restringe, por vía de la representación, las posibilidades de participación del estudiantado en la toma de decisiones.

1 Curiosamente, en Colombia, con relación a la determinación de lo que en este artículo llamamos “jóvenes escolares”, se cruzan dos legislaciones: la Ley de Juventud (Ley 387 de 1997), que define en términos etarios a la juventud como la población colombiana entre 14 y 26 años, y la Ley de Infancia y Adolescencia (2006), que nombra a la población entre los 14 y 18 años como “adolescente”. Por tanto, para este estudio, usaremos indistintamente el nombre de jóvenes escolares o adolescentes escolares, en un rango de edad flexible, que coincide generalmente con el paso por el nivel escolar de secundaria o bachillerato.

- Una legislación formalmente limitada en cuanto a los espacios de participación de los estudiantes en la toma de decisiones institucionales, y una interpretación legalista que restringe la emergencia de otras formas de participación informales legítimas.
- Un cambio en el modelo escolar sin un proceso de transformación de la cultura escolar tradicional.
- Resistencias en gran parte de los actores educativos, y en particular de los docentes, frente a una concepción democrática de la escuela y a una propuesta educativa centrada en la garantía de derechos y libertades, y en especial, en el libre desarrollo de la personalidad (primer fin de la educación, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la legislación internacional del Derecho a la Educación, y recogido por la Constitución colombiana y por la Ley General de Educación).

Si bien en un primer momento, aproximadamente entre 1994 y 2001,² se da una interesante expansión de acciones innovadoras en cuanto a la democracia y a la participación escolar, por las expectativas novedosas creadas frente a la ampliación de las libertades por parte de los chicos y la creación de figuras como la del gobierno escolar y el personero, tales expectativas se reducen significativamente. Esto puede explicarse por distintos factores, entre los que se destaca, en primer lugar, el modelo de democracia representativa establecido por la ley, el cual termina siendo limitante y restrictivo de la ciudadanía de los jóvenes, en cuanto a sus aspiraciones de transformar la estructura escolar y de poder incidir efectivamente en la toma de decisiones; en la práctica, solo el personero escolar y el representante estudiantil en el Consejo Directivo (dos estudiantes por institución) son los que efectivamente tienen posibilidades de incidir, y su partici-

2 En el año 2001 se formaliza un proceso de retorno a la centralización del manejo de las instituciones educativas, como resultado de la aprobación del Acto Legislativo 01/2001, Ley 715 y sus decretos reglamentarios. Este proceso fue calificado por algunos autores como “contra-reforma educativa”.

pación tiene lugar en condiciones adversas (un estudiante entre seis adultos).

En segundo lugar, la baja formación política y el poco acompañamiento y asesoría recibido por la generalidad de los profesores y representantes estudiantiles, con desconocimiento de sus funciones de defensa de los derechos e intereses de sus compañeros, llevó al desprestigio, al desinterés y a la desconfianza de los jóvenes escolares por la participación en las ya restringidas instancias formales de representación, al lado de la reproducción de concepciones y prácticas políticas clientelistas, personalistas o exhibicionistas, que volvieron estériles sus iniciativas.

En tercer lugar, la desconfianza y el recelo de los adultos, en particular de los docentes, ante el temor de un empoderamiento de los estudiantes al reconocerse como sujetos de derechos y como agentes sociales y escolares, llevó a muchos docentes a poner obstáculos a la participación y a desviar sus funciones de defensa del estudiantado.

Como resultado de este proceso de democracia “de baja intensidad”, quizás el peor efecto fue el desencanto, la desesperanza por la participación en la toma de decisiones, la impotencia ante las violaciones de los derechos estudiantiles y el escepticismo ante cualquier mención de la democracia escolar. En consecuencia, el final de este periodo, que inició con gran interés y con la esperanza de transformar una escuela históricamente autoritaria y centrada en el adulto, terminó debilitando los asomos y las pequeñas experiencias de ciudadanía que se configuraron al calor de los gobiernos escolares y con el intento de democratizar la escuela.

En un segundo momento, caracterizado por la vuelta al poder de decisión concentrado en la figura del rector (denominado por investigadores como Abel Rodríguez, 2000; Marco R. Mejía, 2006 y otros investigadores como contra-reforma educativa), formalizado en la Ley 715 de 2001, se debilitaron aún más los avances en democracia escolar, materializados en los espacios de participación en la toma de decisiones, lo que implicó mayores restricciones a la ciudadanía de los jóvenes escolares.

La ciudadanía de los jóvenes escolares

El contexto de ciudadanía de los jóvenes escolares en Colombia, brevemente descrito arriba, muestra el ámbito en el que estos han venido construyendo su subjetividad política. Necesariamente, una propuesta pertinente de democratización de la escuela en general, y de la colombiana en particular, que apunte al reconocimiento y a la potenciación de la ciudadanía de los jóvenes escolares, debe preguntarse por su significado: ¿Qué es la ciudadanía de los jóvenes? ¿Qué dimensiones podemos identificar en ella? ¿Puede considerarse dentro de las llamadas “ciudadanías diferenciales”? ¿Qué entender por una ciudadanía plena de los jóvenes escolares?

Diversos estudios han mostrado que, a pesar de la intención de los legisladores y del esfuerzo de un grupo importante de educadores, la democracia escolar es frágil; esto es visible en la baja presencia activa de los jóvenes, cuyo reconocimiento como ciudadanos parece no tener lugar en la actual cultura escolar colombiana (Saldarriaga y Toro, 2002). Por ello es necesario preguntarse ¿qué obstáculos dentro de la actual cultura escolar están impidiendo afirmar y potenciar la ciudadanía de los jóvenes? La investigación sobre escuela, juventud y ciudadanía ha señalado problemas como los que a continuación se describen:

- A pesar de su intención democratizadora, la escuela presenta, con relación a los jóvenes, un déficit de ciudadanía juvenil, una “ciudadanía restringida” (Reguillo, 2003). Esto porque “la misma escuela, que ha sido la institución que más sistemáticamente ha reflexionado sobre el tema, pocas veces se ha planteado el asunto desde la perspectiva juvenil” (Pérez Islas, 2000).
- La cultura escolar predominante concibe la democracia desde la igualdad formal, la homogeneidad, la representatividad; como democracia de mayorías en función de los fines y las concepciones adultas. Se trata de una concepción de ciudadanía republicana (Velasco, 2006) en la que prima el interés

- institucional sobre los individuos y que, si bien no desconoce en principio la diversidad cultural, genera oportunidades que se ciñen al marco deliberativo y formal en la toma de decisiones, lo cual entra en tensión con otras formas de expresión diversa:
- “El tema de la ‘ciudadanía juvenil’ se estrella continuamente contra el muro de los formalismos de la dimensión política, que en términos generales se reduce a la democracia electoral” (Reguillo, 2003).
 - “La investigación acumulada en los últimos veinte años en torno a los jóvenes ha venido señalando [...] el extrañamiento creciente de los jóvenes frente a las expresiones políticas formales y apuntando la emergencia de ‘nuevas’ formas de inserción en el espacio público”. (Rosales y Arellano, 2007).
 - Y no solo se afecta la diversidad de generación: la diversidad de género, étnica, cultural, religiosa, política e ideológica, los intereses y desarrollos individuales de la personalidad, las diferencias socioeconómicas, pasan a un segundo plano, e incluso son leídas como amenazas.
 - Los jóvenes escolares son concebidos como “menores de edad”, incapaces de gobernarse por sí mismos y, por tanto, de tener responsabilidades colectivas. Esto implica la restricción de sus libertades —en especial, el desarrollo de la personalidad—, de sus derechos como ciudadanos y de su capacidad de agencia.
 - En el plano de las estructuras formales, la división arbitraria y socialmente construida entre los menores y los mayores de edad establece claramente que los “menores” carecen no solo del derecho político para participar en las decisiones sobre la esfera pública, sino además de las capacidades necesarias para involucrarse como sujetos de derechos políticos en una sociedad (Reguillo, 2003: 6).
 - Los ámbitos educativos son escenarios de pugnas culturales que los exceden; son los lugares donde diversas formas de luchas se ponen de manifiesto (Huergo, 2001). En particular, está en juego la ciudadanía de los jóvenes como ciudadanía civil, política, social y cultural.

En este marco, la escuela colombiana enfrenta dos crisis: la primera es la pérdida de la hegemonía socializadora, debido al avance de la cultura mediática y al desplazamiento de la socialización adulta por la fuerte emergencia de socialización de pares; y la segunda es la crisis de la cultura escolar y de su concepción republicana de la democracia y la ciudadanía, visible en el escepticismo de los jóvenes frente a la política y la participación en la “democracia escolar”.

Algunas formas de expresión de los jóvenes, en particular aquellas que tienen la pretensión de ser críticas de la sociedad y de la moral hegemónica, y de ser contracultura de una sociedad tecnocrática (Roszak, 1970), lejos de ser reconocidas como formas de participación social y política, son vistas por gran parte de los educadores como amenaza a los propósitos y valores propios de la escuela. Las concepciones hegemónicas de cultura escolar están lejos de reconocer a los jóvenes como ciudadanos. Vale precisar, de acuerdo con Roszak, que no todas las expresiones juveniles, y quizás no muchas, puedan considerarse alternativas o contra-hegemónicas.

No obstante las crisis y rupturas acontecidas en la escuela, desde las políticas nacionales de juventud, infancia y adolescencia, educación y las políticas sociales, se apuesta a que la escuela sea fortalecida (Duro, 2005).

Algunas posturas críticas (Huergo, 2001) reconocen el papel que puede desempeñar la escuela en la generación de resistencias frente a las formas de dominación como la industria cultural y de consumo, mediante la transformación de la cultura escolar con dispositivos dialógicos emancipatorios. Las resistencias son formas de confrontación en contra de que la escuela borre las identidades; son luchas contra la vigilancia y el disciplinamiento de diversas formas de la pasión y del deseo (Huergo, 2001).

Es necesario profundizar el desplazamiento propuesto por el “paradigma dialógico”, donde el trabajo educativo, en todos sus sentidos y ámbitos, es entendido como proceso de liberación (transformación, resistencia, autonomía) con los otros, y no para ellos. Solo por estos caminos será posible darle batalla a las nue-

vas formas de producción de hegemonía bajo las formas de los híbridos culturales (Huergo, 2001).

En medio de este debate, con posturas que van desde prescindir de la escuela como ámbito socializador —por su obsolescencia pedagógica frente a las nuevas realidades, y por su incapacidad para lograr la integración social (Tenti Fanfani, 2003)—, hasta aquellas que apuestan a su funcionalidad para el sistema social, vale la pena indagar por los límites y posibilidades de la escuela (colombiana) actual, en la potenciación de ciudadanías juveniles, en la tensión entre cultura escolar y ciudadanía, esto es, en la configuración de los jóvenes como actores sociales y políticos, en la contribución de la escuela para que los jóvenes se vinculen a la construcción de lo público, lo plural, lo colectivo. A ello pretendemos aportar.

Ciudadanía(s) juvenil(es)

La ciudadanía juvenil es un concepto complejo, atravesado por dos componentes básicos: la igualdad y la diversidad. En términos de igualdad, comprende el conjunto de derechos que cobijan a toda persona, clasificados como derechos civiles, políticos y sociales. Desde la diversidad, implica el reconocimiento, como derechos, de un conjunto de necesidades y libertades específicas de los jóvenes. Sin igualdad, lo diverso no tiene posibilidad. Sin reconocimiento de la diversidad, en lo que Santos (2005) denomina el “universalismo de la igualdad”, genera y profundiza las desigualdades y exclusiones. La absolutización de las expresiones diversas, sin el reconocimiento de los mínimos de igualdad, produce lo que el autor llama el “universalismo de la diferencia”, que se manifiesta en guetos, tribus, racismos y antirracismos, así como en desigualdades, exclusión social y violencias (Sen, 2006).

Reguillo (2003) introduce, en la comprensión de la ciudadanía juvenil, la noción de ciudadanía cultural como dimensión necesaria para releer y potenciar la ciudadanía de los jóvenes, vista tanto desde la igualdad como desde la diversidad. Desde la igualdad, la dimensión cultural aporta a

La dimensión civil en cuanto a la necesidad de revisar su estatuto nacional. A la dimensión política, en la necesidad de rearticularla a sus constitutivos culturales y sociales y su relación con las políticas de seguridad. Y a la dimensión social, en la necesidad de revisar las políticas públicas de cara a las transformaciones del mundo y las necesidades de los propios actores sociales (Reguillo, 2003: 20).

Desde la diversidad, la ciudadanía cultural se define desde la articulación del derecho a la organización, el derecho a la expresión, el derecho a la participación en el mundo, a partir de las pertenencias y anclajes culturales: el género, la etnia, la religión, las opciones sexuales, las múltiples adscripciones identitarias (Reguillo, 2003).

Una mirada de la ciudadanía juvenil desde la igualdad y la diversidad permite reconocer en ella tanto su carácter pluridimensional como el socio-histórico. A continuación se detallan sus diferentes dimensiones.

Dimensión civil

La dimensión civil se refiere al reconocimiento de los derechos y las libertades de los jóvenes y de su capacidad de agencia, centrada en el desarrollo de la personalidad y de la autonomía intelectual y moral, y con libertades de pensamiento, opinión, opciones religiosas, estado civil, movilidad, elección del lugar de vivienda, sin desmedro de los derechos, que deben ser garantizados por el Estado y la familia, en el marco de concepciones y prácticas democráticas de tutelaje. Estos derechos y libertades tienen carácter inalienable.

En particular, en contextos urbanos latinoamericanos, como el de la ciudad de Medellín, situaciones estructurales y culturales de violencia atraviesan a los jóvenes, en lo que Aguilera y Duarte (2008) han denominado “violencias situacionales” como “materialización de violencias estructurales e institucionales”, en las que los jóvenes son identificados por las estadísticas y por los medios de comunicación como víctimas (miedo e indefensión) y

victimarios (respeto y honor). Este contexto es significativo en las narrativas de los jóvenes, especialmente en las de los más pobres.

Esta dimensión se refiere también a las responsabilidades del sujeto joven no solo frente a sus propias opciones, sino también frente al Otro y al conjunto de la sociedad; no solo desde la perspectiva liberal del otro como límite de las propias acciones, del derecho, sino desde una postura ética de compromiso con el otro, fundado en su reconocimiento.

Dimensión social

Esta dimensión se entiende como el conjunto de garantías que el Estado debe brindar a los jóvenes para la satisfacción de sus necesidades humanas básicas. La garantía de la ciudadanía social exige la aceptación de las políticas sociales y de la juventud como “una categoría social por derecho propio” (Reguillo, 2003), lo que implica trascender a derecho social universal lo que hoy es materia de políticas sociales compensatorias; esto es, las que actualmente están contempladas en educación, salud y trabajo, más otros aspectos de protección y promoción para el acceso pleno a la vida social, que deben ser definidos de manera participativa con los jóvenes.

La ciudadanía social de los jóvenes en sociedades desiguales —como lo es la sociedad colombiana— pasa por las posibilidades de acceder a la satisfacción de un mínimo de necesidades básicas, sin las cuales el soporte humano y social para construir la vida que se desea queda en serio riesgo, dado que las capacidades no pueden ser expandidas si las oportunidades no son garantizadas. Vale afirmar que la ciudadanía de la población en situación de desventaja social es, en principio, una ciudadanía restringida.

La ciudadanía de la mayoría de los jóvenes en América Latina está seriamente limitada por las condiciones de pobreza y desigualdad social en las cuales han crecido (Muñoz, 2003). Hoy, en nuestro país, no es posible hablar de plena ciudadanía de los jóvenes sin que los derechos sociales les sean garantizados. En esta dirección, el sistema educativo y la escuela desempeñan un

papel clave en la relación entre necesidades, capacidades y oportunidades, y en la inclusión social de jóvenes en desventaja social.

Dimensión política

La cultura escolar dominante ha contribuido significativamente a la restricción de la ciudadanía política juvenil, como consecuencia no solo de sus concepciones sobre los jóvenes, sino también de sus nociones de ciudadanía y de lo público: “mientras biopsicológicamente el joven está apto para ejercer su protagonismo social, la misma sociedad no le otorga el certificado de actuación hasta que está *normalizado*; es decir, hasta que es un adulto racional, responsable, controlable” (Pérez Islas, 2000).

La posibilidad de ejercer la ciudadanía política pasa por los procesos de socialización política y de configuración de subjetividades democráticas. Igualmente, pasa por las restricciones que en materia legal tienen los jóvenes en la toma de decisiones en la esfera política y en distintos escenarios de la vida pública. Si bien lo electoral no es la esencia de la ciudadanía política, sí limita, en especial en los adolescentes (jóvenes menores de 18 años, en el caso colombiano), la posibilidad de elegir representantes y de ser elegidos en cargos públicos.

La escuela, a partir de sus concepciones y prácticas de democracia escolar, cumple un papel fundamental en la formación de cultura política, y en especial en la participación social y política.

Dimensión cultural

El reconocimiento de las transformaciones culturales hace visible la diversidad de intereses y las incontables formas de expresarlos, ligados a identidades y adscripciones; se hace necesario entonces validarlos como sustratos de la ciudadanía, que habían sido desconocidos por concepciones republicanas e incluso liberales de la ciudadanía.

La ciudadanía cultural permite poner de relieve dimensiones olvidadas, hoy reconocidas como centrales para la ciudadanía,

como el género, la sexualidad o las subjetividades. Pues, ¿de qué se trata la ciudadanía, sino de poder construir la vida que se desea, la propia identidad?

Este concepto ha hecho visibles ciertas formas de desigualdad, ocultas tras la apariencia de un orden naturalizado, y ha permitido reconocer la actuación de los jóvenes en el mundo, a través de la cultura mediática y del consumo, como un espacio de reconfiguración de subjetividades y de identidades, como un campo de acción que los constituye como ciudadanos del mundo.

La ciudadanía cultural se convierte, pues, en una categoría necesaria —mas no suficiente— para comprender y potenciar la ciudadanía de los jóvenes. Necesaria, en cuanto que hoy resulta imposible pensar la ciudadanía de los jóvenes sin reconocer su subjetividad y sus nuevas formas de sociabilidad, de sentir, de expresarse; mas no suficiente, en tanto no logra por sí misma el despliegue del sujeto político en la esfera pública. Es decir, la dimensión política de la ciudadanía no se subsume a su dimensión cultural.

Algunas experiencias de ciudadanía de los jóvenes escolares

Si bien la tendencia general de las instituciones educativas colombianas es el débil reconocimiento de la ciudadanía de los jóvenes, tal como se ha mostrado anteriormente, existen proyectos educativos escolares que pretenden construirse desde posturas políticas y pedagógicas críticas, y en las cuales el lugar que ocupan los niños y jóvenes escolares en la toma de decisiones administrativas, organizativas o pedagógicas es una preocupación constante. Esto da cuenta de experiencias educativas que, desde enfoques pedagógicos específicos, le apuestan a la ciudadanía de sus estudiantes, desde una mirada emancipatoria de la sociedad, potenciando la capacidad de agencia (Sen, 2000) y posibilitando los escenarios donde estos asuman su papel como actores sociales. Su mirada crítica de la sociedad pone énfasis formativos en el desarrollo de la

conciencia histórica, la ampliación de la democracia escolar representativa a la democracia participativa y deliberativa —mediante la creación de prácticas de consulta con la comunidad educativa—, y la realización de acciones de proyección social, de acción colectiva. Se destacan, en este sentido, estrategias como:

- Desarrollo de la conciencia histórica en los chicos.
- Lectura permanente del contexto social, mediante el debate y la investigación de sus problemáticas.
- Ejercicios permanentes de debate académico.
- Creación de espacios de deliberación, más allá de los mínimos establecidos por la ley (lo que no significa ilegalidad), e invitación a la participación de los chicos en instancias institucionales decisorias en las que la ley no ha definido de manera expresa su participación (ni la prohíbe); o ampliación del número de representantes propuesto por la ley.
- Uso de la asamblea como mecanismo deliberativo.
- Estructuración de procesos pedagógicos sistemáticos para la realización de acciones de solidaridad y de debate frente a problemáticas del entorno social, y presencia en ámbitos y acciones sociales de movilización frente a la garantía de derechos.
- Instalación formal de mecanismos alternos de resolución de conflictos escolares, así como generación de espacios informales de diálogo colectivo sobre situaciones conflictivas en la vida escolar cotidiana.
- Promoción de la vinculación libre a procesos sociales y a acciones colectivas frente a situaciones de vulnerabilidad.
- Incorporación de la perspectiva de género a los procesos formativos y participativos.
- Reconocimiento y fortalecimiento crítico de formas de expresión estética y cultural diversa, propias de las llamadas “culturas juveniles”.

- Promoción y fortalecimiento de redes escolares y alianzas institucionales para la potenciación de la ciudadanía juvenil, tanto desde las direcciones escolares como desde los chicos.
- Potenciación del liderazgo de los estudiantes en las diversas iniciativas.
- Procesos de autorreflexión colectiva sobre las actividades realizadas.

Estas estrategias se pueden ilustrar con dos experiencias complementarias: la primera es la participación activa de cuatro instituciones,³ con el liderazgo de sus estudiantes, en procesos de acción colectiva, como el “referéndum por el agua”, en el cual los chicos fueron activos en promover foros públicos, escribir ponencias, participar en redes sociales sobre este interés, desarrollar jornadas de recolección de firmas, etc. La segunda es la conformación de una mesa rectoral entre estas instituciones para generar condiciones para la formación de ciudadanía activa y crítica, y la constitución de una mesa de estudiantes liderada por chicos de cada una de estas instituciones, quienes han tomado en sus manos el liderazgo del Servicio Social del Estudiantado y han vinculado al conjunto de compañeros mediante mecanismos como asambleas, foros y jornadas pedagógicas.

Estas experiencias nos alientan a seguir insistiendo en la necesidad de reconocer y potenciar la ciudadanía de los jóvenes, sin lo cual el país no podrá salir de la actual encrucijada.

Bibliografía

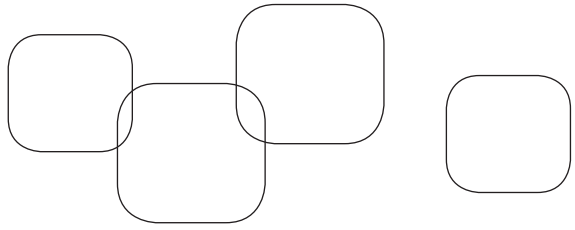
- Aguilar, J. F., 1998, *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*, Bogotá, IDEP-Innove.
- Aguilera O. y Duarte, K., 2008, “Aproximaciones interpretativas a las relaciones entre juventudes, violencias y culturas”, *Revista Observatorio de Juventud*,

3 Nos referimos a los colegios Colombo Francés, Soleira, Isolda Echavarría y Gimnasio Internacional, del Municipio de La Estrella, área metropolitana de la ciudad de Medellín (Colombia).

- núm. 23, Juventud y violencia. Santiago de Chile, Instituto Nacional de Juventud, pp. 9-20.
- Alvarado, S. et al, 2008, “Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana de jóvenes”, *Revista Argentina de Sociología*, Buenos Aires, Año 6, núm. 11, pp. 19-43.
- Botero, P. et al, 2006, “Niñez, ¿política? y cotidianidad”, *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, Manizales, CINDE – Universidad de Manizales, vol. 4, núm. 2, jul.-dic., 2006, pp. 97-130.
- Duro, E., 2005, “Adolescencia y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad”, en: Krichesky, M. (comp.), 2005, *Adolescentes e inclusión educativa*, Buenos Aires, Noveduc - OEI - Unicef - Fundación SES.
- Feldman, D., 2005, “Escuelas que hacen inclusión”, en: Krichesky, M. (comp.), 2005, *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc – Unicef – Fundación SES – OEI, pp. 64-79.
- Habermas, J., 1982, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- , 2000, *La inclusión del otro*, Barcelona, Paidós.
- Huergo, J., 2001, “Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática”, *Revista Nómadas*, Bogotá, Universidad Central, núm. 15, oct. de 2001, pp. 88-100.
- IDEP, 2003, *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*, Bogotá, Instituto Distrital de Educación y Pedagogía.
- INJUVE, 2006, *Jóvenes, derechos y ciudadanías. Fundamentación teórica y análisis cualitativo de una nueva frontera*, Madrid, Instituto Nacional de Juventud.
- Margulis, M. et al, 1998, “La construcción social de la condición de juventud”, en: Cubides H., Laverde, M., y Valderrama, C., 1998, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central – DIUC– Siglo del Hombre, pp. 3-21.
- Martín-Barbero, J., 1998, “Jóvenes: Des-orden cultural y palimpsestos de identidad”, en: Cubides H., Laverde, M., y Valderrama, C., 1998, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre, pp. 22-37.
- Mejía, M., 2006, *Educación(es) en la(s) globalización(es)*, Bogotá, Ediciones Desde Abajo.
- Moreno, M. del C., 1994, *Innovaciones Pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- Muñoz, G., 2003, “Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI”, *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, Manizales, CINDE – Universidad de Manizales, Vol. 1, núm. 1, ene-jun. de 2003, pp. 145-180, disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinde/revis1/06.pdf>. Acceso: 10 de mayo de 2011.
- , 2006, “La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa”. Tesis doctoral. Manizales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE.
- Navarrete, L., 2006, “Jóvenes, derechos y ciudadanía. Fundamentación teórica y análisis cualitativo de una nueva frontera de derechos para los jóvenes”, INJUVE [en línea], disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos>.

- Naranjo, G. et al, 2003, *Tras las huellas ciudadanas. Medellín 1990-2000*, Medellín, Instituto de Estudios Políticos – Universidad de Antioquia.
- Parra, R. et al, 1997, *Proyecto Génesis. Innovación Escolar y Cambio Social*, Bogotá, Fundación FES. Tomos I y II.
- Pérez Islas, J. A., 2000, “Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud”, en: Corporación Región, *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*, Medellín, Corporación Región.
- Reguillo, R., 1995, *En la calle otra vez: las bandas. Identidad urbana y usos de la comunicación*, México, ITESO.
- , 2003, “Ciudadanía Juveniles en América Latina”, *Revista Última Década*, Viña del Mar, CIDPA, núm. 19, noviembre de 2003, pp. 11-30.
- República de Colombia. Congreso de la República, 1994, *Ley 115* (Ley General de Educación).
- , 2001, *Ley 715* (Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357, Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros).
- , 2006, *Ley 1098* (Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia).
- Rodríguez, A., 2000, “Cambios y reformas en educación”, en: Cárdenas et al. 2000, *El maestro protagonista del cambio educativo*, Bogotá, Magisterio.
- Rosales, O. y Arellano, A., 2007, “Culturas juveniles, comunicación y pedagogía: nuevos interrogantes a la escuela”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, vol. 20, núm. 50, ene.-abr. de 2007, pp. 71-79.
- Roszak, T, 1970, *El nacimiento de una contracultura*, Barcelona, Kairós.
- Sáenz, J., 2009, *Psicología y escuela activa en Colombia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional [en línea], disponible en: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2009/Psicologia_escuela_activa.pdf. Acceso: 10 de mayo de 2011.
- Saldarriaga, J. y Toro, J., 2002, *¿Qué reformó la reforma educativa?*, Medellín, Corporación Región.
- Santos, B. de S., 2005, *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*, Bogotá, Trotta.
- Sen, A., 2000, *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta.
- , 2006, *Identidad y violencia*, Buenos Aires, Katz Editores.
- Smith-Martins, M., 2000, “Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas”, *Revista Perfiles Educativos*, México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México, núm. 87, ene.-mar. de 2000, pp. 2-17, disponible en: www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf. Acceso: 15 de febrero de 2011.
- Tenti Fanfani, E., 2003, “La escuela y los modos de producción de hegemonía”, *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional – CIUP, núm. 45, pp. 21-40.
- Touraine, A., 1996, “Juventud y democracia en Chile”, *Revista Iberoamericana de Juventud*, Madrid, OIJ, núm. 1, julio de 1996, pp. 36-48.

- Velasco, J. C., 2006, “La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural” *Isegoría/33*, Madrid, Instituto de Filosofía CSIC, pp. 191-206.
- Viñao, A., 2002, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- Vitar, A., 2005, “Escuelas que hacen inclusión”, en: Krichesky, M. (comp.), 2005, *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Buenos Aires, Noveduc – UNICEF – Fundación SES – OEL, pp. 47-62.



CAPÍTULO 9

LA ESCUELA, UN ESCENARIO POSIBLE PARA CONSTRUIR DEMOCRACIA

Martha Cecilia Sepúlveda Alzate

La democracia constituye la unión de la unión y de la desunión; tolera y se alimenta endémicamente, a veces explosivamente, de conflictos que le dan vitalidad. Ella vive de pluralidad hasta en la cima del Estado (división de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial) y debe conservar esta pluralidad para conservarse ella misma.

Edgar Morin

Democracia: concepto que se construye
en la familia y se fortalece en la escuela

La democracia es un término amplio, complejo y actual; es muy importante en la vida escolar por las implicaciones que tiene para la educación en la toma de decisiones y por las responsabilidades que acarrea en la formación política de los ciudadanos. La democracia adquiere una connotación específica según las circunstancias sociales, económicas, políticas y educativas

que prevalezcan en un lugar determinado. De ahí la importancia que tiene para la escuela apropiarse de las herramientas que la Constitución Política de 1991 le ha dado para participar, en todos los ámbitos, en la toma de decisiones que le competen a la ciudadanía.

El término democracia proviene del griego δημοκρατία, formado, a su vez, por dos vocablos: *demos* (δῶστε), que significa gente, y *kratos* (κρατία), que significa autoridad o poder. Como se ve, el inicio de la democracia se encuentra en los antiguos griegos, quienes establecieron una forma directa de gobierno en Atenas. Allí todos los hombres adultos (excluían a las mujeres y a los esclavos) se reunían para discutir los temas relacionados con la vida en común y tomar las decisiones pertinentes; era una democracia directa: el ciudadano reunido en la polis (lugar de encuentro) intervenía directamente en el gobierno como una obligación política que adquiría. El ciudadano en el parlamento hacía uso del discurso para comunicarse: era el gobierno de la palabra. Todas las decisiones importantes pasaban por el ágora o asamblea, que les permitía la libertad de expresión y proposición.

La democracia ha sido definida como un sistema político fundamentado en el principio de que toda autoridad emana del pueblo y se materializa en la participación de este en la gestión administrativa estatal, ya sea directamente (democracia directa) o por delegación (democracia representativa).

Desde el punto de vista sociológico, la democracia es la expresión de la pluralidad social, y debe garantizar las libertades de asociación, reunión y expresión. Filosóficamente, el término es definido como la única forma legítima de organización del Estado y puede sintetizarse en la famosa definición “gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo”, en el sentido de que no basta con que los fines del poder se dirijan al bienestar de los ciudadanos, sino que el cuerpo de ciudadanos debe ser partícipe activo en el poder.

Como se observa, en la democracia está implícita la participación como base de la democracia directa y de la democracia participativa. La participación es entendida, entonces, como un proceso integral y educativo que lleva a un cambio cultural, a la

construcción de una sociedad igualitaria apoyada en instituciones que, como la familia y la escuela, son instancias responsables de la formación de actitudes y valores individuales que incorporen la opción de una democracia participativa.

La participación es también el derecho inalienable de los ciudadanos de ejercer control y vigilancia efectiva sobre sus representantes en todos los niveles, para asegurar la vigencia de la voluntad general. La democracia participativa implica la presencia activa y determinante de las gentes del común para asuntos de gobierno y manejo de los intereses de la colectividad.

En las instancias socializadoras, como la familia y la escuela, la democracia adquiere gran relevancia, pues allí la participación se trabaja como un proceso socioeducativo, con el cual se sientan las bases para que se trascienda de lo personal, familiar y escolar a otras esferas de la realidad social; se evidencia, de esta forma, como lo expresa Fernando Savater (1997: 8), que:

La democracia no consiste solamente en respetar los derechos iguales de los ciudadanos; la democracia tiene que ocuparse también de crear los ciudadanos en cuya voluntad política apoya su legitimidad, es decir, tiene que enseñar a cada ciudadano potencial lo imprescindible para llegar a serlo de hecho; esto implica que en las sociedades democráticas la educación no es algo opcional, sino una obligación pública que la autoridad debe garantizar y vigilar.

Un reto por asumir: educar en y para la democracia

Como se deja planteado, corresponde a las instancias responsables de la socialización y la formación, educar en y para la democracia, como un proceso de construcción permanente, iniciado a partir de los valores que la familia transmite y la escuela afianza, mediatizados por relaciones afectuosas y dialógicas que les permitan a los niños sentirse miembros de una familia, una etnia, una comunidad religiosa, un barrio, una ciudad, un país,

una comunidad política que los acoge, les brinda seguridad y protección y les ofrece la posibilidad de adquirir sentido de pertenencia e identidad para que puedan sentirse integrantes de una cultura que cultiva y vive valores y principios, como estos:

- El pluralismo. Aceptación y reconocimiento de la diversidad, pilar fundamental de la democracia. El pluralismo posibilita tener ideas diferentes respecto a asuntos comunes, poder expresarlas, defenderlas, debatirlas y llegar a puntos de encuentro que satisfagan el bien común. Como lo expresa Morin (2001), la democracia supone un vínculo con la diversidad de intereses y de ideas; el respeto a esta diversidad supone que los intereses de la mayoría acogen los intereses y el derecho de las minorías y que las ideas de las minorías son también tenidas en cuenta.
- La tolerancia. Es respeto y consideración por la diferencia; es aceptar a las demás personas con sus ideas, creencias y forma de pensar y de actuar, es saber discernir cordialmente con los que no se está de acuerdo. Es entender, aceptar y convivir con los diferentes y con las diferencias.
- El reconocimiento y respeto por la dignidad humana. El ser humano, por el hecho de serlo, posee racionalidad, que lo diferencia de los otros seres vivos. En este sentido, el derecho fundamental a la vida y a su dignidad es un derecho prioritario y constitucionalmente protegido. A la familia, la escuela y la sociedad les compete garantizarlo en el Estado Social de Derecho, promulgado en la Constitución Política de 1991.
- La libertad. Alternativa de acción para optar por un camino u otro, pero asumiendo la responsabilidad por lo que se decide y se asume. En la política, la libertad es la capacidad o habilidad que tiene el individuo para la libre determinación, que se traduce en la expresión de su voluntad.
- La justicia. Principio que permite dar a cada quien lo que le corresponde. Es aquel sentimiento de rectitud que gobierna la conducta y hace acatar debidamente todos los derechos de los demás. Es la concepción que cada época y civilización tiene acerca del bien común.

En últimas, se plantea asumir la democracia como una forma de vida, como ejercicio de la libre autodeterminación en una sociedad que cultiva los valores a los que acaba de aludirse. Según Sarramona (1993):

Educar en y para la democracia no se resuelve por el simple hecho de vivir en una estructura política democrática, por el simple hecho de “estar” en ella. Significa ser agente activo de su realización, implicarse personalmente en ella, como marco idóneo para luego conseguir logros personales y de grupo. Sólo un contexto democrático garantiza el progreso individual y colectivo. Educar en y para la democracia significa, por tanto, crear en los centros y medios educativos las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de los valores que caracterizan a la democracia.

Algunos fundamentos normativos

Construir democracia y formar para la ciudadanía es una aspiración en cualquier sociedad del mundo; en nuestro contexto, este reto se hace más necesario dadas las dificultades que actualmente enfrenta Colombia. Corresponde a la educación dar una respuesta efectiva a las problemáticas, valiéndose para ello de los distintos aspectos legales como herramientas útiles que permitirán a las futuras generaciones recibir una formación integral para ejercer su ciudadanía de manera constructiva. A continuación se detallan estos referentes normativos:

La Carta Política de 1991 sienta las bases para la democracia participativa como elemento fundamental del Estado Social de Derecho y como mandato que da la posibilidad a los ciudadanos de participar en la toma de decisiones. Algunos aportes en relación con la participación que deben asumirse también en una escuela democrática son:

Constitucionales

Norma	Contenido
Preámbulo	EL PUEBLO DE COLOMBIA, en ejercicio de su poder soberano [...] con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo...
Artículo 40	Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político...
Artículo 41	En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.
Artículo 45	El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.
Artículo 68	Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación ...
Artículo 103	Son mecanismos de participación del pueblo en ejercicio de su soberanía: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato. La ley los reglamentará. El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan.

Legales

Norma	Contenido
Ley 107 de 1994 Por la cual se reglamenta el artículo 41 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones.	Establece la obligatoriedad del estudio de la Constitución y la realización de actividades que promuevan la participación democrática de los estudiantes; orientación e instrucción en el fomento, enseñanza y divulgación de los derechos fundamentales y los valores de la participación ciudadana; promoción y divulgación de la jurisprudencia y la doctrina emanada por la Corte Constitucional, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Superior de la Judicatura, los Tribunales Superiores y los Tribunales Administrativos.
Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la Ley General de Educación. Artículo 5	Prescribe como uno de los fines de la educación la formación en los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad y el ejercicio de la tolerancia y la libertad.
Artículo 6	Define la comunidad educativa y su participación en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional.
Artículo 14 (modificado por la Ley 1029)	En concordancia con la Resolución N° 1600 de marzo de 1994 (Ministerio de Educación Nacional: <i>Proyecto de educación para la democracia</i>), establece la obligatoriedad de la educación para la democracia que debe hacer parte del Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento educativo. La modificación introducida por la ley 1029 establece que: En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio, en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con: a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; Dentro de la capacitación a que se refiere este literal, deberán impartirse nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos de solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral y contratos más usuales; b) El aprovechamiento del tiempo

Norma	Contenido
	<p>libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión o desarrollo; c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política; d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos, y e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.</p> <p>Parágrafo 1º. El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los literales a) y b), no exige asignatura específica. Esta información debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través todo en plan de estudios. Parágrafo 2º. Los programas a que hace referencia el literal b) del presente artículo serán presentados por los establecimientos estatales a la Secretaría de Educación del respectivo municipio o ante el organismo que haga sus veces para su financiación con cargo a la participación de los ingresos corrientes de la Nación destinados por la ley para tales áreas de inversión social.</p>
Artículo 20, literal d	Es objetivo general de la educación básica [...] Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como: la solidaridad..., la democracia...
Artículo 21	Establece como objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, entre otros: a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista [...]; j) La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre; k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana [...]; n) La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política y ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.
Artículo 23	Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. [...] 2. Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia [...]; 4. Educación ética y en valores humanos.

Norma	Contenido
Artículo 91	El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter.
Artículo 93	En los Consejos Directivos de los establecimientos de educación básica y media del Estado habrá un representante de los estudiantes de los tres (3) últimos grados, escogido por ellos mismos, de acuerdo con el reglamento de cada institución. Los mecanismos de representación y la participación de los estudiantes en los establecimientos educativos privados se regirán por lo dispuesto en el artículo 142 de esta Ley.
Artículo 94 (en concordancia con el artículo 28 del Decreto 1860 de 1994)	En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán a un alumno del último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes. El personero de los estudiantes tendrá las siguientes funciones: a) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, y b) Presentar ante el rector del establecimiento las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes. Parágrafo. Las decisiones respecto a las solicitudes del personero de los estudiantes serán resueltas en última instancia por el Consejo Directivo o el organismo que haga las veces de suprema autoridad del establecimiento.
Artículo 142	Cada establecimiento educativo del Estado tendrá un gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo

Norma	Contenido
	y técnico-pedagógico. Tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas.
Artículo 143	<p>En cada establecimiento educativo del Estado existirá un Consejo Directivo integrado por: a) El rector del establecimiento educativo, quien lo convocará y presidirá; b) Dos representantes de los docentes de la institución; c) Dos representantes de los padres de familia; d) Un representante de los estudiantes, que debe estar cursando el último grado de educación que ofrezca la institución; e) Un representante de los ex alumnos de la institución, y f) Un representante de los sectores productivos del área de influencia del sector productivo. Para la elección de los representantes a que se refiere este artículo, el Gobierno Nacional establecerá la reglamentación correspondiente que asegure la participación de cada uno de los estamentos que lo integran y fije el período para el cual se elegirán.</p> <p>Parágrafo. Los establecimientos educativos con escaso número de docentes o de alumnos y que se hayan acogido al régimen de asociación previsto en los artículos 138 y 140 de esta ley, contarán con un consejo directivo común elegido de manera democrática.</p>
Decreto 1860 de 1994 Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 del 94, en los aspectos pedagógicos y organizativos. Artículo 18	<p>Según lo dispuesto en el artículo 6° de la Ley 115 de 1994, la comunidad educativa está constituida por las personas que tienen responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional que se ejecuta en un determinado establecimiento o institución educativa.</p> <p>Se compone de los siguientes estamentos: 1. Los estudiantes que se han matriculado. 2. Los padres y madres, acudientes o, en su defecto, los responsables de la educación de los alumnos matriculados. 3. Los docentes vinculados que laboren en la institución. 4. Los directivos docentes y administradores escolares que cumplen funciones directas en la prestación del servicio educativo. 5. Los egresados organizados para participar.</p> <p>Todos los miembros de la comunidad educativa son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo harán por medio de sus representantes en los órganos del gobierno escolar; usando los medios y procedimientos establecidos en el presente Decreto.</p>

Norma	Contenido
Artículo 19	<p>Todos los establecimientos educativos deberán organizar un gobierno para la participación democrática de todos los estamentos de la comunidad educativa, según lo dispone el artículo 142 de la Ley 115 de 1994.</p> <p>El gobierno escolar en las instituciones estatales se regirá por las normas establecidas en la ley y en el presente Decreto.</p> <p>Las instituciones educativas privadas, comunitarias, cooperativas, solidarias o sin ánimo de lucro establecerán en su reglamento, para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 68 de la Constitución Política y en armonía con lo dispuesto para ellas en los incisos 2º y 3º del artículo 142 de la Ley 115 de 1994, un gobierno escolar integrado al menos por los órganos definidos en el presente Decreto y con funciones que podrán ser las aquí previstas, sin perjuicio de incluir otros que consideren necesarios de acuerdo con su proyecto educativo institucional.</p> <p>También estas instituciones deberán acogerse a las fechas que para el efecto de la organización del gobierno escolar, se establecen en este capítulo. En caso contrario, la licencia de funcionamiento quedará suspendida.</p>
Artículo 20	<p>El Gobierno Escolar en los establecimientos educativos estatales estará constituido por los siguientes órganos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. El Consejo Directivo, como instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa del establecimiento.2. El Consejo Académico, como instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento.3. El Rector, como representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar. <p>Los representantes en los órganos colegiados serán elegidos para períodos anuales, pero continuarán ejerciendo sus funciones hasta cuando sean reemplazados. En caso de vacancia, se elegirá su reemplazo para el resto del período.</p>
Artículo 21	<p>El Consejo Directivo de los establecimientos educativos estatales estará integrado por:</p> <ol style="list-style-type: none">1. El Rector, quien lo presidirá y convocará ordinariamente una vez por mes y extraordinariamente cuando lo considere conveniente.2. Dos representantes del personal docente, elegidos por mayoría de los votantes en una asamblea de docentes.3. Dos representantes de los padres de familia, elegidos por la Junta Directiva de

Norma	Contenido
	<p>la Asociación de Padres de Familia. 4. Un representante de los estudiantes, elegido por el Consejo de Estudiantes, entre los alumnos que se encuentren cursando el último grado de educación ofrecido por la institución. 5. Un representante de los ex alumnos, elegido por el Consejo Directivo, de ternas presentadas por las organizaciones que aglutinen la mayoría de ellos o, en su defecto, por quien haya ejercido en el año inmediatamente anterior el cargo de representante de los estudiantes. 6. Un representante de los sectores productivos organizados en el ámbito local o subsidiariamente de las entidades que auspicien o patrocinen el funcionamiento del establecimiento educativo. El representante será escogido por el Consejo Directivo, de candidatos propuestos por las respectivas organizaciones. Parágrafo 1°. Los administradores escolares podrán participar en las deliberaciones del Consejo Directivo con voz pero sin voto, cuando éste les formule invitación, a solicitud de cualquiera de sus miembros.</p> <p>Parágrafo 2°. Dentro de los primeros sesenta días calendario siguientes al de la iniciación de clases de cada período lectivo anual, deberá quedar integrado el Consejo Directivo y entrar en ejercicio de sus funciones. Con tal fin, el rector convocará, con la debida anticipación, a los diferentes estamentos para efectuar las elecciones correspondientes.</p>
Artículo 28	<p>En todos los establecimientos educativos, el personero de los estudiantes será un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia. El personero tendrá las siguientes funciones:</p> <p>a) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes, para lo cual podrá utilizar los medios de comunicación interna del establecimiento, pedir la colaboración del consejo de estudiantes, organizar foros u otras formas de deliberación; b) Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten los educandos sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier persona de la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones de los alumnos; c) Presentar ante el rector o el Director Administrativo, según sus competencias, las solicitudes de oficio o a petición de parte que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes, y</p>

Norma	Contenido
	<p>d) Cuando lo considere necesario, apelar ante el Consejo Directivo, o el organismo que haga sus veces, las decisiones del rector respecto a las peticiones presentadas por su intermedio. El personero de los estudiantes será elegido dentro de los treinta días calendario siguientes al de la iniciación de clases de un período lectivo anual. Para tal efecto, el rector convocará a todos los estudiantes matriculados con el fin de elegirlo por el sistema de mayoría simple y mediante voto secreto. El ejercicio del cargo de personero de los estudiantes es incompatible con el de representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo.</p>
Artículo 29	<p>En todos los establecimientos educativos, el Consejo de Estudiantes es el máximo órgano colegiado que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de los educandos. Estará integrado por un vocero de cada uno de los grados ofrecidos por el establecimiento o establecimientos que comparten un mismo Consejo Directivo. El Consejo Directivo deberá convocar, en una fecha dentro de las cuatro primeras semanas del calendario académico, sendas asambleas integradas por los alumnos que cursen cada grado, con el fin de que elijan de su seno, mediante votación secreta, un vocero estudiantil para el año lectivo en curso. Los alumnos del nivel preescolar y de los tres primeros grados del ciclo de primaria serán convocados a una asamblea conjunta para elegir un vocero único entre los estudiantes que cursan el tercer grado. Corresponde al Consejo de Estudiantes: a) Darse su propia organización interna; b) Elegir el representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo del establecimiento y asesorarlo en el cumplimiento de su representación; c) Invitar a sus deliberaciones a aquellos estudiantes que presenten iniciativas sobre el desarrollo de la vida estudiantil, y d) Las demás actividades afines o complementarias con las anteriores que le atribuya el manual de convivencia.</p>

Una forma de participación: la personería estudiantil

Según el artículo 94 de la Ley 115, en concordancia con el artículo 28 del Decreto 1860 de 1994, en todos los establecimientos

educativos el personero de los estudiantes será un discente del último grado que ofrezca la institución, encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes los reglamentos y el manual de convivencia.

Además de las funciones que las mencionadas normas le atribuyen al personero de los estudiantes, se enfatizan aspectos derivados de los contenidos de la ley, que lo posicionan como un líder estudiantil que promueve la convivencia y por tanto debe:

- Garantizar la difusión, promoción, protección y defensa de los derechos humanos.
- Atender, oficiosamente, el restablecimiento de los derechos humanos en la institución educativa.
- Escuchar las quejas de los estudiantes respecto a la violación de los derechos humanos, acompañar su garantía y mostrar posibilidades de resolver la situación.
- Establecer comunicación y contacto entre las autoridades escolares y los estudiantes, básicamente en conflictos relacionados con la violación de los derechos humanos.
- Orientar a los estudiantes para que ejerzan el derecho de petición y la acción de tutela, o elaborarlos, cuando se requiera.
- Facilitar la participación de todo el estudiantado en los diferentes espacios de la institución educativa.
- Presentar ante el rector las solicitudes necesarias en defensa de los intereses de los estudiantes.
- Presentar propuestas para mejorar la convivencia escolar, relacionadas con estrategias para fortalecer la comunicación, que permitan abrir espacios de escucha, usar la palabra como herramienta y fomentar diálogos basados en la argumentación; poner la información y los medios de comunicación alternativos al servicio de todos los estamentos; difundir y promover los derechos humanos; incentivar la inclusión y el sentido de pertenencia; gestionar los conflictos escolares privilegiando formas dialogales y menos sancionatorias; promover y facilitar el cumplimiento de los deberes de los estudiantes, consagrados en

- la Constitución Política de Colombia, las leyes, los reglamentos y los manuales de convivencia de las instituciones educativas.
- Velar por la aplicación del debido proceso en los procesos disciplinarios que se adelanten en contra de los estudiantes, conforme al artículo 29 de la Constitución Política.

Dificultades en el ejercicio de la personería estudiantil

En la práctica, la personería de los estudiantes y el mismo personero deben sortear muchas dificultades, casi siempre relacionadas con las condiciones personales del estudiante elegido como personero, de la comunidad educativa o de la institución. Sin generalizar, pueden resumirse así:

- Débil formación política, que inhibe la solicitud de respaldo y acompañamiento a los estudiantes que han sufrido violación en sus derechos fundamentales o que desean hacerse partícipes de la vida institucional y no encuentran espacios para lograrlo.
- Neutralización de sus funciones, al convertirlos en aliados incondicionales de la administración de la institución educativa.
- Falta o deficiencia en el apoyo logístico para el ejercicio de las funciones o de la capacitación para su ejercicio.
- Falta de respaldo institucional para la asistencia a capacitaciones ofrecidas por las Secretarías de Educación y otras entidades.
- Subvaloración de los liderazgos estudiantiles y su significado, lo cual conduce al nombramiento del personero solo por cumplir la exigencia legal.
- Asimetrías en el ejercicio del poder en la escuela, activadas a partir de las comprensiones e imaginarios sobre las funciones, los alcances y los límites de la personería.
- Percepción de la comunidad educativa acerca de la desestabilización o pérdida de la autoridad que puede producir la gestión de la personería, lo cual conduce a bajar el perfil de quien ejerce las funciones de personero.

- Falta de conocimiento cabal o distorsión de las funciones y responsabilidades que le corresponden al personero, lo cual lo lleva a prometer resultados ajenos al papel que le corresponde.
- Incumplimiento de las funciones, debido al retardo en las elecciones, a la sobrecarga de actividades académicas y la salida de la institución por terminación del ciclo escolar (Boletín EMS, 2005).
- Emulación en la escuela de los vicios de los procesos electorales en Colombia.

Aportes de la institución educativa al funcionamiento de la personería estudiantil

Le compete a la institución educativa garantizar al personero de los estudiantes el cumplimiento cabal de sus funciones. Algunas sugerencias para respaldar la gestión de la personería estudiantil son:

- Darle un espacio permanente como invitada en las sesiones del Consejo Directivo, con voz, pero sin voto.
- Motivar la conformación de un equipo de personería, integrado por el personero designado y otros de sus pares.
- Asignarle un espacio físico y un horario determinados de atención a la comunidad educativa.
- Dotarla del apoyo logístico que requiera para ejercer eficazmente su labor (mobiliario, teléfono, papelería, archivador y medios para difundir sus funciones y la gestión que realice).
- Brindarle permanente oportunidad de cualificar su labor.
- Informarle oportunamente de las quejas sobre violación de derechos fundamentales y facilitarle la labor de acompañamiento a los estudiantes.
- Vincularla a los procesos disciplinarios de los estudiantes, para acompañar la defensa de sus derechos.
- Garantizarle independencia y respeto en su gestión.

El personero estudiantil debe conocer y hacer conocer a la comunidad educativa el acompañamiento que le corresponde en la defensa de los derechos de los estudiantes. Su labor, en este caso concreto, puede sintetizarse así:

- Aprender el conocimiento de los hechos considerados violatorios de los derechos, por queja verbal o escrita, por información de los docentes o directivos, o por conocimiento personal.
- Buscar información completa, pertinente y desde la fuente. Para tal efecto, debe tener en cuenta: escuchar todas las versiones; hacer uso del derecho de petición; establecer, de acuerdo con los hechos, posible violación de los derechos humanos; leer, organizar y priorizar la información; tener presente el principio de transparencia, es decir, que las acciones de la escuela estén a la vista de todos, y que la información que allí se produce solo es reservada en casos excepcionales.
- Tener claridad acerca de que los derechos fundamentales no se negocian y que, por tanto, ante su vulneración el personero no podrá cumplir el rol de mediador.

La personería estudiantil, el consejo de estudiantes y en general los líderes estudiantiles, pueden posicionarse mediante la participación en la toma de decisiones en las distintas instancias de la escuela. Cuando se produce esta participación en la dinámica de la organización escolar, se escuchan sus opiniones y se está reconociendo la corresponsabilidad en la toma de decisiones e incentivando el sentido de pertenencia.

Corresponde entonces a todos los actores escolares la responsabilidad de velar porque en la escuela se hagan efectivas todas las formas de participación, que redundan, sin duda, en bienestar colectivo.

Recomendaciones para hacer de la escuela un escenario para construir democracia

Construir democracia en el ámbito escolar implica llevar a la práctica dos términos: participación y democracia, los cuales se

encuentran ligados en la cotidianidad escolar pero difícilmente se hacen explícitos como pilares de la realidad social y cultural de la escuela. Se presentan a continuación algunas estrategias para vincular al estamento estudiantil, con las cuales se promueve, además, el sentido de pertenencia.

1. Empoderamiento de los líderes estudiantiles: estrategia para la participación y elemento para el mejoramiento de la calidad de la educación

A partir de la expedición de la Constitución Política de 1991 y de la Ley 115 de 1994, se generaron espacios de participación que permiten la consolidación de liderazgos estudiantiles encausados a empoderar a los representantes estudiantiles, lo cual implica dotarlos de las herramientas necesarias para que jalonen la defensa de los intereses del estudiantado dentro de las instituciones educativas y por fuera de ellas. Esto permite, por un lado, que asuman su representación en diversos escenarios, y, por otro, que sirvan como mediadores de los acercamientos de la escuela a sus entornos inmediatos, para lograr una vinculación efectiva a las problemáticas, incidiendo positivamente con propuestas para darles salida.

En las instituciones educativas, las funciones de los líderes estudiantiles están orientadas a la actuación en tres ejes de gran importancia, relacionados con la gestión del Proyecto Educativo Institucional:

Administrativo. Promover la participación para el estudio, elaboración o ajustes al PEI como guía y orientador de la vida escolar; acudir al Consejo Directivo cuando sea necesario, con propuestas que representen los intereses estudiantiles.

Académico. Actuar como veedores, oidores y a veces mediadores en situaciones conflictivas que impliquen a los estudiantes; promover el mejoramiento académico mediante el seguimiento al currículo y a la evaluación escolar; promover el cumplimiento de los deberes; estar atento a la garantía de los derechos.

De convivencia. Motivar al estamento estudiantil para el estudio constante del manual de convivencia; promover ajustes si son nece-

sarios y, en todo caso, ser veedores de su cumplimiento para el mejoramiento continuo de la convivencia escolar; promover relaciones de convivencia pacífica; promover la participación del estamento estudiantil en todas las decisiones que afectan la vida escolar, teniendo como premisa una comunicación abierta, flexible y dialógica.

La participación democrática del estudiantado también es una oportunidad para mejorar la convivencia, mediante la elaboración consensuada de normas claramente definidas y comprendidas por todos. Esta es una estrategia valiosa para prevenir la escalada de los conflictos en violencias; además, es importante que incluya herramientas para resolverlos mediante diferentes mecanismos, como la comunicación abierta y respetuosa, la negociación directa y la mediación o negociación asistida.

Los integrantes del consejo estudiantil y los monitores de áreas y asignaturas pueden participar en la planificación institucional, ejerciendo su liderazgo para recoger inquietudes de sus pares y llevarlas a las instancias del gobierno escolar que representan, fijar metas y hacer seguimiento a las decisiones que se tomen.

Otra forma de participación tiene que ver con la cooperación entre pares, que es una oportunidad para optimizar el aprendizaje, construir relaciones positivas, valorar la diversidad, construir tejido social y desarrollar competencias ciudadanas.

2. La participación estudiantil en las decisiones que afectan la gobernabilidad escolar: semillero de ciudadanía

La Constitución Política de 1991 abre un abanico de posibilidades para que las personas puedan participar en las decisiones que atañen a la vida política, creando formalmente espacios donde se debaten ideas y donde los ciudadanos tienen la posibilidad de decidir a partir de la libertad para razonar, opinar, disentir, acordar, plantear problemas y soluciones y, en general, tomar las decisiones sobre lo que es común, lo que Aristóteles llama la política.

Las agencias socializadoras —la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación— deben formar políticamente a

los niños desde la edad temprana, con el propósito de garantizar una cultura política acorde con los valores democráticos y proporcionar a las nuevas generaciones las normas, valores y metas del sistema político.

La participación constituye la columna vertebral de la didáctica de la formación política, entendida como un proceso integral y socioeducativo que involucra cambios culturales, apoya el aprendizaje del manejo de los intereses de la colectividad y permite transformaciones en la sociedad. La participación tiene niveles y no debe limitarse al solo hecho de poder elegir o ser elegido. La escuela debe propiciar la participación en todos los procesos de toma de decisiones, desde que se inician hasta que culminan.

Para que la participación sea real, el compromiso de la escuela debe concretarse en la existencia de canales, mecanismos o sistemas adecuados de información, divulgación y capacitación, así como en la búsqueda permanente del bienestar general y el interés común, y en el reconocimiento de los conflictos escolares y la búsqueda de formas pacíficas de resolución.

La participación debe abarcar todas las esferas de la realidad, y los estudiantes pueden prepararse para ejercer la ciudadanía, fortalecer los grados de inclusión al sistema democrático y hacer evidentes las convicciones ciudadanas mucho antes de que se logre, formalmente, el reconocimiento de tal calidad.

La familia y la escuela tienen un compromiso con esta preparación. La Carta Política, en el artículo 41, entrega una herramienta valiosísima para el cumplimiento de esta tarea, cuando establece la obligación de hacer pedagogía constitucional, que no es otra cosa que difundir y permitir la apropiación de todos los principios, valores y preceptos fundantes de la ciudadanía.

Fieles a los contenidos de la Carta Política, la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios han creado diferentes mecanismos de participación para todas las personas involucradas en la vida escolar. Participar en una comunidad educativa implica tomar parte en las decisiones de la vida institucional y tener claro que esas decisiones afectan al conglomerado de personas que forman esa comunidad.

La ciudadanía, como lo expresan Soledad García y Steven Lukes (1999), está fundamentada en tres elementos: la posesión

de ciertos derechos —y la obligación de cumplir con unos deberes—, la pertenencia a una comunidad y la oportunidad de contribuir a la vida pública mediante la participación, elementos que son de gran relevancia en el contexto escolar, dados los índices de violencia, inequidad y escasa participación en las decisiones que allí se producen. Es por esto que la educación debe tener, como una de sus tareas centrales, la transformación de los relacionamientos sociales, las interacciones de unos con otros y el uso de las diversas formas de participación. En la construcción de ciudadanía están implícitos el pluralismo, la concurrencia de distintas voces y la posibilidad de aprender a vivir juntos.

La educación tiene, entonces, una tarea central en la configuración del país como un espacio de convivencia, en el cual la democracia, como elemento regulador de antagonismos, provee una dinámica de diversidad de intereses, ideas y conflictos. Así, las interacciones entre pares, adultos y estudiantes, la construcción de normas que regulan esas interacciones, las decisiones que se toman, los conflictos que se originan y todo lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela puede ser tomado como una oportunidad para aprender y practicar valores ciudadanos, construir la identidad nacional, cimentar los valores éticos y cívicos y reconstruir el tejido social.

Apropiación de las formas democráticas en la escuela: *La fiesta de la democracia*

Pensar los procesos que se adelantan en la escuela como elementos aislados ha llevado a fraccionarla y a ahondar en las dificultades por las que actualmente atraviesa, que se traducen en problemas de convivencia, con sus respectivas consecuencias, como escalada de los conflictos en violencias, bajos resultados en pruebas externas, deserción, ausentismo, desmotivación, apatía y, en general, baja calidad de la educación. Además, ha generado la descontextualización de su entorno, que aísla la escuela y la culpabiliza por todos los problemas sociales, familiares y de seguridad de los que son víctimas la niñez y la juventud colombianas.

Otra mirada es posible, otra opción para la escuela es viable, si todos los actores involucrados unen esfuerzos para hacer de esta una responsabilidad que a todos compete, un lugar común donde todas las personas que conforman la comunidad educativa conozcan los procesos que allí se realizan, porque son partícipes activos y porque sus intereses, necesidades y expectativas son tenidos en cuenta a partir de las distintas formas de participación que la escuela democrática ofrece.

Corresponde a los directivos docentes la iniciativa de ser líderes que ayuden a transformar la escuela, que la vean como un sistema complejo, en el cual cada proceso que se realiza, cada asignatura, cada proyecto, cada actividad programada y cada persona puedan actuar como unidades independientes pero conectadas, separadas pero unidas por una filosofía construida, conocida y vivenciada en todos los momentos de la vida institucional y las rutinas que allí se llevan a cabo; debe haber coherencia entre unos lineamientos anclados en la Carta Política, las directrices del Ministerio de Educación Nacional, los planes educativos departamentales y municipales y el Proyecto Educativo Institucional.

La participación, como opción y compromiso de una escuela democrática, puede hacerse efectiva en la cotidianidad escolar, mediante la elección y conformación del gobierno escolar.

Se plantea a continuación un escenario posible: *la fiesta de la democracia*, una propuesta que involucra la participación de todos los estamentos, desde los procesos de planificación contenidos en el Proyecto Educativo Institucional, hasta el diseño y ejecución del Plan operativo, y que puede ambientarse y reforzarse a partir del proyecto *Educación para la democracia*.

El Proyecto Educativo Institucional es la carta de navegación de las instituciones educativas y cuenta con cuatro componentes o áreas de gestión. En cada uno de ellos se hace obligatoria la participación de los estamentos escolares, mediante la toma de decisiones financieras, administrativas, de proyección y técnico-pedagógicas.

Las instituciones educativas deben, además de contar con el Proyecto Educativo Institucional, adoptar un *plan operativo* que contenga la manifestación de todas las acciones y responsabilidades organizadas para el desarrollo del PEI. Tal plan incluye los

procesos administrativos, técnico-pedagógicos y de interacción comunitaria, y contiene el conjunto de decisiones y de acciones que se propone realizar, y la manera de evaluar y de retroalimentar periódicamente el proceso.

En la formulación del plan operativo debe hacerse evidente la participación, y en él debe quedar claramente establecido para el año lectivo el proceso de elección, conformación y posesión del gobierno escolar, así como sus actividades. De esta manera se podrá disponer de información permanente para lograr que haya correspondencia entre el quehacer diario y los propósitos del PEI, plasmados en cada uno de sus componentes. En el plan deben identificarse claramente las acciones, los actores y los responsables; deben además organizarse secuencialmente en el tiempo y prever los recursos físicos, didácticos y financieros que apoyan y facilitan la ejecución de tales acciones.

El plan operativo puede, además, dar relevancia a los valores institucionales, resaltando la democracia y la participación como fundamentos del gobierno escolar. El proceso de elaboración, socialización, ejecución, seguimiento y evaluación del plan operativo es responsabilidad del gobierno escolar y posibilita una comunidad educativa empoderada de sus procesos y con identidad institucional, por la posibilidad de participación que se le brinda.

La *fiesta de la democracia* tiene que ver con la importancia que las instituciones educativas le asignan a la obligación legal de constituir los diferentes espacios de participación que permiten a los estamentos apropiarse de la responsabilidad de elegir y ser elegidos teniendo conciencia de sus implicaciones. Los directivos, los docentes y el área de ciencias sociales pueden liderar esta fiesta, que se propone organizar así:

Coordinación

El área de sociales y los integrantes del proyecto *Educación para la democracia* deben dar las orientaciones administrativas y académicas para preparar, sensibilizar y motivar a la comunidad educativa para esta fiesta. Para tal fin, deben realizar las siguientes actividades:

- Organizar cronogramas mensuales que incluyan las actividades relacionadas con la fiesta.
- Realizar trabajo pedagógico continuo con la comunidad educativa, orientado a la comprensión del sentido de la jornada democrática y de las implicaciones que trae hacerse partícipe en la toma de decisiones relacionadas con la vida escolar.
- Divulgar información sobre la fiesta, usando los medios alternativos de comunicación de la institución, como altavoces, comunicados internos, circulares a acudientes, carteleras o reuniones generales y grupales con la comunidad educativa.
- En la parte inicial de la planeación, dar contenidos sobre todo lo relacionado con democracia, participación y gobierno escolar, para que la comunidad educativa disponga de elementos necesarios para realizar el proceso de elección del gobierno escolar de forma responsable.
- Motivar a los líderes estudiantiles para que demuestren sus aptitudes y diseñen propuestas relacionadas con el mejoramiento de los ambientes escolares.

Actividades previas

- Los candidatos a las diferentes representaciones presentan sus propuestas. Los directivos docentes, los directores de grupo y el área de Ciencias Sociales deben acompañarlos, asesorándolos sobre las formalidades de la propuesta y su viabilidad.
- Se elabora un cronograma de visitas para que los candidatos presenten sus propuestas en diversas instancias: primero por grupos, luego por jornadas y, por último, a toda la comunidad educativa bajo la modalidad de panel o foro, en los cuales deben recogerse inquietudes y observaciones a las propuestas.
- Para la jornada electoral, todos deben tener carné para garantizar organización y transparencia en el proceso y para ejercer su derecho al voto.
- El rector convoca a elecciones a todos los estamentos. Señala la fecha y la hora para la elección, de acuerdo con lo establecido en la Ley 115, el Decreto 1860 y los parámetros emanados de las Secretarías de Educación Departamental y Municipal.

- Se organiza toda la papelería indispensable para el desarrollo de las elecciones.
- Se designan miembros de la comunidad educativa como registrador, jurados y testigos electorales. Los veedores del proceso son personas externas a la institución educativa.
- Se organizan mesas y cubículos.
- Se documenta todo este proceso y se recogen evidencias para la historia de la institución educativa.

Ambientación

- Preparar jornadas pedagógicas sobre liderazgo, democracia, participación y funciones del gobierno escolar, para sensibilizar y vincular a los diversos actores.
- Realizar orientaciones de grupo para hacer énfasis en los temas antes mencionados y brindar elementos jurídicos y de reflexión sobre el significado de los espacios democráticos en la escuela hoy. Es fundamental la inducción al inicio del año, en la que se haga énfasis en la filosofía institucional, el manual de convivencia y la responsabilidad de cada persona en el proceso de participación.
- Definir claramente las formas de participación de los estudiantes establecidas en las normas jurídicas (representantes de grupo, monitor de área o asignatura, personero y representante estudiantil), así como los perfiles, las funciones y las formas de elección.

Es importante hacer la reflexión acerca de que los estudiantes elegidos pueden “perder la investidura” (dado que están actuando en nombre de otros), cuando en el ejercicio de sus roles se perciba descuido, desinterés o falta de responsabilidad.

Protocolo de realización de la fiesta

- Es muy importante dedicar un día para la celebración de la fiesta de la democracia.
- Se recomienda iniciar la jornada con un acto cívico.
- Se deben señalar horarios diferentes para las elecciones según los cargos.

- Terminado el proceso de elección, debe realizarse el cierre formal de la jornada: suspensión de la votación, escrutinio de los votos, diligenciamiento y firma de las actas de escrutinio.
- Es importante documentar el proceso y recoger las evidencias para la historia de la institución educativa.

Actividades finales

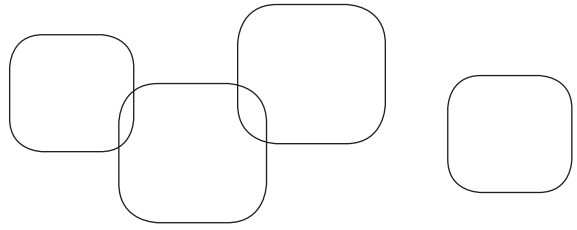
- Oficialización del resultado de los escrutinios en la institución educativa.
- Consignación de las actas y demás documentos en el archivo de la institución educativa.
- Entrega de las credenciales a las personas elegidas.
- Acto protocolario y solemne de posesión en la institución educativa.
- Presentación del informe del resultado de los escrutinios, a las Secretarías de Educación Municipal y Departamental.
- En el municipio debe realizarse una ceremonia solemne con los personeros de las distintas instituciones educativas para destacar su importancia, con presencia del personero municipal y de otras autoridades.
- Con el fin de hacer correctivos y recomendaciones, se promueve en la institución educativa la evaluación de la fiesta de la democracia, que se deja consignada para tener en cuenta en próximas elecciones; esta evaluación debe hacerse permanentemente a lo largo del año lectivo.
- Se hace seguimiento al cumplimiento de los compromisos adquiridos por el personero y su comité, los representantes de grupo, el consejo de estudiantes y los representantes al Consejo Académico y al Consejo Directivo.
- Se documenta este proceso y se dejan evidencias para la historia de la institución educativa.

La descripción que acaba de hacerse de la fiesta de la democracia constituye una provocación para movilizar el interés de los actores educativos hacia el fortalecimiento de escenarios que, por el solo hecho de estar consignados en las normas jurídicas, no pro-

ducen transformaciones sustanciales en la escuela en materia de participación. La sensibilización, ambientación y organización de esta clase de eventos, y la ejecución de acciones que los respalden, coadyuvan a que, poco a poco, la democracia se convierta en vivencia y los distintos estamentos se apropien de los valores que ella proporciona.

Bibliografía

- Cortina, A., 1996, *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- ADIDA-CEID, Junta Directiva, 2004, *Compendio de Legislación Educativa*, Documentos IX, Medellín, Nuevo Horizonte.
- , 2007, *Compendio de Legislación Educativa*, Documentos X, Medellín, Proyección Millenium.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel et al, 2005, “Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático”, en: *Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar*, Madrid, Ministerio de Educación de España, Secretaría General Técnica, pp. 9-40.
- Fernández García, Isabel et al, 2001, *Guía para la convivencia en el aula*, Barcelona, Cisspraxis, Monografías Escuela Española.
- García, Soledad et al (comp.), 1999, *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, Madrid, Siglo XXI.
- Maldonado, Horacio (comp.), 2004, *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Morin, Edgar, 2001, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa Redonda.
- Peinado, Hemel Santiago et al, 2007, *Manual de gestión y administración educativa: cómo gestionar, legalizar, liderar y administrar una institución educativa*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Puerta Lopera, Isabel, 2006, “Proyecto ‘La democracia escolar y el desarrollo humano. Un aporte a la cultura de la paz’”, *Boletín EMS*, Imprenta Universidad de Antioquia, núm. 5, p. 3.
- República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de Colombia*, 1991.
- Sarramona, Jaume, 1993, *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*, Barcelona, Ediciones CEAC, Colección Educación y Enseñanza.
- Savater, Fernando, 1997, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.



CAPÍTULO 10

¿ACCIONES AFIRMATIVAS O RECONOCIMIENTO? DIFERENCIA O IGUALDAD

Isabel Puerta Lopera
Luis Fernando Builes Builes

La creciente diversidad del mundo escolar se alza como contundente evidencia de la necesidad de buscar rutas respecto a la forma de asumir la diferencia, lo cual hace parte, necesariamente, de las percepciones que ello involucra: la intención de no tener en cuenta al otro porque se siente como amenazante, de intentar asimilarlo porque constituye una minoría, de permitirle un lugar bajo condiciones específicas o de reconocerlo como igual en tanto perteneciente al género humano. Este tema ha estado en las agendas educativas y ha pasado por diferentes momentos, como se verá a continuación.

Hace varias décadas, en Colombia se confinó en lugares específicos —*colegios especiales*— a los niños con necesidades educativas especiales, tratando de dar respuesta a una problemática que,

con el fin de garantizar la educación, brindara atención a las características de esta población.

Esta situación se modificó con la creación de *aulas especiales*, dirigidas por un maestro entrenado para los efectos e incorporadas a la “escuela normal”, estableciendo distancias entre quienes hacían parte de este pequeño grupo y los demás docentes y escolares, quienes, en no pocas oportunidades, implantaban discriminaciones de tal índole que obligaban a estos niños a atrincherarse en el microespacio del aula, tal vez el único lugar donde podían sentirse seguros y acogidos.

Un nuevo cambio se produjo entonces, y los niños con necesidades educativas especiales fueron *integrados al aula regular*, lo cual también generó dificultades nacidas de la carencia de herramientas pedagógicas por parte de los docentes —algunos de los cuales tampoco tenían disponibilidad de ánimo— para dar cabida a las diferencias que caldeaban el ambiente escolar, hacían emerger nuevos conflictos en la escuela, perturbaban la disciplina y, en fin, parecían aumentar el quehacer del maestro.

Adicionalmente, la integración centró la atención en las carencias de los estudiantes con necesidades educativas especiales; sus estrategias estaban desligadas del contexto del aula, y los maestros brindaban apoyos individualizados y diferenciados que, en ocasiones, conllevaban segregación. Así, con la integración, se desaprovechó la oportunidad de enriquecer los aprendizajes a partir de la diversidad concentrada en el aula.

Luego, a finales de la década de los ochenta, y con el liderazgo de la UNESCO, se abrió espacio al concepto de *educación inclusiva* como parte del denominado Movimiento Educación para Todos —EPT—. Su contenido busca que el acceso a la escuela se permita a todos los estudiantes, sean cuales sean sus características, que tal educación sea de calidad, cobije la escuela formal y no formal, y que las escuelas se habiliten para que sean capaces de atender la diversidad.

Varias son las dimensiones que acoge la UNESCO con la educación inclusiva: *crear culturas inclusivas* que propendan por la construcción de una comunidad y el establecimiento de valores inclusivos; *elaborar políticas inclusivas* que desarrollen una escuela

para todos y organicen el apoyo para atender la diversidad, y *desarrollar prácticas inclusivas*, lo cual implica orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos.

La Conferencia Mundial de Jomtien agrega otros elementos a la educación inclusiva: el acceso a la educación debe producirse con equidad; el interés se debe centrar no solo en la cobertura, sino también en la adquisición y el resultado del aprendizaje; es necesario ampliar los ámbitos de la educación básica; se debe hacer énfasis en el mejoramiento de los entornos de aprendizaje (por lo cual tiene en cuenta aspectos como la nutrición, los cuidados de la salud y el apoyo tanto físico como emocional a los estudiantes); se requieren alianzas entre los sectores y subsectores relacionados con el proceso educativo; finalmente, es necesario identificar las barreras que encuentran algunas personas para acceder a la educación, determinar los recursos disponibles para superar tales barreras y ponerlos en acción.

Por su parte, MERCOSUR acoge las propuestas de Jomtien y del Foro Mundial de Educación para Todos, y considera importante producir reformas en materia educativa que permitan mejorar la calidad y establecer la equidad en el acceso a la misma, lo cual, dice, requiere transformaciones importantes en las propuestas pedagógicas, que se relacionan, básicamente, con la asesoría y los procesos de formación.

En 1994, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca, establece en su agenda la inclusión como un asunto de acceso y calidad en la educación. Insiste en el compromiso y la responsabilidad de las escuelas de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales. En este escenario se aprueba el *principio de la educación inclusiva*.

En Colombia se parte del supuesto de que cualquier estudiante, en algún momento de su proceso educativo, puede tener alguna dificultad, temporal o permanente, para acceder, permanecer o progresar en su aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia retoma el concepto de *calidad para la educación inclusiva* desde el enfoque de la UNESCO. Algunos de los elementos que caracterizan este

concepto son: la necesidad de que estudiantes y profesores perciban positivamente la diversidad; el cambio de actitud que los haga proclives a una convivencia solidaria y tolerante, como una nueva manera de afrontar la diversidad humana; la atención a necesidades comunes y específicas de los estudiantes a partir de estrategias administrativas que permitan un proceso de enseñanza flexible e innovador; una educación personalizada y una concepción ética de la inclusión, como un asunto de derechos y valores. De esta manera, los estudiantes logran aprender desde un entorno que ofrece accesibilidad a todos y provee experiencias de aprendizaje significativo.

Como método, la educación inclusiva atiende las necesidades educativas de todos los estudiantes, con especial consideración a la población vulnerable a la marginación y la exclusión. Aunque no son exclusivas de este ámbito, la educación inclusiva ha generado *acciones afirmativas*.

Galán Sánchez y Luna Cijanes (2000) definen la acción afirmativa como “un derecho a prestación para ‘exigir algo’ y un derecho a protección para que se ‘cumpla algo’ ya dispuesto”. Los autores entienden por acción afirmativa:

Toda medida de promoción, impulso, reconocimiento, fomento, compensación y corrección, que tiene por objeto una prestación a cargo del Estado, en sentido negativo como omisión a conductas discriminatorias y en sentido positivo como agente prestatario de la igualdad material, mediante la eliminación de las desigualdades de hecho, la implementación de políticas de gobierno y el impulso a la iniciativa legislativa en materia de igualdad promocional.

Las acciones afirmativas buscan, pues, avanzar en la aplicación del principio de igualdad, atendiendo a las desigualdades que se generan en la sociedad por aspectos como la cultura, la etnia, la religión o la condición económica. Todos los demás esfuerzos mencionados —las escuelas especiales, el aula especial, la integración, la inclusión— son propuestas que cuentan con un denominador común: intentan resolver la situación a que convoca la diversidad, asumiendo, como punto de partida, las diferencias

individuales que acercan o alejan al estudiante considerado con necesidades educativas especiales, de la posibilidad de interactuar en una escuela y un aula regulares.

En la sentencia C-044/04, la Corte Constitucional menciona algunas normas de la Constitución Política que posibilitan la implementación legal de acciones afirmativas, entre las cuales merece especial atención, para el tema que nos ocupa, el artículo 44, en tanto alude a que los derechos de los niños son fundamentales y prevalentes. La Corte Constitucional define las acciones afirmativas desde dos perspectivas, como:

[...] políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, bien de lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación.

[...] aquellas medidas que ordinariamente se denominan de discriminación inversa o positiva, y que se diferencian de las otras citadas por dos razones: 1) porque toman en consideración aspectos como el sexo o la raza, que son considerados como criterios sospechosos o potencialmente prohibidos, y 2) porque la discriminación inversa se produce en una situación de especial escasez de bienes deseados, como suele ocurrir en puestos de trabajo o cupos universitarios, lo que lleva a concluir que el beneficio que se concede a ciertas personas, tiene como forzosa contrapartida un perjuicio para otras.

En cuanto a la *discriminación inversa*, el Alto Tribunal establece, sin embargo, estas precisiones:

Aceptado que la Constitución autoriza las medidas de discriminación inversa, se debe dejar en claro que: 1) “la validez de estas medidas depende de la real operancia de circunstancias discriminatorias. 2) No toda medida de discriminación inversa es constitucional. En cada caso habrá de analizarse si la diferencia en el trato, que en virtud de ella se establece, es razonable y proporcionada. 3) Las acciones afirmativas deben ser temporales, pues una vez alcanzada la “igualdad real y efectiva” pierden su razón de ser”.

Justifica las acciones afirmativas con base en el contenido de la igualdad real y efectiva, así:

El inciso 2 del artículo 13 superior alude a la dimensión sustancial de la igualdad, “al compromiso Estatal de remover los obstáculos que en el plano económico y social configuran efectivas desigualdades de hecho. La igualdad sustancial revela, entonces, un carácter remedial, compensador, emancipatorio, corrector y defensivo de personas y de grupos ubicados en condiciones de inferioridad, mediante el impulso de acciones positivas de los poderes públicos”. Si bien pueden generar una desigualdad, lo hacen como medio para conseguir el fin de una sociedad menos inequitativa y más acorde con el propósito consignado en el artículo 2º de la Carta, de perseguir un orden justo.

En este escrito se pretende plantear la opción de asumir como punto de partida —para que la diversidad se configure y se entienda efectivamente como riqueza— aquello que hace iguales a los humanos y los distingue de los demás seres vivos de la naturaleza: *su dignidad*, que nadie, válidamente, puede desconocer, conculcar o vulnerar. La dignidad humana, cimentada en la idea kantiana, lleva a la propuesta del *reconocimiento* (Taylor, 2001), en la cual se asume que tal premisa iguala a los seres humanos, los hace fines en sí mismos y capaces de autodeterminarse.

Como fundamento normativo de la propuesta, sirven la Constitución Política de Colombia, por ser de carácter antropocéntrica y consagrar la dignidad humana como un valor, un principio y un derecho fundamental, y la Ley 115 de 1994, que define la educación como un proceso de formación permanente, personal y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, y le atribuye trece fines, entre los cuales se destacan el pleno desarrollo de la personalidad del educando, la construcción de identidad, la participación y la perspectiva de los derechos.

La dignidad humana debe asumirse como potencial humano universal, como capacidad que comparten todos los seres humanos, independientemente de que este pueda o no desplegarse o de lo que cada individuo decida hacer de él. Varios aspectos tienen que ver con la dignidad humana:

- El rechazo a la instrumentalización y a la violencia, pues se considera degradante e inmoral igualar a las personas con las cosas. Supone el tratamiento del ser humano como fin en sí mismo, como irremplazable, poseedor de un valor intrínseco y único y, por tanto, no susceptible de asimilarse a una mercancía con valor de uso y de cambio. Excluye la instrumentalización total, por cuanto la parcial se considera utópica.
- Respeto, autorrespeto y desarrollo de la personalidad. Asume que la dignidad tiene que ver con la autoestima y la valoración de la propia persona, obliga al individuo a respetar los fines ligados a su naturaleza y a desarrollar los *verdaderos fines*, que se relacionan con la realización de la cultura, la racionalidad y la moralidad. La existencia tiene un sentido que es necesario agotar, y el ser humano está destinado al logro de la mayoría de edad mediante el uso libre y autónomo de sus capacidades intelectuales y morales.
- La dignidad como mayoría de edad y autonomía. El libre pensamiento involucra la necesidad de que cada sujeto se atreva a pensar por sí mismo y a actuar acorde con los valores morales que indica la razón práctica, sin acatar las normas y las pautas que se le imponen desde afuera. La autonomía presupone el respeto por cada persona y el autorrespeto, y no debe ser confundida con la arbitrariedad; no debe significar encerrarse ciegamente en los propios juicios y apreciaciones, sino que presupone la obligación de confrontarlos con la opinión de los demás: el diálogo sería la herramienta para lograrlo y avanzar hacia el sentido común.
- La solidaridad que aboga por la colaboración recíproca para el logro de los fines esenciales que comparten los humanos. Requiere esfuerzos para desarrollar las potencialidades de la naturaleza humana y apoyar al otro, como una obligación moral por compartir sus fines.

Entendida en estos sentidos, la dignidad humana abre espacio al reconocimiento, como una forma de lograr la realización de las capacidades básicas de una persona.

El ser humano posee unas potencialidades que cimientan su humanidad y que se reconocen también en el otro. El reconocimiento ayuda a la persona a construir su identidad, en tanto comparte con los otros la calidad de ser perteneciente al mismo género. Es la relación dialógica con el otro la que permite establecer la propia identidad; y esta relación depende, en gran medida, del reconocimiento para fortalecerla o proyectar una imagen inferior o humillante, a tal grado que corra el riesgo de internalizarse.

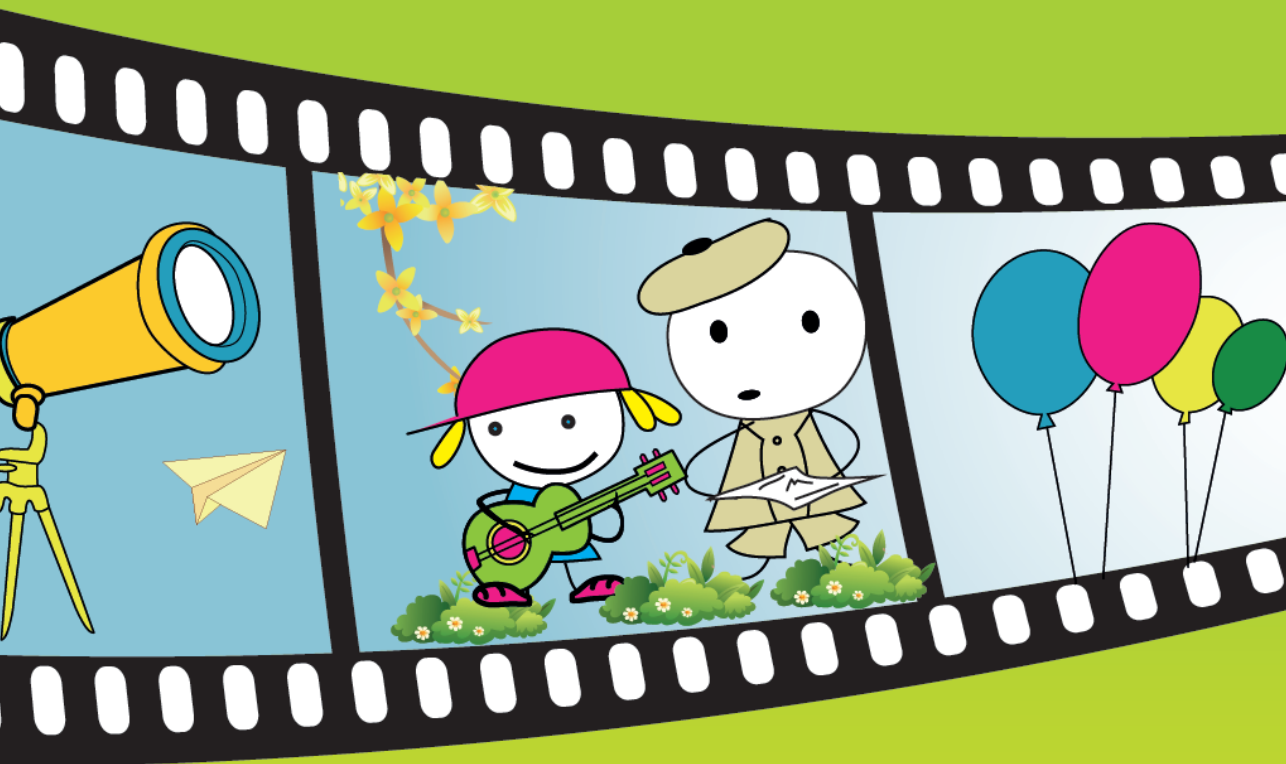
Uno de los aspectos más importantes del reconocimiento, en términos de la propuesta educativa, es la implementación de la solidaridad, en la medida en que cada ser humano debe apoyar a los otros para que logren potenciarse como tales y desplegar su libertad.

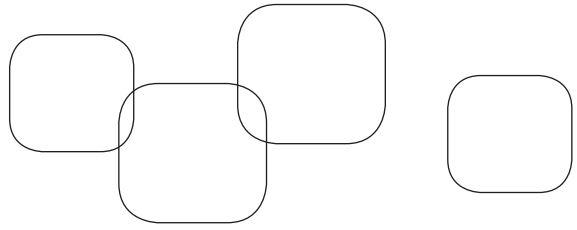
De esta manera se aboga por una concepción que aborde la diversidad en la escuela, entendiendo como accidentales aquellas características que hacen que los humanos pertenezcan a determinada condición de raza, sexo, credo, opción política o religiosa, y asuman, en cambio, la igualdad consustancial que los signa como humanos, representada en su dignidad o capacidad de autodeterminarse que, reconocida por el otro, conduce al respeto y hace innecesario acudir a fórmulas elaboradas para tratar de nivelar a los desiguales (fórmulas que, en muchas ocasiones, los dejan en una condición peor que aquella a la que inicialmente habían accedido, o los hace sospechosos de intentar discriminar para no sentirse discriminados). A partir de la igualdad como humanos, se enfrentan las diferencias, y estas apoyan la construcción de un mundo plural, donde tienen cabida todas las percepciones e interpretaciones que lo configuran y reconfiguran.

Bibliografía

Galán Sánchez, F. H. et al, 2000, *La acción afirmativa como desarrollo del principio de igualdad*. Tesis de grado para optar al título de abogado, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Jurídicas, Departamento de Derecho Público.

- MERCOSUR, “Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR”, material de formación docente, Módulo I [en línea], disponible en: www.me.gov.ar/dnci/mercosur/docs/educar_enla_diversidad.pdf. Acceso: 28 de junio de 2011.
- Papacchini, Á., 1997, *Los derechos humanos, un desafío a la violencia*, Bogotá, Altamira, pp. 138-143.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2007, *Educación inclusiva con calidad*, Proyecto formadores de formadores, MEN. Convenio MEN-Tecnológico de Antioquia, Módulo núm. 1: Procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva de calidad.
- , Corte Constitucional, Sentencia C-371-00; Sentencia C-44-04.
- Taylor, Ch., 1993, “La política del reconocimiento en el multiculturalismo y la política del reconocimiento”, en: *Ensayos de Charles Taylor*, México, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO, *Temario abierto sobre educación inclusiva*, Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.





CAPÍTULO 11

CONVIVENCIA ESCOLAR

Isabel Puerta Lopera

Luis Fernando Builes Builes

Marta Cecilia Palacio Arteaga

Aprender a vivir juntos

Los retos y las vicisitudes que implica aprender a vivir juntos se encararan cotidianamente de manera dramática —y también como oportunidad— en la escuela y la familia, dos instituciones que por siglos han copado el protagonismo en su función, asumida como natural, de formar en conocimientos para la vida que permitan a sus miembros integrarse a una sociedad que les demanda responsabilidades crecientes, porque se encuentra cada vez más caótica, fragmentada y cruzada por violencias de diversa índole.

Aprender a vivir juntos se ha convertido, en la escuela formal colombiana, en una preocupación constante para los directivos y docentes, porque sienten que los educandos han rebasado todo

límite, que la disciplina no responde a los viejos cánones impuestos tradicionalmente sin cuestionamiento, que los discentes han llegado a grados de escepticismo y desinterés que no motivan la acción educativa, y que los padres o acudientes poco o nada se preocupan por acercarse a la escuela para acompañar los procesos educativos y respaldar la labor del maestro.

En otro orden de preocupaciones, se encuentran las violencias importadas de los entornos mediatos e inmediatos y las propias de la conflictividad escolar, a veces simplemente desatendidas, invisibilizadas o resueltas de forma arbitraria.

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

La idealización de la convivencia, como mera aspiración, poco ayuda si no está acompañada de la movilización de la escuela hacia la intención de constituirse, efectivamente, en comunidad educativa y conformar un colectivo que tenga su propia identidad, sus sueños y realizaciones.

La convivencia en la escuela formal debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y tejer entramados sociales; pero, además, debe aspirar a que las tensiones y contradicciones existentes en un espacio diverso y plural, como la escuela, puedan enfrentarse de manera tal que conduzcan a transformaciones cuya incidencia inmediata se dé en ese ámbito específico pero que, en el mediano plazo, repercuta en la sociedad entera.

Se trata de llenar de contenido teórico la convivencia, asumiéndola desde su consideración de valor ético, virtud social y deber

ser, en tanto se constituye en una práctica social y política, pues convivir implica, ineludiblemente, relacionarse e interactuar con otros seres humanos de forma cotidiana, compleja y cambiante.

La convivencia se entiende como una manera de ser y estar en el mundo y una estrategia para construir orden democrático; se teje colectiva y diariamente en la escuela por la confluencia obligada de diferentes actores, todos ellos con aspiraciones, deseos y expectativas diferentes y, muchas veces, con un ánimo egoísta de que las realizaciones del conglomerado obedezcan a los proyectos, propuestas e intereses personales.

Escenarios de la convivencia escolar

Estos escenarios se evidencian en la construcción de convivencia en la escuela. En la práctica, no se dan en orden sucesivo e independiente, sino que guardan una íntima relación e interactúan de forma complementaria y compleja. Algunos de ellos son:

Escenario de reconocimiento

Este escenario presenta dos dimensiones: la social y afectiva y, la territorial.

El principio fundante de la *dimensión social y afectiva* es la dignidad humana. Para hablar de dignidad humana se acude a las elaboraciones de la Corte Constitucional colombiana, que en reiteradas ocasiones se ha ocupado del tema, haciendo explícitos sus alcances e implicaciones. De acuerdo con estas elaboraciones jurisprudenciales, la dignidad humana resiste un doble abordaje:

Desde el punto de vista de su *contenido material*, tiene que ver con tres ámbitos exclusivos de la persona natural: la *autonomía individual*, que se materializa en la posibilidad de elegir un proyecto de vida y de determinarse según la propia elección; la posibilidad de *gozar o disponer* de unas condiciones de vida cualificadas, referidas a las circunstancias materiales necesarias para desarrollar tal proyecto de vida, y el reconocimiento de la *intangibilidad del cuerpo y del espíritu*, entendida como *integridad*

física y espiritual. Resumiendo, y en palabras del Alto Tribunal, la dignidad humana se refiere a que el ser humano viva en libertad, que viva bien y que viva sin humillaciones.

Desde el punto de vista de la *funcionalidad*, la dignidad humana también admite tres perspectivas: es *un valor* que debe irrigar el conjunto de derechos fundamentales de la Carta Política; un *principio constitucional* que debe ser tenido en cuenta siempre y acatado, en casos de necesidad de acudir a la interpretación de normas, y un *derecho fundamental* autónomo, lo que significa que debe ser difundido, promocionado, garantizado y protegido con acciones legales específicas cuando sea vulnerado o conculcado.

La dimensión territorial, por su parte, vincula a los actores educativos con los distintos espacios y ambientes: la institución educativa, el entorno, el aula, y moviliza el sentido de pertenencia, porque los hace responsables personal y socialmente de las problemáticas que surjan en esos espacios; además, les permite contar con su propia historia y crear una serie de símbolos, ritos, costumbres, en fin, prácticas culturales y sociales que los distinguen e identifican. La convivencia en la escuela debe hacer aportes a la construcción de identidad individual y colectiva.

Fuera de su familia, el niño ingresa a otro ámbito institucionalizado donde la diversidad se le pone de presente, a veces de forma abrumadora y amenazante.

Fortalecer la identidad personal significa que cada ser humano reconocerá en el otro a su igual, en el sentido de que ambos cuentan con el carácter de humanos y ese reconocimiento les hará estar a la misma altura en dignidad. Pero mirarse en el otro es, también, empezar a identificarse cada vez más consigo mismo, por aquellas diferencias que lo distinguen.

Construir identidad tiene como premisa fundamental el desarrollo de la autoestima, y esta debe nutrirse con otros valores porque la estima de sí, con ausencia de valores, se acerca a la mera soberbia.

En este escenario de reconocimiento que debe ser promovido por la escuela, el estudiante debe sentirse igual a los demás en dignidad y valorado como un ser único e irreplicable; pero, además, debe sentirse perteneciente a un espacio que él mismo ayuda a

construir día a día y que le proporciona seguridad, afecto y oportunidades para desplegar todo su potencial como ser humano.

Al escenario de reconocimiento del otro se oponen, en la escuela, los estereotipos, los estigmas, la discriminación, las exclusiones y el autoritarismo, constituidos en maneras de negar la diferencia, arrinconar la diversidad, clausurar el disenso, cercenar la creatividad, inhibir la construcción de autonomía y homogeneizar el pensamiento, riesgos, todos ellos, contra lo que constituye el ideal democrático por realizar en la escuela.

Escenario de participación

La aspiración de este escenario es la formación de ciudadanía activa. Es la oportunidad para que la escuela pueda cambiar su tendencia homogeneizante, nacida del método tradicional instalado desde hace mucho tiempo en Colombia, por prácticas que reconozcan la riqueza de la diversidad, con espacios para las distintas culturas, identidades, elecciones sexuales, ideas políticas y costumbres. Es también un escenario donde se difunden, promocionan y garantizan los derechos humanos, porque prima la perspectiva de los derechos —con prevalencia de los derechos de los niños—, de acuerdo con el mandato constitucional, y estos se reconocen como irrenunciables e innegociables, en tanto inherentes al ser humano.

La construcción de este escenario es, quizá, uno de los mayores retos de la escuela colombiana, y actualmente se intenta impulsarlo desde el Ministerio de Educación, poniendo en marcha el proyecto de *competencias ciudadanas*, porque se ha identificado el déficit existente en este campo.

Participar, en su acepción más llana, es tomar parte en las decisiones que nos interesan o afectan. La única forma de aprender a participar es participando, pero ese aprendizaje no se adquiere por generación espontánea: es fruto de procesos de largo aliento que deben iniciarse en los primeros años en la familia, continuarse en la escuela y volverse vivencia continua en la sociedad.

Varios elementos conforman la participación. El primero de ellos tiene que ver con la necesidad de *recoger información com-*

pleta, pertinente y desde la fuente. El proceso de participación se trunca desde su inicio si quien tiene la pretensión de hacerlo no conoce los pormenores del tema que se va a poner a consideración de todos. Es tan importante la información, que, ligada al derecho de petición, se constituye en un derecho fundamental, protegido con la acción de tutela en el caso de que se vulnere.

Una vez obtenida la información, el sujeto participante debe organizarla y formarse una idea de su contenido, con el fin de tener *criterio propio* sobre la misma, que luego será socializado en un espacio público de *debate* donde confluyen las ideas de todos y donde deben escucharse y atenderse tales ideas aunque no se esté de acuerdo con ellas. El ejercicio de *escucha activa* es vital para entender las razones expresadas por todos, y permitirá, cuando se tenga el uso de la palabra, reclamar el mismo respeto y reconocimiento que se observó frente a la palabra del otro.

Hacer público el criterio personal sobre el asunto objeto de debate permite conocer los puntos de convergencia y los desacuerdos con las otras ideas; en este último caso, eventualmente pueden presentarse *conflictos escolares*, que deben resolverse por la vía de la *negociación*, cuyo elemento central lo constituye *el argumento* que se considere más valioso, más aportante, que resuelve mayor número de intereses, que beneficia a un mayor número de personas, que es menos costoso, es decir, el mejor argumento porque apunta hacia el *bienestar general* y el *interés común*.

Luego de producida la negociación, es posible que se logren *acuerdos* totales o parciales, que deben ser llevados a la práctica en los términos concertados, y, de no ser así, un *seguimiento* posterior permitirá identificar los incumplimientos y su responsables.

Hay espacios de participación ya diseñados en la Constitución Política, en la Ley 115 y en el Decreto 1860 de 1994, como el consejo directivo, la personería de los estudiantes, las asambleas estudiantiles, el consejo académico, la asociación de padres de familia y los representantes de grupo. Resulta importante fortalecerlos continuamente para que no existan solo de forma nominal.

El docente no debe desaprovechar la oportunidad de implementar estrategias de aula que permitan aprendizajes de participación, como las asambleas de aula, el laboratorio de conversación, el

espacio de palabra, la formalización de canales de comunicación, el trabajo en equipo y la conformación de grupos de interés (se aglutinan por afinidades, en torno al desarrollo de un tema o iniciativa específicos).

Escenario de construcción colectiva de normas

Los contractualistas hablan de la necesidad que tienen los seres humanos de construir normas para poder garantizar su integridad y una convivencia pacífica. La escuela, como espacio social, no se sustrae a tal necesidad y goza de un cuerpo normativo que se impone a veces desde afuera, desde los órdenes nacional, regional o local, o que es expedido en su interior, con o sin la participación de los distintos estamentos que la conforman.

Sin embargo, en la escuela, como en ningún otro espacio social, se da la oportunidad de que algunas de las normas jurídicas que la rigen en su orden interno se originen por iniciativa de todos sus integrantes, lo que sin duda aporta diferentes visiones del mundo, posibilita que las situaciones sean analizadas desde perspectivas distintas y ofrece la oportunidad de que la norma sea conocida y reconocida como valiosa y, por tanto, menos transgredida; de esta forma, el carácter heterónomo de las normas jurídicas se ve matizado por la posibilidad de participar en su diseño, lo cual les aporta, sin duda, legitimidad.

Como ejemplo, se menciona el manual de convivencia, cuya naturaleza, por disposición legal expresa (Ley 115 y Decreto 1860, ambos de 1994), es la de una norma jurídica que debe contar, para su construcción, con la participación de la comunidad educativa, pero cuya aplicación, en la práctica, produce un sinnúmero de dificultades surgidas del desobedecimiento de aquel mandato, lo cual conduce a situaciones de caos, a interpretaciones diversas y amañadas y a una falta de apropiación de la necesidad de su cumplimiento para lograr los fines para los cuales fue expedido: regular la convivencia escolar.

Por último, hay que tener en cuenta que las normas escolares deben, además de ser válidas, gozar de legitimidad, para evitar que se conviertan en letra muerta por la falta de apropiación de su sentido y de los alcances que tienen para la convivencia.

Escenario de los conflictos escolares

Las interacciones en la escuela permiten decir que, al encontrarse con las diferencias, el ser humano puede reaccionar de distintas maneras: puede sentir que, aunque es consciente de ellas, no le importunan ni afectan en ningún sentido, es decir, le son indiferentes; puede alegrarse con el hallazgo de las diferencias, considerarlas factor de crecimiento personal y grupal y, por tanto, productivas e interesantes, por lo cual se dice que las celebra. Finalmente, las diferencias pueden resultar molestas, incómodas y perturbadoras, de tal manera que de esta percepción pueden emerger los conflictos con el otro.

Las diferencias no siempre ocasionan conflictos, pero su existencia no los descarta y las interrelaciones continuas los facilitan. El conflicto cuenta con unas connotaciones negativas que, a veces, lo hacen indeseable. Sin embargo, la escuela debe asumirlo, no como una patología, sino como algo inherente a las relaciones, que las dinamiza y que posibilita transformaciones personales y sociales.

Escenario de las formas negociadas de tratamiento de los conflictos escolares

Este escenario destaca los aspectos positivos de los conflictos escolares, los mira como necesarios para la transformación de la escuela y la sociedad y permite, para su gestión, pensar en salidas bajo *formas autocompositivas*, como propuestas pedagógicas que hacen posible que los actores educativos aprendan a corresponsabilizarse de su tratamiento, colaborar en la búsqueda de acuerdos bajo el esquema gana-gana y fortalecer su autoestima, autonomía, creatividad, iniciativa y capacidad de resiliencia. Todo esto con el fin de descubrir que la norma pone límites para proteger los propios derechos y los del otro y que el daño a la convivencia gravita sobre los seres humanos que, como colectivo, se mueven en un espacio que intenta formar integralmente.

En muchas ocasiones la escuela responde a los conflictos negándolos, invisibilizándolos o intentando desterrarlos por la

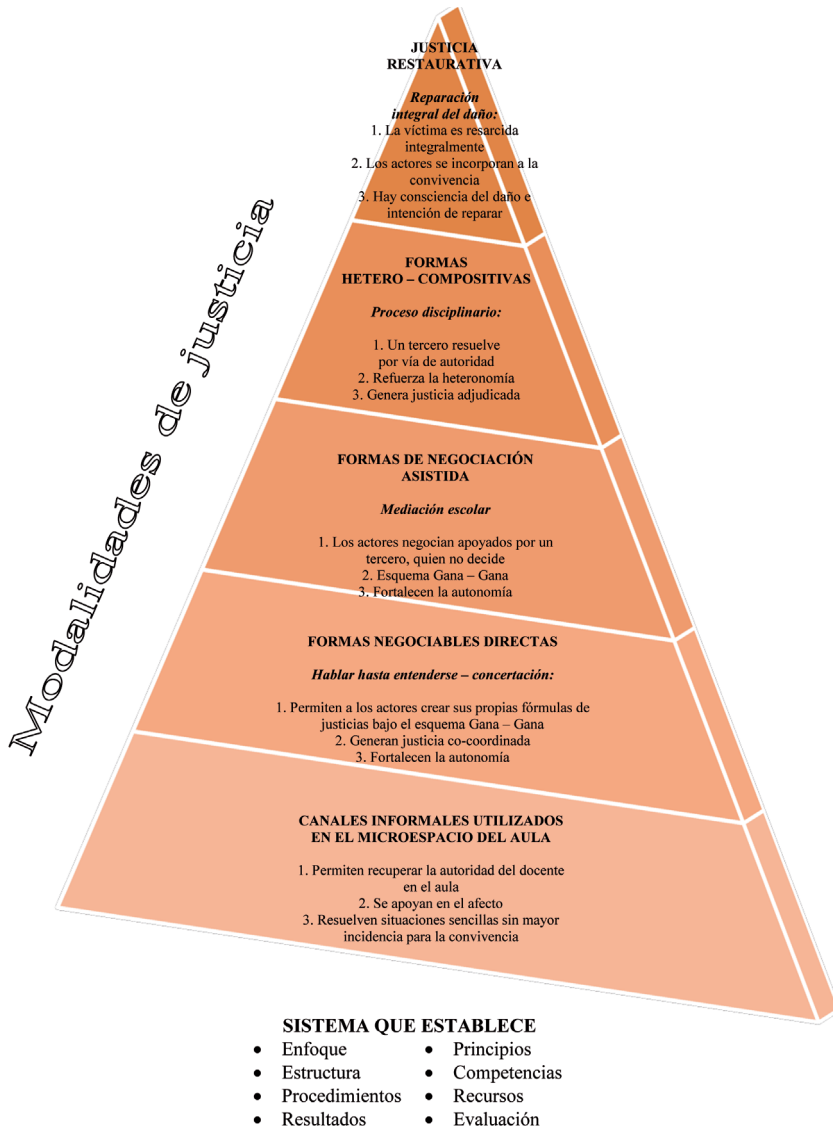
fuerza o la violencia, formas de contender que resultan ineficaces para mejorar la convivencia, pero que se van interiorizando poco a poco y terminan siendo implícitamente aceptadas; así, las tensiones y contradicciones se resuelven mediante mecanismos privados o canales paralelos a la institucionalidad, la convivencia se hace casi imposible y la justicia se vacía de contenido.

Modificar este estado de cosas supone buscar mecanismos más adecuados para resolver los conflictos escolares y canales de tratamiento público con menores costos y exentos de violencias, con el apoyo de mediaciones institucionales, jurídicas, simbólicas y políticas de consensos amplios y no de imposiciones autoritarias. La escuela necesita abrir espacios políticos, afectivos e institucionales para negociar las diferencias, buscar conjuntamente normas mínimas para regular la convivencia y hacer de la diversidad una fortaleza, dando espacio, holgura y reconocimiento al disentimiento.

La apertura de espacios flexibles en la escuela, en desarrollo de este escenario, implica el diseño y la implementación de *un sistema de justicia escolar*, cuyas lógicas respondan a la aceptación del error dentro del proceso formativo; a un enfoque garantista y no punitivo; a la búsqueda de la disminución de las violencias y, por tanto, al aporte a la paz; a la necesidad de contar con una estructura formalizada en la escuela, coherente y organizada, que responda a una filosofía para llenar de contenido la palabra justicia y, finalmente, a la constitución de una opción para lograr el desarrollo de la autonomía y el restablecimiento de las condiciones de convivencia. Este sistema aporta, además, alternativas para resolver conflictos escolares que, sin descartar el proceso disciplinario, lo ubiquen como *ultima ratio* en la escala piramidal que propone diferentes salidas, comenzando por aquellas que promueven la negociación, tal como se aprecia en la figura 1.

En conclusión, los escenarios de la convivencia escolar se convierten en el telón de fondo para la instalación de los espacios flexibles en la escuela. Dicho de otra manera, la democratización de la escuela se produce en escenarios específicos, activados cotidianamente, referidos a la convivencia y a la forma como esta se aborda y se asume.

Figura 1. Sistema de justicia escolar



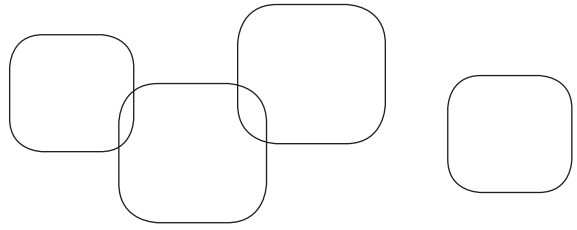
En un intento por recoger lo expresado en los párrafos precedentes, se hacen algunas afirmaciones que, desde el punto de vista teórico, constituyen un punto de partida para la propuesta de construcción de una escuela democrática:

- La convivencia en la escuela apoya la construcción de seres sociales y políticos, produce arraigos y pertenencias a espacios y comunidades, desarrolla el sentido de responsabilidad frente a las diferentes problemáticas, da sentido a la diversidad, reconoce la diferencia y permite el intercambio e interacción con ella.
- Las instituciones educativas deben contar, en su Proyecto Educativo Institucional, con *una política de convivencia* liderada por los administradores educativos y docentes, que acoja las distintas dimensiones o escenarios que se acaban de describir, los cristalice en acciones claras, concretas, evaluables y continuas, y comprometa a todos los actores en su realización y resultados positivos, para que se conviertan en diaria vivencia y se incorporen de forma significativa al ser de los integrantes de la comunidad educativa.
- La convivencia escolar no excluye los conflictos y las instituciones educativas deben aprender a vivirlos de manera positiva, como transformadores de relaciones escolares y constructores de nuevos escenarios que permitan a todos los miembros de la comunidad educativa aprendizajes para la vida.
- Dadas las condiciones sociales presentes hoy en nuestra cultura, la escuela tiene como compromiso ético insoslayable propiciar la formación de ciudadanos que hagan de los conflictos escolares, las dificultades y las vicisitudes del día a día de la existencia de todo ser humano, medios propicios para crecer y transformarse subjetivamente y para construir vínculos desde el respeto y el reconocimiento del otro en su dignidad.

Bibliografía

- Delors, J., 1997, *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Fals Borda, O., 1996, “Grietas de la democracia. La participación popular en Colombia”, *Análisis Político*, Santafé de Bogotá, núm. 28, may.-ago., 1996. pp. 65-72.

- Fisas, V., 1998, *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria, Antrazyt, UNESCO.
- Pérez Serrano, G., 1997, *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*, Madrid, Editorial Popular.
- República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de la República de Colombia*.
- , Corte Constitucional. Sentencias T-090/96; C-239/97; T-143/99; T-1430/00 y T-881/02.
- , Presidencia de la República, 1994, *Decreto 1860* (por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales).
- Savater, F., 1997, *El valor de educar*, Bogotá, Ariel.
- Uribe de Hincapié, M. T., 1994, “La convivencia política en Colombia”, *En consenso*. Revista de Cultura Política, Año 1, ene., 1994, pp. 35-43.



CAPÍTULO 12

LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS, Y LOS ADOLESCENTES

Clara Cecilia Zuluaga Monsalve
Yolanda Lucía López Arango

Elementos teóricos sobre los derechos humanos y su relación con el Estado, la familia, la sociedad y la escuela

La clasificación de carácter histórico, basada en la aparición o el reconocimiento cronológico de los derechos humanos por el orden jurídico internacional, distingue entre los derechos de primera generación o Derechos Civiles y Políticos, los derechos de segunda generación o Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) y los derechos de tercera generación o Derechos Colectivos. La mayor parte de los tratados en el ámbito de los derechos humanos hacen una distinción entre los denominados “derechos civiles y políticos” y los derechos “económicos, sociales y culturales”.

Derechos de primera generación o Derechos Civiles y Políticos. Se refieren a los primeros derechos que fueron consagrados en los ordenamientos jurídicos internos e internacionales. Estos derechos protegen la esfera de la autonomía individual para las personas y las colectividades e implican restricciones a la acción del Estado. Todo ser humano es titular de ellos, sin distinción de sexo, edad, raza, origen, cultura o ideología política. Estos derechos encuentran su fundamento en la dignidad humana y son inalienables e imprescriptibles; no son transferibles ni renunciables.

Derechos de segunda generación o Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC). Pretenden establecer condiciones materiales mínimas para que cada persona pueda desarrollar su potencial humano y ejercer efectivamente sus derechos; por eso garantizan el bienestar económico y el acceso al trabajo, la educación, la cultura, entre otros bienes.

Derechos de tercera generación o Derechos Colectivos. Son también conocidos como Derechos de Solidaridad o Derechos de los Pueblos y contemplan cuestiones de carácter supranacional, como el derecho a la paz y a un medio ambiente sano. Estos derechos no tienen, por ahora, la consagración de obligatoriedad.

En Colombia, los derechos humanos fueron consagrados por la Constitución Política de 1991 en el Título II, Capítulo I (Derechos Fundamentales), Capítulo II (Derechos Sociales, Económicos y Culturales), Capítulo III (Derechos Colectivos y del Ambiente), Capítulo IV (De la protección y aplicación de los derechos) y Capítulo V (De los deberes y obligaciones de la persona y el ciudadano frente a los derechos).

No obstante, debe anotarse que esta distinción en categorías de los derechos es histórica y en términos doctrinarios, ya que los primeros corresponden a las ideas del liberalismo y la lucha contra el absolutismo y el despotismo, mientras que los segundos corresponden a la irrupción de las ideas sociales, a fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. En lo que hace alusión al Derecho Internacional, tanto la categoría de derechos de primera generación como los de segunda irrumpieron en el ámbito internacional simultáneamente, en 1948, y la Declaración Universal de los Derechos Humanos incluye derechos de una y otra categoría. Por ello, debe

anotarse que existe bastante controversia mundial entre la diferenciación de las categorías de los derechos humanos, puesto que todos deberían tener el mismo nivel de exigencia y cumplimiento para los ciudadanos del mundo, por el solo hecho de ser personas vivientes.

Con el propósito de fortalecer y garantizar los derechos de los niños y los adolescentes, en Colombia se expidió la Ley 1098 de 2006, o Código de la Infancia y la Adolescencia, con el objeto de establecer normas para su protección integral y alcanzar su desarrollo pleno y armonioso. Así, el Estado colombiano, acorde con la Constitución de 1991, con las leyes y con la Convención sobre los Derechos de la Niñez de 1989, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es corresponsable, con la familia y la sociedad, de reconocer a los niños y adolescentes como sujetos de derechos, es decir, como personas en proceso de formación y activas en ejercicio de sus derechos. Esto implica la formación de la niñez hacia la autonomía y la libertad, y la niñez como eje del desarrollo social, cultural y político del país.

Acorde con la Constitución Política de 1991, la Ley 1098 estableció competencias para la familia, la sociedad y el Estado, en tanto estos “tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”. En tal sentido, deben garantizárseles y restablecerseles —en caso de vulneración— los siguientes derechos: la vida, la calidad de vida, un ambiente sano, la integridad personal, rehabilitación y resocialización, protección, libertad, seguridad personal, tener una familia, custodia, cuidado personal, identidad, debido proceso, salud, educación, desarrollo en la primera infancia, recreación, cultura y arte, participación, asociación y reunión, intimidad, información, trabajar sólo a partir de los quince años, protección en la discapacidad, libre desarrollo de la personalidad, autonomía personal, libertad de conciencia, libertad de creencias, libertad de culto, libertad de pensamiento, libertad de locomoción y libertad de escoger profesión u oficio.

En el contexto de la ley, los gobernadores y los alcaldes tienen la obligación de realizar, en los primeros cuatro meses de su mandato, un diagnóstico de la situación de la niñez y la adolescencia en su departamento y su municipio, respectivamente, con el fin de

establecer las problemáticas prioritarias que deberán atender en el Plan de Desarrollo Departamental y Municipal, y así determinar las estrategias que implementarán a corto, mediano y largo plazo.

La familia, como el círculo más cercano a los niños y los adolescentes, debe promover la igualdad de derechos; el afecto; la solidaridad de todos sus miembros; protegerlos contra cualquier acto que amenace o vulnere su vida, su dignidad o su integridad personal; abstenerse de cualquier forma de violencia, maltrato o abuso físico, sexual o psicológico; inscribirlos en el registro civil de nacimiento; proporcionarles las condiciones para que tengan buena salud, nutrición y educación adecuadas.

Las organizaciones comunitarias, las asociaciones, las empresas, los comerciantes, los gremios económicos y demás personas jurídicas, así como todo ciudadano colombiano, tienen la obligación y la responsabilidad de aportar al reconocimiento, promoción y restablecimiento de los derechos, libertades y garantías de los niños y los adolescentes. En este sentido, deben conocer, respetar y promover los derechos; realizar acciones para la protección inmediata de los derechos; participar en la formulación, gestión, evaluación, seguimiento y control de las políticas públicas relacionadas con la infancia y la adolescencia; dar aviso o denunciar, por cualquier medio, los delitos o las acciones que vulneren o amenacen los derechos de los niños y los adolescentes, y colaborar con las autoridades en la aplicación de la ley.

Como obligaciones en relación con la garantía y el restablecimiento de los derechos de sus estudiantes, las instituciones educativas tienen que comprobar su inscripción en el registro civil de nacimiento; detectar oportunamente, y brindar apoyo y orientación, en casos como mala nutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar y explotación económica y laboral; verificar la afiliación de los estudiantes a un régimen de salud; garantizar el respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar; prevenir el tráfico y consumo de drogas y reportar a las autoridades competentes las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil, entendidas como las modalidades de trabajo que lesionan más severamente las potencialidades y el desarrollo integral de los niños y adolescentes.

La modalidad de prohibición de “peores formas de trabajo infantil” fue adoptada por Colombia en la Ley 704 de 2001 (Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación”, adoptado por la Octogésima Séptima (87a.) Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, O.I.T., Ginebra, Suiza, el diecisiete (17) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999), declarada exequible por la Corte Constitucional en la sentencia C-535-02.

En su artículo 2º, el Convenio de la OIT establece que “el término ‘niño’ designa a toda persona menor de 18 años”, y en el artículo 3º dice que el concepto de peores formas de trabajo infantil “comprende: a) Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico o trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados. b) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o las actuaciones pornográficas; c) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y d) El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños”. Estas obligaciones están estipuladas por la Ley 1098 de 2006, en sus artículos 41, 42, 43 y 44.

Los contenidos del Convenio fueron asumidos por el Ministerio de la Protección Social en 2005, por medio de la resolución 4448, en la cual se instituyen más de 125 modalidades de “peores formas de trabajo infantil”, totalmente prohibidas en el territorio colombiano.

Contribución a la democracia escolar

Toda la comunidad educativa debe conocer el contenido de los derechos humanos; la institución educativa debe difundirlos, promocionarlos y garantizarlos.

Para los personeros estudiantiles, el conocimiento, la difusión, la promoción y la garantía de los derechos humanos sirven como base para su formación política en distintos espacios escolares, dado que los dotan de elementos teóricos suficientes para que se asuman como líderes en la construcción de ciudadanía activa. Esto los conduce a la apropiación de competencias ciudadanas y los motiva al estudio constante del manual de convivencia, a tomar la iniciativa para realizar los ajustes que este requiera y, en todo caso, a ser veedores de su cumplimiento para el mejoramiento continuo de la convivencia escolar. La veeduría la ejercen entre las diferentes instancias de la escuela, promoviendo relaciones de sana convivencia, recibiendo, evaluando y atendiendo quejas y reclamos de sus compañeros cuando consideren que han sido lesionados sus derechos, y acompañándolos en el logro de su restablecimiento.

Metodología del taller de derechos humanos

Una sugerencia específica para el abordaje del tema es la aplicación de la técnica del taller grupal. El documento guía para la realización del taller y las actividades siguientes es la “Declaración Universal de los Derechos del Niño”, enfatizando en las libertades consagradas en la Constitución Política de Colombia.

En este taller se aplican la reflexión, la comparación, el análisis y la socialización, mediante técnicas y ayudas didácticas en las diferentes actividades, como se relaciona a continuación:

1. Conducta de entrada
2. Lectura de documento
3. Sociodrama para representar las interrelaciones en la comunidad educativa en relación con los derechos humanos
4. Construcción de afiches y carteleras para representar los derechos de los participantes en la vida cotidiana
5. Proyección de video
6. Evaluación del taller

A continuación se detallan estas actividades.

1. Conducta de entrada

En grupos de entre 5 y 10 participantes, se responden las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles derechos les exiges a tus padres que cumplan contigo?
- ¿Cuáles deberes cumples con tus padres?
- ¿Cuáles derechos les exiges a tus profesores que cumplan contigo?
- ¿Cuáles deberes cumples con tus profesores?
- ¿Cuáles derechos les exiges al alcalde y al Estado que cumplan contigo?
- ¿Cuáles deberes cumples con tu municipio y con tu país?
- ¿Cuáles deberes y derechos identificas en el manual de convivencia de tu institución educativa?

Cada grupo identificará los derechos y deberes y los consignará en un papel periódico, que se les entregará con antelación. Cada grupo elige un relator que presentará al grupo en pleno los derechos y deberes analizados. Los papeles serán expuestos sobre el tablero o en una la pared.

2. Lectura de documento

Se entrega una lectura didáctica sobre los derechos y deberes de los niños y los adolescentes, consagrados en la Constitución de 1991 y en el Código de la Infancia y la Adolescencia. Este es el instrumento que les permitirá conocerlos, analizarlos y practicarlos en las técnicas siguientes de aprendizaje.

3. Sociodrama

Se seleccionan algunos niños y jóvenes que representan a manera de sociodrama algunos de sus derechos. Para tal fin, se les proporcionan las instrucciones para que realicen la representación escénica correspondiente en un periodo de tiempo estipulado.

Los niños y jóvenes representan por subgrupos, de acuerdo con el tiempo disponible en el taller, todos o algunos de los derechos más relevantes que hacen parte de su vida cotidiana en la institución educativa. A continuación, se presentan algunos ejemplos de la manera como podrían representar el significado de algunos de los derechos:

- Derecho a la educación y la protección en la discapacidad: un niño estudiante con discapacidad de un miembro (mano o pierna), o un niño trabajador que no accede a la institución educativa.
- Derecho a la identidad: un niño estudiante al que los compañeros llaman por un sobrenombre.
- Derecho a la salud: un niño que asiste a una brigada de salud para vacunación y niños jugando alegremente.
- Derecho al ambiente sano: niños sembrando árboles y otros niños recogiendo las basuras de su institución educativa.
- Derecho a la integridad personal: un niño tratado con afecto y cariño, aun en la repreensión, y un niño maltratado por su familia o un profesor.
- Libertad de expresión y pensamiento: niños con ideas contrarias y pensamientos diferentes, que dialogan y se aprecian mutuamente.

Después de cada representación, los asistentes al taller, en pleno, tratarán de identificar el derecho que se está representando y realizarán una discusión acerca de la manera como se aplica este derecho en su institución educativa.

4. Construcción de carteleras y afiches

De acuerdo con la reflexión y la conclusión final que realizó cada subgrupo en la actividad anterior, se procede a entregarles pliegos de papel cartulina, revistas, tijeras, marcadores y pegantes para que recorten láminas y construyan un cartel o afiche donde representen los deberes y derechos aprendidos en el transcurso de todo el taller.

Al finalizar, los relatores de cada subgrupo presentan en plenaria lo aprendido y representado en el cartel. Este producto final lo llevan a sus respectivas instituciones educativas, donde podrán replicar lo aprendido en el taller.

5. Proyección de video

Como refuerzo para los aprendizajes obtenidos en el taller, se propone la proyección de un video educativo que permita a los asistentes reflexionar sobre sus deberes y derechos en la vida cotidiana.

6. Evaluación

Para evaluar el taller, se sugiere entregar una hoja con la siguiente pregunta: Con base en los conocimientos adquiridos hoy, ¿cómo los pondría usted en práctica?

Estrategias de aula

Para los profesores

- Revisar el componente de atención y garantías de los derechos de los niños y los adolescentes para su desarrollo integral, que tiene actualmente propuesto el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Desarrollo Municipal.
- Analizar cuáles son los derechos que más se infringen en la escuela y por qué.
- Revisar la concordancia entre el diagnóstico de los problemas y dificultades de los niños y adolescentes del municipio y de la institución educativa, y las estrategias y proyectos propuestos para la niñez y la adolescencia en el Proyecto Educativo Institucional y en el Manual de Convivencia Escolar.
- Revisar el cumplimiento de la Ley 1098 de 2006 sobre los derechos de los niños y los adolescentes en la institución educativa.

Para los estudiantes y personeros

- Investigar y autoanalizar sobre esta pregunta: ¿Cuál es el rol que debe cumplir el personero estudiantil frente a la transgresión de los derechos humanos en la institución educativa?
- Reflexionar sobre los derechos que más se infringen en la institución educativa y por qué.
- Revisar el cumplimiento de los derechos y deberes de niños y adolescentes en los manuales de convivencia institucionales.

Bibliografía

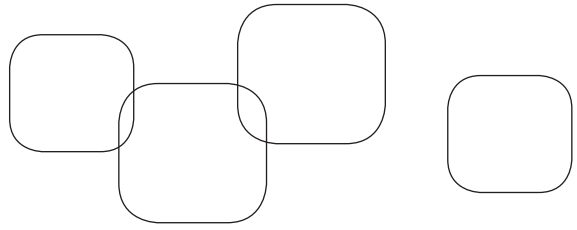
Lara, Rodrigo, 2005, *Guía didáctica para trabajar con niños y niñas sus derechos*, Castilla y León, Editorial Junta de Castilla y León, Consejería de familia e igualdad de oportunidades.

República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de Colombia*, Bogotá, Imprenta Nacional.

———, Congreso de la República, 2001, *Ley 704* (Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación”, adoptado por la Octogésima Séptima (87a.) Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, O.I.T., Ginebra, Suiza, el diecisiete (17) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999).

———, 2006, *Ley 1098* (por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia), Bogotá, Imprenta Nacional.

Uribe, A., 1998, “De los Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, *Revista Nova y Letera*, núm. 30, pp. 24-35.



CAPÍTULO 13

EL OCIO CREATIVO Y EL TIEMPO LIBRE

Flor Ángela Tobón Marulanda
Nelson Gaviria García

Introducción

Este escrito ambiciona ser una contribución a la elaboración teórica y práctica de la perspectiva del desarrollo humano integral con base en alternativas como el ocio, el tiempo libre y la recreación. Estas alternativas son necesidades sentidas de bienestar de las personas en procesos de intercambio colectivo, en el marco del Estado Social de Derecho. Así mismo, se indaga respecto a la forma de motivar el interés de los actores vinculados a estas temáticas desde las localidades, con el fin de aportar críticas propositivas.

En esta reflexión se plantea un análisis que conduce a la formulación de estrategias para la familia y la escuela, con la aspiración de que puedan incrementarse, de manera sistemática, los escenarios de ocio creativo, del tiempo libre, de la recreación y

del juego, para favorecer el desarrollo de los seres humanos a partir del reconocimiento de su dignidad y, en el mediano plazo, lograr la introyección de hábitos y estilos de vida saludables, con un contenido lúdico.

La dignidad es una condición inherente a los seres humanos, de la cual nadie puede despojarlos, y constituye uno de los fundamentos para avanzar hacia el desarrollo local, si este se asume desde la premisa aportada por Manfred Max-Neef (1997): “el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos”. Desde esta perspectiva, el ocio es una de las *necesidades axiológicas fundamentales* del ser humano, que hace parte de sus sueños y se constituye en uno de los componentes para el desarrollo de todas sus potencialidades.

El propósito del Grupo Base de la Estrategia Municipio y Escuela Saludables —EMS-EES— es fortalecer los programas educativos en torno a la cultura del ocio creativo, el tiempo libre, la recreación y el juego, como opciones para disminuir las violencias, o, dicho de otra forma, como contribución a la paz, en cumplimiento de la responsabilidad social universitaria y como una forma de contribuir al logro del desarrollo local, desde la perspectiva del desarrollo humano.

En este propósito, es importante evaluar el impacto de las estrategias diseñadas y programadas en el ámbito público, orientadas a la población en general; en especial las correspondientes a edades tempranas, observando la manera como se procura la satisfacción de la necesidad de ocio y la pertinencia de dichas intervenciones.

La adecuada y creativa orientación de las actividades para el ocio permite, entre otros aspectos, fortalecer la resiliencia, interpretada, a juicio de la EMS-EES, como la capacidad humana de responder de forma positiva a situaciones adversas. Las manifestaciones del ocio orientadas hacia el esfuerzo individual y colectivo por superar al otro estimulan la perseverancia, a partir del reconocimiento de las posibilidades propias, y favorecen la formación de individuos resilientes.

Para satisfacer las necesidades fundamentales del sujeto, se deben buscar alternativas lúdicas, afectuosas e innovadoras, considerando aspectos de la vida familiar, la convivencia escolar,

la relación consigo mismo, la tolerancia y la armonía con todo aquello que rodea al ser humano, que incorpora a las experiencias y creencias y llena de sentidos y significados su propia vida.

Conceptualización del ocio, el tiempo libre, la recreación y el juego

Las actividades dirigidas al descanso, el esparcimiento, el recogimiento, el goce y el trabajo en equipo se denominan indistintamente ocio, tiempo libre, recreación y juego. Dichas actividades, realizadas en un tiempo y un espacio adecuados, requieren exclusividad en los ámbitos subjetivo y social; deben contar con una visión articulada a las características culturales y psicológicas de sus protagonistas, desde las miradas integradoras del sujeto, para que este busque motivaciones, desarrolle su imaginación y estimule su creatividad. Estas alternativas lúdicas deben impregnar la construcción cultural del sujeto, para que su mente disfrute por caminos inexplorados.

Algunos seres humanos toman estas actividades demasiado en serio, realizándolas de forma mecánica sin dar vuelo a la imaginación. Otros simplemente creen tener tiempo libre, pero no es así, porque se hacen esclavos de prácticas rutinarias del cuerpo y la mente. Desde esta lógica, el ocio, el tiempo libre, las prácticas recreativas y el juego se reconocen como propias de un conjunto social, y no son homogéneas en el contenido ni en la forma, solo en la condición de expresar el júbilo, la alegría y la búsqueda de emociones placenteras de una sociedad particular, con matices culturales diversos, interpretados como el tiempo para el respiro.

El ocio creativo

La palabra 'ocio' proviene del latín *otium*, que entraña descanso y guarda relación con el entretenimiento y la distracción del espíritu. Se interpreta como los momentos de reflexión y encuentro

consigo mismo, como un espacio para la creación, el fluir de ideas y el reposo material. Es como un ideal de sabiduría, un momento espiritual, un estado del alma, una actitud de disfrute del ser humano, esencia de este en el conjunto de sus relaciones sociales, donde comparte experiencias, alegrías y sinsabores que dignifican su naturaleza. Pero este conocimiento no es un asunto acabado, es la construcción continua de una alternativa de desarrollo del pensamiento, que cada vez puede abrir la comprensión a mundos nuevos, cuando son asumidos como una oportunidad de aprovechamiento del potencial de desarrollo humano.

En el modelo de desarrollo actual, de carácter economicista, las propuestas de ocio se orientan primordialmente a enfrentar problemas originados en la falta de alternativas laborales o académicas; por ejemplo, observar la televisión de manera pasiva, la preferencia por chatear en lugar de realizar alguna actividad física, y la dedicación prolongada de tiempo a juegos electrónicos y casinos, donde la inspiración se deja al azar. Estas actividades, repetidas cíclicamente en sus variantes más perversas, pueden transformarse en ludopatías.

Se ha venido asimilando el ocio con el vicio, mediante la acepción vulgar que lo asocia tan fuertemente con la vagancia y la desocupación, que su discusión aún lesiona a algunos empresarios y moralistas que consideran al ocio el origen de todos los vicios. Los gobiernos, la familia, la escuela y la sociedad han sido promotores de estos hábitos de ocio, pues allí se gestan vacíos de capacidad para diferenciar entre el ocio, el tiempo libre y el vicio, cuyos hábitos generan anquilosamiento y falta de creatividad.

Asimismo, se observa que las políticas en torno al ocio, promovidas por los ministerios de Educación y Cultura como aprovechamiento del tiempo libre, no revisten un impacto positivo para la población, ni la trascendencia que requieren, en especial para el sector educativo y los entes deportivos municipales.

De igual manera, algunas propuestas educativas tradicionales se enfocan en formar un sujeto útil a la sociedad, con valores referidos predominantemente a la competencia y la productividad, mediante la realización de ejercicios mecánicos que repiten los

mismos esquemas mentales, con sus alternativas y matices obvios, pero con limitaciones creativas evidentes.

Según Max-Neef (1997), el ocio, como necesidad fundamental del ser humano, cobra importancia trascendental en lo que él denomina *dimensiones éticas implícitas*. De acuerdo con ellas, el ocio puede adquirir trascendencia creativa y se constituye en potencial para el desarrollo de los seres humanos. Desde el punto de vista axiológico, el ocio se enfoca, con frecuencia, en resultados utilitarios. Ello, sin tener en cuenta los valores teóricos ni prácticos del ocio, ni las dimensiones éticas vinculadas con el potencial de desarrollo humano que abarca.

El Grupo Base de la EMS-EES propone el ocio desde una intencionalidad educativa, la cual, según Puig y Trilla (1996), tiene que ver con la *acción pedagógica*, entendida tradicionalmente como una relación directa y personal entre el educador y el educando, pero en este caso asumida desde el concepto de *medio educativo*, definido como el conjunto de elementos que interaccionan entre ellos y con el educando, y que presentan una mínima unidad estructural educativamente significativa. A manera de ejemplo, Puig y Trilla mencionan la familia, la escuela, un centro infantil, una ludoteca y cualquier otra institución educativa, pero también la clase, el barrio o un pueblo.

La pedagogía del ocio tiene como objeto, entonces, la intersección encontrada en los espacios de la educación en el tiempo libre y la educación para el tiempo libre, en tanto está dirigida a objetivos relacionados con el ocio y realizados en el marco del tiempo libre mediante el ocio.

Según los autores, los principios generales de la educación para el ocio —haciendo la salvedad que los dos primeros que van a enunciarse no corresponden estrictamente a aspectos pedagógicos— serían:

- Detener la polarización entre el tiempo libre dedicado a actividades laborales, políticas, religiosas y culturales y tiempo libre dedicado efectivamente al ocio gratificante, para que no se presente lo que se podría denominar la “esquizofrenia” de la vida cotidiana, en tanto se delimiten ambos tiempos. Hay que proyectar a otras esferas de la actividad humana las carac-

- terísticas positivas que se tienden a polarizar exclusivamente en el tiempo libre.
- Liberar tiempo para el ocio formativo es condición objetiva para desarrollar un plan de actualización educativa sobre el tiempo libre, pues con ello se consigue una mejor distribución y aprovechamiento del tiempo liberado del trabajo, necesario en actividades formativas y gratificantes, lo cual permite no “perder” absurdamente tiempo libre.
 - Promover la participación del conjunto de instituciones formativas y profesionales dedicadas a intervenir directamente en el tiempo libre, de modo que, mediante su contribución formativa, orientadora y comprometida, se consiga un mejor ocio para las personas.
 - No aburrir con las actividades realizadas, pues el placer obtenido es rasgo esencial del ocio, independientemente del grado de satisfacción de los efectos que se persigan. La tecnología, o la manera de hacer uso del tiempo libre, debe ser placentera y generar satisfacción, alegría y diversión.
 - Respetar la autonomía de la persona, pues la primera tarea del ocio no es distraer y divertir, sino colaborar con el individuo para que aprenda a divertirse mejor, en tanto sea él quien, autónomamente, decida la actividad que quiere realizar y el proceso de su ejecución. Este es, precisamente, uno de los valores formativos más importantes del ocio, entendiendo que la educación para el tiempo libre debe dirigirse a fomentar la creación y no el consumo.
 - Hacer compatible diversión, creación y aprendizaje, mostrando la viabilidad de actividades no compulsivas, sino generadas, planificadas y realizadas por el propio sujeto para que conjugue aprendizaje, diversión, creación, participación en la colectividad y cultivo de la propia individualidad.
 - Respetar la pura contemplación, es decir, la actividad gratuita y autotélica, dado que, en el tiempo libre, cada quien tiene derecho, incluso, a no hacer nada; aún más, la actividad puramente contemplativa puede ser una terapia, y “no haciendo nada” un individuo puede aprender y educarse, evitando caer en el activismo frenético.

- Evitar evaluar con criterios meramente utilitaristas, pues no se trata de rentabilizar educativamente al máximo el uso del tiempo libre, centrando la evaluación en el proceso mismo de la actividad y en el grado de satisfacción que es capaz de producir.
- Potenciar el placer en lo cotidiano, dirigiendo el contenido de la tarea pedagógica sobre el tiempo libre hacia la recuperación de lo placentero de las pequeñas cosas de la vida diaria.
- Promover la posibilidad de lo extraordinario, lo que implica considerar (no negar) la fundamental dimensión de que las personas tengan posibilidad de creación individual y colectiva, de alternativas imaginativas al curso monótono y rutinario del tiempo, sin eliminar ni proscribir posibles sorpresas e incertidumbres en la acción.
- Hacer compatibles el ocio individual y el ocio compartido, que no son contrapuestos, en tanto decisión personal y formativa de encontrarse consigo mismo pero, también, de lograr el desarrollo de la sociabilidad. Ambos ocios deben ser posibilitados y respetados por la pedagogía.
- Oponerse a los ocios que, siendo considerados actuales, sean nocivos, gregarios, consumistas, clasistas, masificados, estereotipados o uniformes. Estos “ocios” deben “combatirse” en tanto son banales, heterónomos, manipuladores y alienantes. Tal combate debe materializarse mediante la crítica, pero, también, mediante la promoción de ocios que encarnen valores contrarios.

El tiempo libre como derecho

El concepto de tiempo libre nace como tiempo liberado del trabajo, a partir de la Revolución Industrial, en la cual se observan problemas relacionados con la vulneración de la libertad. El tiempo libre es una manifestación que se apoya en la necesidad de desarrollo y cualificación del ser humano y es potenciado como un mecanismo para conquistar la autonomía. Alain Touraine, citado por Gerlero (2005), plantea una “liberación de la cultura jerarquizada”, para fundamentar el concepto en dos aspectos: primero, la libre disposición de esas horas de

no trabajo y, segundo, la libertad en el tiempo, en tanto libre disposición de ese tiempo.

El tiempo libre, en el modelo de desarrollo económico de la modernidad globalizada, se ve fragmentado en diversas formas, pues ha asumido infinidad de interpretaciones y se ha convertido en un objeto de consumo, desconociendo que el ser humano requiere satisfacer su necesidad de realizar actividades de tiempo libre, que le permiten potenciar su desarrollo humano integral. El aprovechamiento del tiempo libre, en beneficio del desarrollo personal y del disfrute de la vida en forma individual o colectiva, tiene su origen en el descanso, la diversión, el complemento de la formación, la socialización, la creatividad, la liberación en el trabajo y la recuperación psicobiológica, para el equilibrio entre la mente, las emociones y el cuerpo.

Durante el tiempo libre debe realizarse la recreación con una intención de disfrute; sin embargo, muchas de las prácticas recreativas cotidianas han pasado a formar parte del tiempo laboral como actividad utilitaria, y se ha perdido el verdadero sentido que debe tener la recreación en cuanto libertad, autonomía y “olvido” de las actividades productivas. Al respecto, Álvarez (1994) indica que el tiempo libre, para las sociedades capitalistas, realza el aspecto cuantitativo y reconoce una necesidad estructural del modelo económico, en el sentido de descansar para seguir produciendo y disponer de tiempo para el consumo. Es decir, se le atribuye al tiempo libre una relación con el consumo, pues la economía exige disponer de tiempo libre para realizar operaciones de esta índole.

En las últimas décadas, el modelo político actual ha hecho énfasis en la generación de espacios de convivencia y participación a partir del uso socializante del tiempo libre. Entre las estrategias asumidas de manera genérica se encuentran los programas de deporte, recreación, arte y cultura. Pero el derecho al tiempo libre, históricamente, ha tenido dificultades en su interpretación, originadas en el lenguaje, al ser considerado sinónimo de la palabra recreación, y al otorgarles a ambos la misma entidad.

Reducir el tiempo libre solo a actividades de índole recreativo desdibuja enormemente su naturaleza de derecho fundamental.

De igual manera, el concepto de tiempo libre se acerca cada vez más a una pretensión teórica que a una realidad práctica, donde la recreación, como en el caso de las disciplinas humanísticas, habrá de enfocarse a la búsqueda de ese tiempo de libertad, logrando definir la recreación como algo genérico.

La recreación

Recreación significa, literalmente, crear o producir de nuevo una cosa; algunos de los ámbitos en los que tiene cabida son la familia, el ambiente laboral y escolar o los distintos grupos sociales. Siendo lúdica su esencia, esta puede revestir distintas orientaciones: educativas, productivas, deportivas o de descanso al cuerpo y a la mente, mientras que las actividades como el deporte, el turismo, los servicios culturales, el juego y la creatividad se definen como algo específico, desde una perspectiva de la vida en el tiempo social.

En este escrito, para efectos prácticos, se asume la recreación como una rama del tiempo libre, que establece un orden dentro de cierta libertad y se enmarca en unos tiempos y espacios propuestos. La recreación permite un disfrute transitorio y aporta valor social, representado en el placer y la satisfacción de los integrantes de una sociedad, la cual puede hacer posible que afloren nuevas carencias y capacidades de los seres humanos, bajo el supuesto de que el ejercicio de las habilidades manuales responda a la necesidad de “romper” con el trabajo automatizado.

En Colombia, la Ley 181 de 1995 (en su artículo 5) plantea que la recreación es un proceso de acción participativa y dinámica, que facilita entender la existencia como una vivencia de disfrute, creación y libertad, en el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la práctica de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento. Sin embargo, las prácticas recreativas en el modelo económico globalizado están atravesadas significativamente por el consumo; el consumidor queda atra-

pado indefinidamente en un deleite, buscando incesantemente una identificación consigo mismo y con los otros.

¿Recreación o juego?

La recreación como concepto integrador puede incluir el juego; esto sucede cuando existen márgenes de autonomía y creación dentro de los componentes recreativos, como sucede en muchas de sus manifestaciones. No obstante, la recreación como matriz “institucionalizada” no es juego en el sentido estricto, es decir, la rigidez que involucra la planificación del tiempo libre se pierde al momento del juego, sencillamente porque el juego es libertad de creación y flexibilidad en sus orientaciones.

La recreación reviste varias modalidades: un primer grupo se considera predominantemente pasivo en el sentido físico, estimula la imaginación, hace que los participantes se dejen llevar por la fantasía, la ilusión o por una realidad más placentera o emocionante. Actividades como el cine, el teatro, la televisión, los espectáculos deportivos y musicales, las exposiciones de arte, los museos, la televisión o el escuchar música, son buenos ejemplos de esta categoría.

En segundo lugar, se alude a prácticas con un papel más activo desde el punto de vista físico, pues requieren esfuerzos de esta índole que implican otro nivel emotivo, a partir de la superación de obstáculos, de un rival o de las propias metas personales, facilitado por el dominio de ciertas destrezas motrices. El deporte recreativo entra en esta categoría; sin embargo, el deporte competitivo presenta exigencias que a veces lo alejan de la recreación.

Una tercera modalidad es el vértigo, que perfila una recreación acompañada de emociones extremas de deporte y aventura, y es siempre sinónimo de emociones fuertes y riesgos para quien lo practica.

Un cuarto grupo de prácticas recreativas, llamadas juegos de azar, se mantiene a partir de la posibilidad de ganancias económicas; se apoya en tecnologías diseñadas para cautivar al jugador, pero tiene alta probabilidad de fracaso y poco éxito. Las sociedades modernas ofrecen mucha tolerancia hacia estas

formas de recreación, a pesar de sus implicaciones adictivas y de las consecuencias nefastas en la economía del jugador.

El quinto grupo de actividades recreativas incluye prácticas que han creado un mundo individualizado y poco sociable a partir de los juegos electrónicos y de computador que ofrecen el desarrollo de habilidades mediante la superación de obstáculos, creados de manera artificial, que en muchos casos conducen a la adicción, al consumismo y al alejamiento de prácticas productivas, saludables y creativas.

Los dos últimos grupos de prácticas ganan espacio gradualmente por su novedad permanente en desarrollos tecnológicos que suministran una pseudodiversión, aparejada de placer y búsqueda de emociones que no favorecen el desarrollo humano.

El ocio, el tiempo libre y el desarrollo humano

En un sentido utilitario, el ocio propicia la recuperación física que facilita y dispone al organismo para las exigencias cotidianas. Para la EMS-EES, el ocio es un espacio para el desarrollo humano a partir del disfrute y aprovechamiento del potencial generado en el tiempo no productivo, que puede ser asumido de diversas maneras, de acuerdo con las posibilidades e intereses individuales, con la cantidad de tiempo que se disponga para el esparcimiento, las labores de trabajo, el estudio y el tiempo biológico, dedicado para la recuperación física, social, mental y emocional. Por otra parte, el ocio creativo es un momento de reflexión y encuentro consigo mismo, un espacio para la creación, pues permite que fluyan las ideas, la inspiración y la razón.

Algunos gobiernos locales promueven desde sus planes de desarrollo un tratamiento integral a los conflictos, el respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible. Igualmente, en Colombia existen ejercicios creativos de emprendimiento que promueven la creación de empresas innovadoras. Sin embargo, los intentos por producir un desarrollo integral, desde distintas dimensiones y acciones efectivas que vinculen el tiempo libre con el desarrollo humano, son escasos y su impacto no ha trascendido. Incluso, se han

intentado acciones de aplicación de políticas públicas en educación que buscan articular, desde lo intra y lo intersectorial, el enfoque en derechos, bajo los principios de equidad, inclusión y diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género. También se ha intentado avanzar en la promoción de una “educación en y para la paz a partir de la corresponsabilidad del Estado, las familias, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector productivo, las ONG y las comunidades educativas”. (<http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-158429.html>).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Esperanza Osorio (2001), el Grupo Base de la EMS-EES considera que el ocio es un satisfactor de las necesidades humanas fundamentales —no básicas— de autonomía, competencia, expresiones personales e interacción social dentro del entorno del individuo. La autora vincula el ocio con una decisión personal condicionada por variables contextuales, teniendo la precaución de discriminar las necesidades ficticias creadas por la sociedad de consumo de aquellas que le pertenecen a la persona y que constituyen el fundamento del desarrollo de cada ser humano. Sostiene, en consecuencia, que una política de desarrollo orientada hacia la satisfacción de las necesidades humanas debe trascender la racionalidad económica y comprometer al ser humano integralmente.

La escuela formal colombiana tiene sus tiempos amarrados a jornadas que implican predominantemente una gestión académica, lo cual dificulta que los estudiantes dispongan de tiempo libre o que en las instituciones educativas se instalen estrategias de recreación y ocio creativo dirigidas a ellos; sin embargo, tales estrategias deben planearse para los momentos de descanso y, sobre todo, para la jornada escolar contraria a aquella en que deben asistir a clases. Se trata de espacios que permiten dar un significado pedagógico al uso del tiempo libre útil y formular así una oferta de actividades para fomentar la autonomía, potenciar la creatividad, poner en evidencia los talentos y habilidades individuales y colectivos, compartir ratos de disfrute y bienestar y tejer lazos sociales fortalecidos por las solidaridades y reconocimientos que pueden emerger a partir de la implementación de actividades lúdicas, recreativas y de ocio creativo.

Estas estrategias deben estar coordinadas por el Estado, en articulación con los niños, la familia y la comunidad educativa, para:

- Permitir alianzas con los entes locales, los padres de familia y los acudientes, para coordinar actividades y sensibilizar acerca de la importancia de que los niños y los adolescentes dispongan de tiempo libre y puedan dedicarse a actividades lúdicas de diversa índole, orientadas hacia el disfrute, el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la expresión artística, que despierten su sensibilidad, sus inquietudes y sus sentimientos de manera espontánea.
- Formular políticas públicas coherentes y sostenibles que promuevan la articulación del ocio creativo en la vida cotidiana de los ciudadanos, con el apoyo de instancias académicas y comunitarias.
- Generar dinámicas de comunicación y acciones efectivas, en virtud de las cuales todos los miembros de la familia y de las instituciones educativas puedan compartir actividades de ocio y vivir conjuntamente experiencias enriquecedoras.
- Implementar una cultura del ocio creativo, el tiempo libre, la recreación y el juego, desde temprana edad, como elemento constitutivo del desarrollo humano. Es importante que quienes cumplen el rol de educadores en diferentes escenarios tengan en cuenta lo anterior, a la hora de construir bienestar y transmitir valores y actitudes éticas en las relaciones interpersonales.
- Contar con las diferencias individuales relacionadas con la edad, el contexto del cual provienen los estudiantes, los gustos y aficiones, las necesidades educativas especiales y los talentos excepcionales, que obligan a realizar una planeación en la materia que responda a esta diversidad, dejando intacta la dignidad que signa a los humanos y que los hace iguales en su naturaleza.
- Brindar, desde la planificación de las instituciones educativas, contenida en el Proyecto Educativo Institucional, una orientación general que dé cabida a las estrategias de ocio creativo y tiempo libre de tal manera que, a iniciativa de los

- distintos estamentos, se mantenga, de forma permanente, una oferta de servicios que satisfaga el mayor número posible de expectativas y aspiraciones. De esta manera, se incorpora un enfoque a largo plazo, considerando la complejidad de los problemas individuales, familiares y del entorno educativo.
- Fomentar permanentemente, en los niños y los adolescentes la inclusión en su proyecto de vida de actividades que les permitan el disfrute, les apoyen para compensar las carencias y rutinas mecánicas de la vida cotidiana y les enseñen a construir resiliencia, en la medida en que pueden convertir los retos en superación.
 - Educar en el tema del tiempo libre para generar reflexión, crítica, adhesión a estilos de vida saludable y actitudes responsables frente a los riesgos del consumismo, para ayudar a disminuir el impacto negativo que este puede ocasionar.
 - Impulsar actividades como el arte, la lúdica, el deporte, la participación y la capacidad de diálogo con responsabilidad y compromiso, para ganar en respeto por sí mismo y por el otro. De esta manera se logra fortalecer la democracia, hacer uso de la libertad y contribuir a la salud y al bienestar de la comunidad educativa.
 - Vincular el ocio creativo, el tiempo libre, la recreación y el juego a la búsqueda individual y colectiva de nuevos horizontes, a la exploración de diversos campos de la realidad social y cultural, y a vencer el miedo a enfrentarse con situaciones desconocidas.
 - Incitar a la interacción entre la comunidad educativa —padres de familia, profesores, directivas, estudiantes y egresados— mediante estrategias de ocio creativo, tiempo libre, lúdica y recreación, para la conformación de espacios de resolución de conflictos escolares, mediados por la palabra, que contribuyan a la disminución de las violencias en la escuela.
 - Brindar estrategias de aula (útiles también para la familia), que permitan incentivar el ocio creativo, como realizar ejercicios de asociaciones libres; permitir a los estudiantes tiempos “sin hacer nada”; dar la oportunidad de “soñar despierto”; facilitar constantes espacios de interacción con la naturaleza; fortalecer la libertad de expresión y reconocer los aportes

de los otros como valiosos; promover la lluvia de ideas como una de las técnicas para facilitar la resolución de situaciones o problemas; realizar trabajo individual, y luego colectivo, cuando se trata de promover nuevas ideas.

- Dinamizar la construcción de experiencias del ocio y la recreación, en los ámbitos nacional e internacional.
- Dar aplicación a la normativa colombiana, consignada básicamente en estas disposiciones:

La Constitución Política (artículo 44), que establece como derechos fundamentales específicos para los niños los de la salud, la cultura y la recreación, entre otros.

La Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) que, en el artículo 39, referido a *obligaciones de la familia*, en sus numerales 5, 12, 13 y 14 establece la obligación de proporcionarles a los niños y los adolescentes, condiciones adecuadas que les permitan un óptimo desarrollo físico, psicomotor, mental, emocional y afectivo; respetar sus manifestaciones e inclinaciones culturales y estimular sus expresiones artísticas y sus habilidades científicas y tecnológicas; brindarles condiciones necesarias para la recreación y la participación en actividades deportivas y culturales de su interés, y darles un trato igualitario en situación de discapacidad para que, de manera equitativa, puedan ejercer sus derechos.

El artículo 40 de esta norma, cuando se refiere a las *obligaciones de la sociedad*, señala, en los numerales 24 y 25, las de fomentar el deporte, la recreación y la participación en la vida cultural y en la artes; la creatividad y la producción artística, científica y tecnológica de los niños y los adolescentes, y destinar recursos especiales para lograrlo.

El artículo 42 de la norma a la que se viene haciendo alusión cuenta con disposiciones en el mismo sentido, en los numerales 8, 9 y 10, al referirse a las *obligaciones especiales de las instituciones educativas*: estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales y promover la producción artística, científica y tecnológica de los niños y los adolescentes; garantizar la utilización de los medios tecnológicos de acceso y difusión de la cultura y dotar al establecimiento de una biblioteca adecuada; organizar

actividades conducentes al conocimiento, el respeto y la conservación del patrimonio ambiental, cultural, arquitectónico y arqueológico nacional.

La Ley 181 de 1995, promueve la recreación y el uso del tiempo libre. El espíritu de esta normativa asume la importancia de las actividades lúdicas como necesarias para el despliegue de las potencialidades humanas, para producir bienestar a partir del desarrollo de la creatividad y del uso responsable de la libertad.

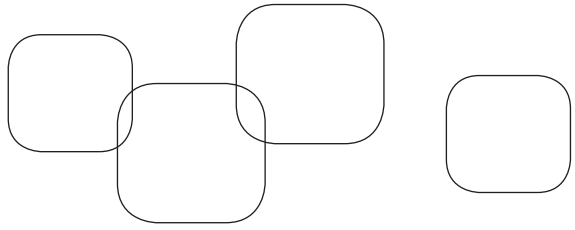
A continuación, a manera de ejemplo, se proponen una serie de actividades que en el ámbito escolar y familiar se constituyen en propuestas básicas para la promoción del ocio creativo.

Tipología	Actividad
Curricular	Uso de la lúdica para transmitir conocimiento
Curricular	Integración curricular para la generación de formas alternativas de reflexión e interacción
Didáctica	Talleres creativos de manualidades
Didáctica	Concursos de conocimiento sobre materias específicas con estímulos no monetarios
Pedagógica ambiental	Jornadas pedagógicas ambientales
Pedagógica ambiental	Ecoturismo
Comunitaria	Festivales en la localidad, comparsas, chirimías
Cultural y artística	Muestras culturales y artísticas
Deportiva	Eventos deportivos escolares y barriales
Terapéutica	Programas lúdicos para personas en situación de discapacidad
Servicio social	Jornadas de acompañamiento a personas vulnerables

Bibliografía

- Álvarez, S., 1994, *El ocio turístico en las sociedades industriales avanzadas*, Madrid, Editorial Bosch.
- Ander-Egg, E., 1987, *¿Qué es la animación sociocultural?*, Buenos Aires, Humanitas.

- Cuenca, M., 1998, "Significado actual del ocio", *Cuadernos de ocio*, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, núm. 2, ene.-mar., 1998, pp. 5-6.
- Elias, N. y Dunning E., 1992, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Munné, F., 1980, *Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico*, México, Trillas.
- Franch, J. et al, 1994, *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*, Barcelona, Paidós.
- Giraldo, J., 2003, *Cómo concibo una escuela saludable*, Grupo Estrategia Escuela Saludable, Medellín, Universidad de Antioquia. Impreso universitario.
- Gerlero, J., 2005, *¿Ocio, tiempo libre o recreación? Aportes para el estudio de la recreación*, Buenos Aires, Educo.
- , 2005, "Diferencias entre ocio, tiempo libre y recreación: Lineamientos preliminares para el estudio de la recreación". Universidad Nacional de Comahue, Argentina. I Congreso Departamental de Recreación de la Orinoquia Colombiana. Villavicencio, Meta, 20-22 de octubre de 2005.
- Macías, L., 2003, *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*, Medellín, Hombre Nuevo Editores.
- Max-Neef, M. et al., 1997, *Desarrollo a Escala Humana*, Medellín, Cepaur, Proyecto 20 Editores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, París: La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción.
- Ortegón, R., 1995, *Educación para el tiempo libre*, Bogotá, Funrecs.
- Osoario C., Esperanza, 2001, "Los beneficios de la recreación desde una perspectiva del Desarrollo Humano", Cali, II Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Vicepresidencia de la República – Coldeportes – Funlibre, 22 al 24 de noviembre de 2001.
- Pavía, V. et al, 1994, *Juegos que vienen de antes*, Buenos Aires, Humanitas.
- Puig, J. et al, 1996, *La pedagogía del ocio*, Barcelona, Laertes.
- República de Colombia. Congreso de la República, 1995, *Ley 181* (Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte).
- , Ministerio de Educación Nacional, 2006, *Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto social por la educación*.
- Segura, D., 2000, *¿Es posible pensar otra escuela?*, Bogotá, Escuela Pedagógica Experimental.



CAPÍTULO 14

LA COMUNICACIÓN

Luz Elena Henao Isaza

Escuela, democratización y comunicación

Proponer el tema de ambientes escolares democratizantes implica concebir una escuela donde la equidad sea la base de las relaciones con las demás personas y con la naturaleza, donde el concepto de dignidad humana se asuma como un valor supremo que permita el respeto por los demás y por la naturaleza, pues ambos, humanos y naturaleza, constituyen la vida.

La dignidad humana es un término polisémico, esgrimido inclusive para sustentar posiciones contradictorias; así, por ejemplo, los partidarios de la eutanasia la invocan para los pacientes terminales cuando aducen el derecho de los seres humanos a morir con dignidad, y así lo hacen quienes se oponen a ella, con fundamento en la intangible dignidad del sujeto a la vida. La

dignidad humana sirve de fundamento para el deber del respeto al hombre, así como para legitimar su destrucción (Montano, s.f).

Para comprender el concepto de dignidad humana, hay que articular lo filosófico, lo jurídico y lo práctico, y no examinarlos aisladamente. Es necesario considerar los pilares que le dan fundamento, de acuerdo con los principios que enmarcan la sociedad, para lograr construir una relaciones sanas entre los individuos y el entorno, donde no tengan cabida la destrucción o la aniquilación física o moral de cualquier ser vivo.

La Constitución, al considerar la dignidad humana como principio constitucional, lo hace transversal a todo el sistema jurídico colombiano, y al consagrar a Colombia como un Estado Social de Derecho, le otorga la categoría de *principio fundacional*, que llena de contenido los derechos fundamentales reconocidos en ella. La Carta Política le da, además, la categoría de *derecho fundamental autónomo*, que debe ser protegido y garantizado mediante acciones legales específicas.

La dignidad humana también se considera como *autonomía*, o posibilidad de los seres humanos de diseñar un plan vital y determinarse según sus características, es decir, de escoger la vida que quieren, siempre y cuando reconozcan los derechos del otro y respeten los límites establecidos por la ley.

La Corte Constitucional colombiana señala que la dignidad consiste, también, en la posibilidad de los seres humanos de disponer de ciertas condiciones materiales que les garanticen la existencia, o, dicho de otra manera, que el ser humano viva bien.

Finalmente, y desde otra perspectiva, dice La Corte que el ser humano es poseedor de bienes intangibles, o bienes no patrimoniales, propios de su naturaleza humana, que conforman su integridad moral. Esta ha de conservarse intacta porque el ser humano debe vivir sin humillaciones o coacciones físicas o morales que atenten contra esa integridad, incorporada, así, al concepto de dignidad.

De la dignidad humana se desprende el *trato digno*, aquel que debe recibirse de los iguales, de los otros seres humanos por el hecho de compartir la misma naturaleza, y se refiere al disfrute de la autonomía, de la vida digna y de la integridad moral (Ramírez Gómez: s. f.).

La dignidad humana puede definirse como sinónimo de majestad y realeza, pero no en el sentido propuesto por el cristianismo, donde la calificación de los humanos como reyes de la creación fundamentó el uso y abuso sobre la naturaleza, pues los reyes, históricamente, cuentan con la potestad de manipularla. Esa realeza y majestad se refiere, no a la que predicán los especistas, que discriminan tanto a algunas personas como a la naturaleza, sino a aquella que permite unas relaciones armónicas con los demás, incluyendo entre *los demás* a la naturaleza, sin hacer uso de supremacías, pues, como se dijo, es la equidad la que permea las relaciones con los demás seres.

La razón nos ha dotado de entendimiento para reconocer la necesidad de crear relaciones sanas, sin la destrucción o manipulación de la vida, pues el hacerlo destruye la dignidad propia y la de los demás, que es de doble vía: el concepto no solo se atribuye a los sujetos sociales, sino que también conlleva la responsabilidad de reconocer la dignidad que ostentan los demás seres.

Articular los conceptos *ambientes* y *democracia* para aplicarlos a la escuela, entendida como un espacio local cruzado por múltiples relaciones entre actores, todos sujetos dotados de dignidad, con diferencias generacionales y culturales, marca la necesidad de una comunicación que contribuya a consolidar la concepción de dignidad propia del vivir bien, en condiciones de respeto para todos.

Antes de adentrarse en el examen de la comunicación, es menester examinar el escenario donde sea posible una propuesta que potencie la dignidad humana, lo que exige fijar la mirada en la definición de *ambiente*, considerado, según el *Diccionario Enciclopédico Espasa* (3ª edición), como las condiciones y circunstancias favorables o desfavorables de un lugar para las personas, animales o cosas.

En el caso concreto que nos ocupa, el ambiente son las condiciones favorables o desfavorables que inciden en el espacio denominado escuela y en los sujetos dotados de dignidad humana que permanentemente interactúan en ese ámbito espacial, inmersos en un espacio mucho mayor, el de la comunidad, lleno también de procesos y circunstancias que la afectan, donde chocan costumbres y culturas distintas, que enriquecen la vida humana y posibilitan el respeto por la diferencia mediante el ejercicio de la

tolerancia: constituye así la escuela, en el nivel micro, el espacio donde se reflejan todas estas interacciones.

Por democracia, según se enfoque desde la teoría clásica, medieval o moderna, se entiende el gobierno del pueblo, o un gobierno producto de la concertación de los grupos sociales, quienes eligen a sus gobernantes; un gobierno en el que se da a todos un trato digno y donde todos pueden participar en las decisiones que los afectan. Adicionalmente, en la democracia los conflictos que surgen de las rutas de vida de los individuos se resuelven en forma pacífica, esto es, abriendo camino al diálogo, cimentado en una comunicación incluyente, no atropelladora de los miembros de la sociedad, en especial de los niños, quienes son los portadores de las conductas adquiridas en el ambiente escolar.

La articulación de las expresiones *ambiente y democracia*, y la visibilización de procesos de *negociación*, permiten entender los ambientes en los que se mueven los actores educativos, proclives o no al fortalecimiento de procesos participativos que constituyen la columna vertebral de la democracia y fomentan la consecución de acuerdos creados por sus integrantes, mediados por la propuesta de comunicación por la que se opte.

Los anteriores conceptos (ambientes escolares democráticos, dignidad humana, negociación y acuerdos) otorgan la calidad de denominador común a la *comunicación incluyente*, que no debe limitarse a un ejercicio operativo, vacío de contenido. La comunicación incluyente en el espacio escolar cierra el paso al autoritarismo, conlleva unas relaciones sociales posibilitadoras de libertad o autonomía del ser humano, para diseñar un plan vital acorde con su dignidad, construir normas claras para la convivencia en la familia, la escuela y la sociedad, entender y aceptar el conflicto como elemento dinamizador de la sociedad y dar paso a la eliminación de la violencia en todos los espacios vitales.

Para la escuela se requiere una propuesta comunicacional, que haga visible la importancia de un ambiente con relaciones internas y externas, posibilitadoras de convivencia mediante el ejercicio de la democracia.

En el ambiente escolar conviven adultos y niños, hombres y mujeres con condiciones sociales y económicas diferentes y con formas

de ver el mundo también distintas; relaciones sociales cruzadas por factores externos e internos que afectan a los integrantes de las instituciones educativas, y condiciones ambientales, geográficas, de contexto y de poder, inventariadas todas bajo la forma de diversidad que plantean la posibilidad de enriquecer la sociedad si se realiza un claro ejercicio de tolerancia, entendida como el respeto por la diferencia.

Hay que avanzar en una propuesta sobre comunicación que supere las visiones tradicionales, de corte técnico, que reducen sus elementos a un mensaje entre emisor y receptor, y la sustituya por otra de corte filosófico-psicológico que permita enfocarla desde una concepción que vea la comunicación como un encuentro entre humanos: individuos iguales en su dimensión humana, pero diferentes, sin que esa diferencia les impida concretarse en un acto comunicativo mediante la tolerancia y la concertación.

La comunicación está inmersa en el campo de las relaciones interpersonales concebidas como un intercambio. Cuando hablamos de relaciones humanas nos referimos fundamentalmente al tipo de hechos que reclaman la concurrencia de procesos y elementos heterogéneos para que sean compartidos, dando lugar a la comunicación intersubjetiva.

El tema de la comunicación surgió con Descartes, que recurrió a varias hipótesis para terminar suponiendo la existencia de unos transmisores, de unos agentes que recorren el organismo y conducen el mensaje hasta la sede del alma; de esta manera dio origen, por primera vez, a la estructura básica de los procesos comunicativos: “Emisor, receptor, mensaje, canal o transmisor son elementos esenciales de la comunicación, que surgen de una forma implícita muy definida” (Henaó y Montoya, 2005: 175).

Teorías acerca de la comunicación

La comunicación se aborda actualmente como uno de los debates más importantes de la educación, pues con ella se pone en juego el acto educativo y la posibilidad misma de la vida humana.

Las teorías sobre la comunicación se han agrupado en tres: un primer grupo corresponde a los planteamientos de todos los pensadores relacionados, entre otras disciplinas, con la lingüística, el análisis del lenguaje, la información, la telemática y los procesadores de texto.

Un segundo grupo incluye a los denominados *fisicalistas*, en tanto aplican a la solución del problema elementos derivados de las ciencias físicas, tal como han sido desarrolladas históricamente, usando el modelo del análisis e investigación propio de esta ciencia.

El tercer grupo considera la comunicación como una forma de compartir con los demás seres humanos. Es esta la que proponemos para potenciar espacios flexibles y democráticos en la escuela.

Las teorías del tercer grupo son de corte filosófico, y sus representantes más destacados son Heidegger, Jaspers, Dewey, Gadamer y Habermas, quienes conciben la comunicación, en términos generales, como una actividad por la cual los individuos se relacionan unos con otros, lo que implica, en la aceptación del otro, un grado de consenso y no de imposición, donde el individuo que se comunica necesita del otro en la interacción comunicativa para realizarse como un ser humano completo.

En esa relación con el otro, puede considerársele como un objeto o como una persona, entendiendo en cada caso, respectivamente, la comunicación como objetiva o intersubjetiva personal. Por esta última se opta en este escrito y, a medida que se avance en el tema, se descifrarán las razones.

La comunicación intersubjetiva supone comunidad entre las personas que entran en la relación de comunicación, participación y común comunión, e implica una comunidad de los participantes. Esa comunidad exige poner el propio ser frente a otro y viceversa; se trata de una donación de sí mismo al otro, o la entrega de lo propio a los demás. Es esa comunidad la que permite el acercamiento a pesar de la diversidad. La comunicación no se realiza sin que la propia subjetividad se comunique a otra subjetividad, pues sólo el otro, en cuanto persona, puede corresponder y permitir que exista algo en común, algo en lo

cual participan las dos subjetividades diferentes (Henao y Montoya, 2005: 177)

La comunicación que no reconoce la dimensión del otro elimina en ese otro la posibilidad de formar parte de una comunidad de personas, limita la posibilidad de autorrealización personal, da cabida a la utilización del ser humano por los demás y conduce al autoritarismo.

La comunicación intersubjetiva va mucho más allá de un análisis técnico del fenómeno de la comunicación, trasciende el fenómeno de la simple comunicación objetiva y establece no solo una comunicación con el otro, sino además un tipo de relación que le permite actuar con otros en comunidad, y sólo sobre la base de la participación.

El elemento esencial de la comunidad es la participación o posibilidad de actuación de la persona “junto con otros”. La participación supone ayuda en el proceso de desarrollo personal, pero también forma parte de sentirse responsable de las decisiones de la comunidad, como dimensión necesaria del proceso comunicativo. Participar es dar y ser responsable de decisiones y realizaciones. Gracias a la participación, la persona trasciende el mero *tomar parte de*, y pasa a *formar parte de* las actividades de una comunidad, trascendiendo la sociedad como un mero contrato de convivencia entre individuos, y perfeccionando así su esencia personal y social.

La comunicación, un escenario de encuentro con el otro

En una relación o interacción comunicativa que puede ser de dos, tres o un grupo de personas, y que desde el punto de vista de los canales y los códigos puede ser oral, escrita, gestual o corporal, no solo se transmite información, sino que además se intercambian puntos de vista y se comparten modos de vida.

La interacción comunicativa es un proceso activo bidireccional. Es proceso, porque está formado por actos que tienen una finalidad; es activo, porque siempre los actos son emitidos por los sujetos

intervinientes, y es bidireccional porque lo emite el sujeto activo y lo recibe el pasivo, quien a su vez se convierte en activo para emitir otro mensaje dirigido al emisor inicial, quien se volvió pasivo.

En ese proceso activo bidireccional, la actividad que realizan los participantes es de diversa naturaleza, así como es diferente el rol que cumplen, en los diferentes momentos del proceso, el que habla, el que escucha, el que escribe, el que observa o el que se mueve. Son roles distintos cargados de una enorme actividad interna y externa y, en ocasiones, estos roles llegan a desempeñarse simultáneamente. Es decir, si bien existen condiciones externas que intervienen en la calidad del proceso, es importante prestar atención a los elementos de carácter interno que lo median. La comunicación está mediada por variables de orden lingüístico, cognitivo, afectivo y valorativo.

Si la comunicación es bidireccional, coloca a los sujetos en niveles iguales de actividad, aunque de naturaleza diferente; en la relación comunicativa se intercambian esencialmente contenidos que están en la mente de cada uno de los participantes del proceso: intenciones de informar, de pedir, de intercambiar, de saber. Visto de esta manera, el mensaje no viene elaborado, lo que se intercambia son contenidos.

En conclusión, quienes participan en una interacción comunicativa, más que receptores y emisores, son *perceptores*, y su actividad esencial es elaborar el mensaje en el momento en que le dan el sentido a los contenidos que les son enviados.

El mensaje es una construcción que ocurre en la mente de la persona cuando pone en juego los contenidos que le son transmitidos y su propio referente significativo. El referente significativo es precisamente el conjunto de mediaciones lingüísticas, cognitivas, afectivas y valorativas; no se trata solamente de elementos de carácter semántico: si utilizamos el mismo código lingüístico, desde el cual se comparten ciertas regularidades semánticas, podemos entender lo que el otro está diciendo.

Existen códigos distintos en una misma lengua, que en determinado momento pueden evidenciar la existencia de mundos simbólicos diferentes, cuya diferencia es obstáculo para la comprensión entre quienes participan en la relación comunicativa.

El problema surge por los antagonismos en la experiencia sociocultural de las personas.

Adicionalmente a lo lingüístico, lo cognitivo constituye una fuerte mediación comunicativa. Los estilos y formas de conocer de las personas y la capacidad para *descentrarse* de su punto de vista y acceder a diferentes alternativas en las que se encuentra el punto de vista del otro, son todos factores que juegan un papel importante en la comunicación.

La afectividad y la carga de esta índole, que en términos de emociones y sentimientos se movilizan en la interacción con la otra persona, la madurez afectiva de esta, su autoconcepto, y la percepción del respeto por el otro, son factores también especiales en la comunicación.

Las anteriores mediaciones lingüísticas, cognitivas, afectivas y valorativas nos permiten concluir que la comunicación es un fenómeno complejo y multideterminado. Mediante ella expresamos nuestra manera de interpretar el mundo y situarnos en él; por eso cuando tratamos de interpretar lo que el otro quiere decir, tenemos obligatoriamente que partir de que el sentido que finalmente construimos sobre lo que ese otro dice tiene que estar relacionado con su propio referente significativo.

La comunicación intersubjetiva se concibe entonces como un escenario de encuentro con el otro. Es en este escenario en donde se construyen los acuerdos sobre los intereses que deben orientar cualquier proyecto vital a escala humana; es ahí donde se produce el reconocimiento y el respeto por la diferencia, porque la comunicación hace posible acceder a la tolerancia, a la convivencia pacífica, pues es un espacio de cooperación con el otro. El escenario de la comunicación es un contexto de realización de la eticidad humana.

Estas son las actividades del contexto de la relación comunicativa:

- Hablar es hacer uso de la palabra, e implica ayudar a entender al otro lo que realmente se quiere decir, pues sin este requisito no se hace del otro un interlocutor con quien se puedan intercambiar puntos de vista y avanzar en nuevas perspectivas del mundo que los enriquezca a ambos.

- Escuchar implica permitir que el otro se exprese y se revele en el acto comunicativo, es abrirle la posibilidad de salir de sí para ser con los otros.
- Leer es aproximarnos a otro interlocutor lejano; implica un proceso de intercambio argumentativo silencioso.
- Escribir es mostrar nuestros puntos de vista a otro que no está presente, es revelar nuestro imaginario de la misma manera que lo hacemos al hablar.

La idea de hacer de la comunicación un escenario de encuentro con el otro implica:

- a. Tomar en consideración el referente comunicativo de las personas con las que establecemos interacciones comunicativas. El conocimiento del otro es importante si se pretende tener éxito en la interacción.
- b. Adecuar el código lingüístico, el estilo y los canales, de acuerdo con las condiciones de nuestro interlocutor.
- c. Crear condiciones de simetría, lo cual requiere asumir el encuentro desde una perspectiva de respeto mutuo, para permitir al otro participar en el diálogo en condiciones de igualdad, evitando la coacción y la imposición de puntos de vista.
- d. Tratar de superar sentimientos adversos para la comunicación: el temor, la indiferencia ante el otro, su desvalorización o la propia sobrevaloración son factores que acercan más al desencuentro que al encuentro. El otro será una alternativa frente a lo que debe ser el yo.

¿Cómo convertir la comunicación en un espacio de encuentro con el otro en la escuela?¹

Para articular la teoría con la práctica hay que tener en cuenta una serie de recomendaciones que pueden ser útiles para con-

1 Cf. Henao y Montoya, 2005: 182.

vertir el aula de clase en espacio de encuentro entre profesores y estudiantes, partiendo de la premisa de la necesidad de observar horizontalidad en las relaciones en el proceso comunicativo. Se produce en este espacio una redistribución del poder de la palabra y los acuerdos que se logran se cumplirán por la bondad de los mismos, fundamentados en la legitimidad que les da su construcción conjunta a partir del intercambio de mensajes nacidos de la interacción misma y no producidos con antelación al encuentro.

La comunicación incluye:

- Lo que se habla con los demás
- El tono de la voz que imprime quien habla
- La expresión facial o gestual
- El lenguaje del cuerpo
- La escucha activa
- Las buenas preguntas
- La asertividad
- La forma en que se perciben las personas y las cosas

Uno de los fundamentos de la comunicación es la *escucha activa*. Mediante ella, un sujeto se acerca a otro para obtener la información que le permite un conocimiento de lo que es, piensa y constituye su historia, y a la vez ese otro recibe la misma información. La escucha activa es diferente de oír, y se concreta mediante preguntas y el llamado *parafraseo*. La escucha activa consiste en oír y entender a la otra parte, y ayudarlo a reconocer que se le entiende; para lograrlo, es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Bajar el volumen a la voz interna (no juzgar, no aconsejar, no defenderse). Todas las personas tienen una voz interna: mientras uno de los sujetos habla, el otro escucha y procesa con velocidad la información que recibe, y sin terminar de recibirla, manifiesta la disposición de aconsejar o de defenderse; esa es la voz interna que se hace evidente.
2. Escuchar con el propósito de aprender. Todas las personas están en capacidad de aprender de los demás, y esa capacidad

hay que conectarla con la voluntad de querer hacerlo. Muchas veces se excluye información que proviene de personas no expertas en determinado tema, lo que no permite lograr una comunicación en doble vía, pues la persona que habla puede desconocer ese tema específico, pero a su vez puede enseñar otras actitudes también importantes.

3. Hacer uso del parafraseo. Tiene por objeto mostrar a los sujetos de la relación comunicativa que se escucha y entiende: el sujeto que recibe la información repite con otras palabras las que produjo el sujeto que las emite. Así, el hablante se siente reconocido por haber sido escuchado y puede corregir lo dicho, explicar la intención o carga con que se envió el mensaje, o completarlo si quedó inconcluso. Con el parafraseo se hace muy evidente el proceso bidireccional de la comunicación, y los sujetos se convierten en activos para construir un mensaje del que todos son responsables.

El oyente goza de mucho poder en la relación comunicativa; es el encargado de mostrar al que profiere la información que se preocupa por él y por sus sentimientos, que lo entiende, lo cual no significa que está de acuerdo con él.

La escucha activa satisface el interés de saberse escuchado y aumenta la posibilidad de que quien emite la información, a su turno, escuche a quien también lo hizo. Es así como se rompe el círculo vicioso de la argumentación, permitiendo también que la relación mejore con la escucha mutua, para construir el mensaje con la participación de todas las partes.

Si se busca escuchar activamente es necesario hacer preguntas, y para hacerlas hay que acudir a la curiosidad, fundamento de la creatividad. El monólogo no permite la comunicación, es contrario a esta y también a la comunidad y a la participación. El tono usado para la pregunta no debe dar lugar a pensar que se está forzando una declaración, pues la curiosidad sincera baja la guardia del otro y evita que esté a la defensiva.

En el proceso de la relación comunicativa hay necesidad de reconocer los sentimientos de quienes construyen el mensaje, pues aunque en ocasiones pretendan esconderse, salen traducidos en

palabras, gestos y actitudes. Quien escucha debe dar a conocer su preocupación por el otro y ayudarlo a expresar sus sentimientos, por ejemplo, verbalizando lo que creyó escuchar, para que el otro lo confirme o cambie. Esta verbalización es necesaria para entronizar la confianza entre los dos extremos de la relación comunicativa y hacer sentir la solidaridad entre estas personas. En la comunicación son importantes los siguientes elementos:

Las buenas preguntas. Deben hacerse de tal manera que quien las recibe no se sienta atacado o expuesto en su intimidad. Las buenas preguntas son abiertas, claras, precisas y sin rodeos, y permiten analizar la transparencia de quien las formula.

La asertividad. Es asertivo quien maneja en el lenguaje frases autoafirmativas, manifestándole al otro lo que piensa, sin exigirle que cambie, lo que permite no perder el enfoque sobre el tema propuesto durante el proceso comunicacional. La asertividad señala la diferencia entre una respuesta defensiva o agresiva y una con la intención de construir un espacio con el otro. Para cumplir el propósito de la asertividad, las frases deben ser transparentes, y no culpar indirecta ni directamente a nadie, pues se trata de abrir un proceso comunicacional sincero, que facilite expresar cómo se siente el sujeto. La asertividad requiere un ejercicio constante, pues solo su uso reiterado permite convertirla en una práctica cotidiana.

El uso del lenguaje autoafirmativo se construye a partir de frases que no culpen, aconsejen o juzguen; se limita a narrar lo que se cree, y mediante él no se convierte al otro en un contrincante. Por ejemplo, si alguien le pisa los pies y usted grita “¡Quita!”, esa sola palabra puede dar resultado; pero si alguien entra a su puesto de trabajo, desorganiza sus papeles, ocupa su escritorio y no lo arregla cuando se va, decirle las palabras “Quita de mi escritorio” cuando se lo vuelva a encontrar puede generar un resultado diferente.

Para construir la frase en forma autoafirmativa, se puede recurrir a una metodología que, en algunos casos, resulta útil ensayar para tratar de obtener buenos resultados: describir la acción, la respuesta a esa acción y expresar los resultados que se esperan frente a la acción. Por ejemplo, cuando mis papeles aparecen revolcados en mi escritorio (acción), me siento molesto (respuesta

a la acción del otro) y me gustaría encontrar el escritorio como lo dejé (resultado esperado).

La descripción de la acción debe ser objetiva, limitarse a describir los hechos y no a interpretarlos, y debe estar libre de palabras subjetivas o emotivas. La clase de respuesta que se dé a la acción del otro puede llevar a que ese otro reconsidere su comportamiento, si no se ha sentido atacado.

Con respecto a los resultados esperados, es más útil decir lo que se espera hacer o tener, que es algo diferente, a decir lo que deben hacer los otros para lograr tal resultado.

La empatía. Para entenderla, es importante tener en cuenta la comunicación como un espacio de encuentro con el otro, donde todas las partes que se comunican construyen el mensaje; la empatía hace que todas las partes sean responsables por el mensaje construido y por el proceso de comunicación. Sin embargo, a veces el mensaje que se recibe no es siempre el que se envía. En este caso, es posible que sea mejor utilizar otras palabras; pero si el obstáculo radica en las intenciones reales de lo que se quiere decir y no se dice, el proceso no es el adecuado.

Para que, efectivamente, la comunicación sea adecuada, debe demostrarse mediante ella que se respeta a los demás, se les considera iguales y no se intenta dominarles; además, que se respeta el derecho de los otros a tener sus propias opiniones y no se les manipula para que tengan el mismo punto de vista, se le respetan y valoran sus decisiones, no se les desacredita y se respetan sus valores y experiencias.

La empatía existe o nace cuando hay confianza, se tienen en cuenta las opiniones del otro y se le escucha cuando habla; cuando entre las partes no se exige perfección, cuando se disculpan los errores y se consideran los puntos de vista de todos aunque no se compartan. La empatía constituye el nexo entre dos personas, que abre paso a la comprensión de los sentimientos y motivos mutuos, y para que esto se dé es necesaria una dosis de cooperación entre todos los que participan en el proceso comunicacional.

Entonces, la empatía se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entender sus razones, aunque no se compartan, y es posible lograrla si atendemos lo que nos está diciendo, ex-

plicando, aclarando, ampliando, es decir, si tenemos disposición para escucharlo.

La empatía requiere que se comprenda la percepción, para lo que debemos situarnos en un mundo lleno de complejidades donde todos desarrollamos visiones diferentes. Si dos personas miran un mismo objeto, lo hacen de distinta forma, ya que cada una tiene diversos criterios de valor y enfoca, con respecto a la otra, aspectos diferentes de lo que está viendo para sacar conclusiones personales; de allí la importancia de que para establecer la verdad de una situación se examinen todas las versiones con respecto al hecho que se describe para, entre todos, construir la verdad, descartando las verdades absolutas, propias del autoritarismo.

La propuesta de interacción comunicativa contenida en este escrito conlleva un cambio en la estructura de poder de la escuela, que solo tendrá lugar cuando se valore a todos sus miembros en igualdad de condiciones, como seres pensantes y capaces de construir sus proyectos de vida. En este modelo, los profesores y directivos son acompañantes de esos procesos y líderes en la potenciación de una comunicación que permita la construcción de escenarios conjuntos de encuentro con los otros.

Estrategias de aula

Como estrategias para lograr una comunicación como la antes descrita, se debe tener en cuenta:

- a. Promover la construcción de manuales de convivencia con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo el diálogo en la construcción de las normas y en su aplicación.
- b. Promover la creación permanente de espacios informales en el aula, en los que participen educandos, profesores y directivos, para evaluar los problemas de la escuela y buscar soluciones conjuntas a los problemas con acuerdos claros, precisos y sencillos, definidos entre todos.

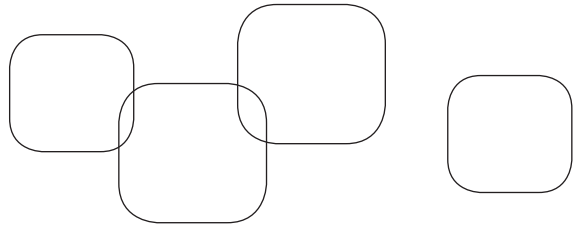
- c. Hacer seguimiento al cumplimiento de los acuerdos, mediante comisiones formadas por estudiantes, profesores y directivos para establecer las causas, en caso de incumplimiento, y acordar las acciones a seguir.
- d. Potenciar esos espacios también con los padres de familia, partiendo del supuesto de que se puede aprender de todos.
- e. Establecer, dentro de la política de convivencia para la institución educativa, una línea comunicativa que permita abrir espacios de interacción entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa y que facilite los procesos de resolución de conflictos y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas emocionales, comunicativas e integrativas.

Bibliografía

- Habermas, J., 1995, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península.
- Heidegger, M., *El ser y el tiempo*, traducción de Tore Gaos, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1951.
- Henaó I., Luz Elena y Montoya G, Bayron, 2005, “Comunicación”, en: *Tratamiento de conflictos*, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Sociología, Universidad de Antioquia. Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia.
- Montano, Pedro J., s.f. “La dignidad humana como bien jurídico tutelado por el derecho penal” [en línea], disponible en http://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/articulos/a_20080526_36.pdf Acceso: 3 de junio de 2011.
- Ramírez Gómez, H. et al., s.f., Documento “Estrategia Escuela Saludable”. Bases Conceptuales.
- República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de Colombia*.
- Simposio Internacional de Comunicación Social, 1999, Actas I y II, Santiago de Cuba, 25-28 de enero de 1999, Santiago de Cuba, Editorial Oriente.
- Vattimo, G., 1990, *Ciencias humanas y sociedad de la comunicación en la sociedad transparente*, Barcelona, Paidós Ibérica.

CONFLICTOS ESCOLARES Y SU TRANSFORMACIÓN





CAPÍTULO 15

FORMAS DE TRATAMIENTO DE CONFLICTOS ESCOLARES¹

Isabel Puerta Lopera
Luis Fernando Builes Builes

Introducción

La convivencia escolar está cercada por dificultades que surgen, muchas veces, de las diferentes formas como se perciben los conflictos, del intento de invisibilizarlos, del uso de metodologías tradicionales que incentivan el autoritarismo, de

1 Este capítulo se presenta por los autores, integrantes del grupo de investigación *Derecho y Sociedad* de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, como producto de la investigación “Estado del arte en materia de mecanismos alternativos de resolución de conflictos”, inscrito en el Sistema Universitario de Investigación en el año 2003. Investigador principal Dr. Gabriel Ignacio Gómez Sánchez; coinvestigadores Isabel Puerta Lopera y Luis Fernando Builes Builes.

los choques intergeneracionales que no han encontrado salidas negociadas, de asuntos académicos sobre los que se tienen posiciones contrarias, y de las violencias y problemáticas del entorno, que llegan con fuerza a la escuela y se traducen, a veces, en problemas disciplinarios, apatía, inconformismo o, simplemente, desinterés por sus propuestas formativas.

Por tanto, la escuela, como sociedad normativizada, debe regular la convivencia para lograr el manejo racional de sus conflictos, la construcción colectiva de las normas, la formación de conciencia ciudadana y, en fin, fundar bases de convivencia pacífica, mediante el conocimiento y la práctica de deberes y derechos de todos sus integrantes.

Dentro de la organización escolar, el lugar natural para regular la convivencia es el manual de convivencia, norma jurídica de carácter pedagógico integrada al PEI. Sin embargo, la regulación de la convivencia en el manual debe pasar previamente por la instalación de una *política de convivencia en el PEI*, que guíe, oriente y dé líneas de acción para diseñarlo de tal manera que responda a la filosofía y los principios institucionales y ofrezca, desde la perspectiva de los derechos, un enfoque garantista.

El Proyecto Educativo Institucional debe buscar el mejoramiento de los procesos de democratización de la institución educativa, y, por tanto, debe dejar clara la política de convivencia e incluir, de manera general, las regulaciones normativas que la rigen y los diversos mecanismos o formas de tratamiento de los conflictos escolares.

Por su parte, en el manual, en desarrollo de la política de convivencia, deben tenerse en cuenta los contenidos mínimos exigidos por el artículo 17 del Decreto 1860 de 1994:

- Normas de conducta de estudiantes y profesores que garanticen el mutuo respeto y que contengan la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos respectivos. Tal vez, como se verá, esta es la noción de *conducto regular*.
- Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad, mediante instancias de diálogo y de concilia-

- ción. En este aspecto, es bueno aclarar que, por limitaciones legales, la conciliación no tiene cabida en las instituciones educativas², así que esta expresión da pie para entender el interés de esta norma reglamentaria para que se desplieguen, en ese ámbito, las formas negociadas de resolución de conflictos escolares, que deben aparecer claramente reguladas en el manual.
- Definición de las sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa, en una clara alusión al proceso disciplinario en la escuela.

Así, este escrito quiere mostrar los conflictos escolares como uno de los escenarios de la convivencia, destacar sus aspectos positivos y las diferentes opciones para gestionarlos, comenzando por las auto-compositivas, valiosas por su potencial para construir ciudadanía y más cercanas a la aspiración formativa de desarrollar la autonomía. Se ubicará en último lugar el proceso disciplinario, que debe estar apoyado y regido, sin excepción alguna, por los parámetros de la Constitución Política de Colombia de 1991, en lo que respecta a derechos fundamentales, sin olvidar, en todo caso, que la autoridad y el afecto deben regir cualquier posibilidad de acercamiento al otro que, tal vez, ha transgredido las normas de convivencia.

Los conflictos escolares

Las problemáticas de la sociedad se reflejan día a día en la escuela. La comunidad educativa, conformada por seres humanos en interacción permanente, genera, también, su propia conflictividad. La escuela se convierte, así, en un escenario complejo donde confluyen visiones del mundo, intereses, aspiraciones, juegos de poder, necesi-

2 Teniendo en cuenta los contenidos de los artículos 5, 7, 10, 11, 18 y 19 de la Ley 640 de 2001, podemos mencionar algunas razones por las cuales consideramos que no es posible usar la conciliación en la escuela: por regla general el conciliador debe ser abogado, la conciliación debe realizarse en un centro de conciliación, los conflictos conciliables son de carácter jurídico y los conciliantes deben ser mayores.

dades y expectativas, que a veces van en la misma dirección, y otras en sentido contrario, generando la posibilidad de producir choques entre los actores, cuyos resultados pueden convertirse en violencias de cualquier índole o en transformación de relaciones, de acuerdo con la gestión que se realice y con la política de convivencia escolar.

La palabra “conflicto” proviene del latín “*conflictus*” y significa choque, oposición. El término tiene una fuerte carga semántica, un visible sentido provocador de acciones, reacciones, ideas, emociones y sentimientos usualmente desagradables (Amilodare, 1993), independientemente del ámbito social micro en que nos encontremos.

La visión típica del conflicto lo hace entender como destructivo, negativo, como lucha enconada por recursos, existencia caracterizada por actividades incompatibles, interferencia mutua de opuestos o de fuerzas, oposición de intereses, situación de competencia entre personas o grupos por objetivos aparente o realmente incompatibles.

Los conflictos son de diversa índole, causan gran malestar entre sus actores, producen afectación individual y social y muchas veces se tiende a eludirlos por sus efectos negativos visibles y la carga de violencia que conllevan pues, sin ser de su naturaleza, ésta se convierte en un elemento casi siempre aparejado a los mismos, de tal manera que, en general, tiende a hablarse de conflicto y violencia como si fueran sinónimos. De esa forma se predica, sin más, el que los conflictos son inevitables y que no existe conflicto sin violencia. Valenzuela (1995), menciona que “marcamos las épocas históricas de acuerdo con los conflictos violentos que las comienzan o terminan y utilizamos lenguaje militar incluso cuando el fenómeno no está presente: hablamos, por ejemplo, de la “guerra” contra el analfabetismo, “combatimos” la miseria y nos referimos a la confrontación entre las superpotencias como la “guerra fría”³.

3 Valenzuela, Pedro E., “La estructura del conflicto y su resolución” en *Democracia y Conflicto en la Escuela*. Ed. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán y Mineducación. Bogotá, 1995.

En una visión alterna los conflictos tienen sus aspectos positivos, como que son elemento dinamizador de las relaciones y promotor de cambios y ello es lo que quiere destacarse pues, así, el conflicto se concibe como proceso de cambio constructivo y necesario para la persona y la sociedad, como una ocasión potencial para fortalecer la capacidad humana de manejar dificultades de todo tipo a través de un proceso consciente de reflexión, opciones y acción que estimula el interés y la curiosidad, convirtiéndose en un medio potencialmente productivo para la exploración y hallazgo de soluciones.

De esta manera se asume que todo conflicto tiene un valor positivo ya que es un elemento creativo y esencial en las relaciones humanas: sin ser evitable pero sí gestionable, el conflicto es un medio para el cambio y es a través de él que se evalúan los valores sociales de bienestar, seguridad, justicia y las oportunidades para lograr el desarrollo personal⁴.

El conflicto es objeto de estudio de muchas disciplinas que lo abordan desde diferentes aspectos. El Derecho se ocupa también del tema, pues una de sus funciones es la regulación de la convivencia social, que no se concibe sin la existencia de conflictos. Por eso, la producción de normas jurídicas, idealmente se orienta hacia la propuesta de formas que garanticen a la sociedad, bienestar y desarrollo a partir de potenciar una adecuada salida a los conflictos.

El conflicto no puede presentarse sin la existencia de sujetos que están en relación accidental o continua. La vida en sociedad exige convivencia, pactos mínimos, reglamentos del actuar propio y del otro.

En la escuela, los conflictos, gestionados por vías pacíficas, son oportunidad para formar en competencias ciudadanas integradoras, pues hacen posible opciones creativas para su transformación, propicia que los estudiantes aprendan a regular emociones y sentimientos y mejora la comunicación al permitir que los actores cuenten con un espacio de encuentro con la palabra donde,

4 Se han asumido elementos del conflicto de las propuestas de autores como Coser, Baruch Bush y Folger y, Moore.

desde su dignidad de humanos, sean capaces de reconocerse como interlocutores válidos (Cf. Chaux et al, 2004: 24-25). De esta manera, se generan procesos pedagógicos que redundan en bien de la formación de los estudiantes y en el mejoramiento de las relaciones de convivencia.

El punto de partida para gestionar los conflictos escolares es la evidencia de que estamos frente a una situación de esta naturaleza y no simplemente ante una problemática de falta de comunicación, o comunicación interferida, que podría, eventualmente, convertirse en conflicto pero que no lo es en sí misma.

Para identificar un conflicto, inclusive el escolar, entendemos como sus elementos constitutivos los siguientes:

- Existencia de partes (por lo menos dos).
- Intereses opuestos, o los mismos intereses frente a un bien escaso.
- Conocimiento y reconocimiento, por las partes, de la existencia del conflicto.
- Que una de las partes crea (o efectivamente esté sucediendo) que la otra impone o intenta, mediante la realización de actos u omisiones, imponerle sus intereses (Cf. Valenzuela, 1994).

Por su parte, Juan Pablo Lederach (1996) propone la teoría de las tres pes: *persona*, *problema* y *proceso*⁵, elementos que deben ser tenidos en cuenta para el análisis y la búsqueda de transformación; en esta teoría el conflicto se mira como un proceso que cuenta con su propia dinámica, que lo puede llegar a vincular con la violencia, elemento que no le corresponde de forma natural.

- *Las partes o personas*: son quienes se hallan involucrados en el conflicto porque tienen intereses que pugnan entre sí o los

5 Builes Builes, Luis Fernando et al (2011): *Guía formación política de maestros* (módulo de apoyo para el Espacio de conceptualización: Didáctica de las Ciencias Sociales, Programa de Formación Complementaria de Maestros en Formación). Convenio interadministrativo Institución Educativa Escuela Normal Superior “Pbro. José Gómez Isaza” Sonsón-Antioquia Facultad de Derecho y Ciencias Políticas Universidad de Antioquia Mayo de 2011. pp. 64-66.

mismos intereses frente a un bien que no está disponible o es escaso. Aludiendo al conflicto escolar podemos señalar que las partes pueden ser cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa, pero más fácilmente se presenta conflicto entre aquellos que mantienen relaciones continuas, vale decir, es más cotidiano un conflicto entre estudiantes y profesores, que entre estudiantes y egresados. Las partes pueden ser individuales o colectivas de acuerdo con la clase de intereses que persigan y, en la escuela, los conflictos colectivos son los que se dan entre los diferentes estamentos.

Al analizar este elemento del conflicto deben tenerse en cuenta aspectos tales como su configuración, quiénes son las partes, cómo perciben el conflicto, cuál es su historia personal, cuáles sus valores, necesidades, intereses, el rol que cumplen en el conflicto, la forma en que se influyen mutuamente y la relación que establecen entre ellas.

Un asunto de trascendencia que debe ser tenido en cuenta en el análisis, es el poder que ostentan las partes en el conflicto, que no siempre es visible pero siempre está circulando y que está dado por el cargo que se ostenta, por el nivel económico, por el grado de acceso a la información, por el nivel educativo, por el grado de influencias que se maneje, etc.

— *El problema*: este elemento da cuenta de las diferencias esenciales existentes entre las personas y que las ubican en situación de choque o enfrentamiento referidas a aspectos que como los intereses o necesidades, el reparto de bienes o recursos, las diferencias de valores, los aspectos jurídicos, los criterios para la toma de decisiones y los aspectos metodológicos a tener en cuenta, son claramente diferenciables y hacen parte del análisis que se precisa para mejorar la comprensión del conflicto y su alcances.

El problema se ve afectado a veces, por asuntos que no son de su naturaleza pero que en muchas ocasiones se aparejan a su dinámica de escalada en violencias.

Es importante aclarar que asuntos como una mala comunicación o una comunicación interferida no constituyen por sí mismos, un conflicto, pero que pueden dar lugar a que se produzca éste, si no logra enderezarse tal situación.

Los problemas más frecuentes en las instituciones educativas, como componentes de los conflictos escolares, son aquellos que resultan de la evaluación, los intergeneracionales, los derivados del conocimiento y sus formas de apropiación, los que se desprenden de la violación de derechos fundamentales y de lesión a la dignidad humana.

— *El proceso*: da cuenta de que el conflicto se compromete con una dinámica o movimiento continuo, gráficamente puede decirse que se mueve en *espiral* o en *escalada*, pues una vez que estalla, va en ascenso se complejiza en la medida en aparecen cada vez más actores, se aumentan los intereses, los argumentos extremos cobran mayor fuerza, el lenguaje se degrada y empieza a generalizar y a deshumanizar al otro, la mirada se ancla en el pasado, se producen alianzas, se polarizan las posiciones, se tiende cada vez más a mantener una actitud competitiva que busca sacar airoso los propios intereses, a cualquier costo, con una clara incidencia en las formas de relacionamiento y en el desconocimiento del otro, de sus necesidades e intereses, que puede alcanzar hasta la violencia, como elemento no incluido en la estructura del conflicto pero que adviene, a manera de fórmula que lo integra o le da salida, con alcances que pueden llegar hasta el exterminio físico del adversario o hasta el menoscabo de su dignidad mediante su invisibilización a partir de la estigmatización o la exclusión.

Adicionalmente, el municipio de Medellín⁶ en un trabajo reciente, retomó de las elaboraciones de la Universidad Autónoma Latinoamericana otros dos elementos que configuran el conflicto:

6 El municipio de Medellín —en convenio con el BID y otras entidades— ha trabajado los elementos *contexto y escenario* en el marco de la mediación de conflictos, los cuales complementan la estructura del conflicto propuesta

El contexto hace referencia a la lente más larga con que se mira la situación conflictiva, es asumido como el entorno en el que se sitúa el conflicto; dado que nos referimos al conflicto escolar, será entonces el espacio físico, cultural, socioeconómico y político en el que se desenvuelve. Para ilustrar lo anterior, se trae a colación lo que Luz Dary Ruiz (2006) entiende por contexto escolar⁷:

“La escuela como territorio, es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela plural, con múltiples usos, sentidos, y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad, colectiva, según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une...”

El escenario —“conjunto de circunstancias que se consideran en torno de una persona o suceso”⁸— mira con una lente más cercana los acontecimientos, aproxima el análisis a la cotidianidad de los intercambios, al lugar específico donde se desenvuelven, a las circunstancias inmediatas que los producen, todo lo cual permite encuadrar y apoyar, al relacionar todos los elementos que estructuran el conflicto, un análisis más integral del mismo.

La teoría de *las tres pes*, con sus complementos, aparece en la figura 2.

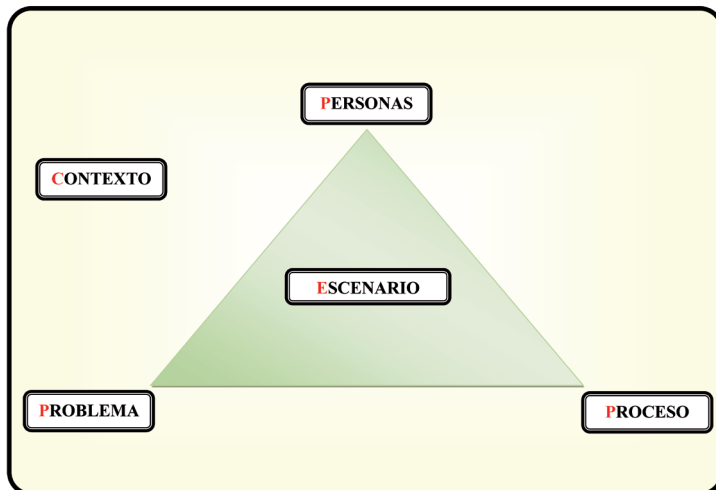
por Galtung y Juan Pablo Lederach, permiten enriquecer el análisis y ampliar su comprensión.

7 Ruiz Botero, Luz Dary, 2006, *Proyecto Convivencia Escolar: Conflictos, Democracia y Derechos Humanos en la Escuela-IPC* Medellín, Colombia disponible en www.campus-oei.org/equidad/preguntas.htm

8 *Diccionario Enciclopédico Espasa 1999*, España. Impresión Mateu Cromo Artes Gráficas S.A. Página 648.

Figura 2. Elementos del conflicto

$$\text{CONFLICTO} = 3\text{P} + \text{E} + \text{C}$$



Formas de tratamiento de conflictos en la escuela

Tradicionalmente las instituciones educativas acuden a las vías sancionatorias para resolver los conflictos escolares. Nuevas normativas muestran otros horizontes en esta materia: así, el artículo 41 de la Constitución Política establece que

“En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución”.

Por lo menos dos normas desarrollan los contenidos de este artículo y son aplicables al caso que nos ocupa: las Leyes 107 de 1994 y 1029 de 2006. La primera de ellas hace alusión a la obligación de haber cursado cincuenta horas de Estudios Constitucionales como requisito para obtener el título de bachiller. La segunda, alude a la obligación de estudiar, comprender y

practicar la Constitución y la instrucción cívica y, en ese marco, la de impartir, entre otras, nociones básicas sobre jurisdicción de paz y *mecanismos alternativos de solución de conflictos*.

Vale la pena destacar el puente que establece la Ley 1029 entre los contenidos de la Carta Política, con la formación política, la jurisdicción de paz y los Métodos alternativos de Resolución de conflictos —MARC— lo que nos permite decir, con suficiente respaldo normativo pero con dificultades para su difusión y puesta en marcha, de los alcances de la implementación de nuevas formas de resolución de conflictos en la escuela.

En la escuela se da cabida, entonces, al uso de los MARC que en Colombia, hasta ahora, se han implementado en otros escenarios y regulado con un claro enfoque instrumental: la pretensión de descongestionar despachos judiciales⁹.

La conciliación ha sido la más ampliamente reglamentada y por eso mismo sus alcances se ven cada vez más limitados, lo que nos hace afirmar que no tiene aplicación en la escuela pero sí, en cambio, la tienen otros MARC como *la negociación directa (Estrategia Hablar hasta entenderse y la concertación)* y la negociación asistida bajo la forma de *mediación* que no están tan atadas a regulaciones, lo que da mayores oportunidades para su implementación y permite orientarlas no solo hacia el tratamiento de conflictos sino hasta aspectos formativos que permitan a los estudiantes enriquecer elementos de ciudadanía activa y la búsqueda del mejoramiento de la convivencia.

De lo anterior se deduce que las instituciones educativas cuentan con un amplio abanico de formas de gestión de conflictos que apoyan la erradicación de las violencias y van desde medios informales de acercamiento hasta formas autocompositivas y medidas punitivas, todas ellas dirigidas a restablecer la convivencia y aportar en la formación integral, mas no a penalizar la disidencia o a negar la

9 Desde el encabezado mismo de algunas de las normas referidas a los MARC puede leerse claramente esta intención: Ley 23 de 1991 (Por medio de la cual se crean mecanismos para *descongestionar* los Despachos Judiciales, y se dictan otras disposiciones); Ley 446 de 1998 (Por la cual... se dictan otras disposiciones sobre *descongestión*, eficiencia y acceso a la justicia).

diferencia: todas estas formas deben integrarse al Proyecto Educativo Institucional y, concretamente, al manual de convivencia.

La figura 3 ilustra algunas de las formas legales de tratamiento de conflictos.

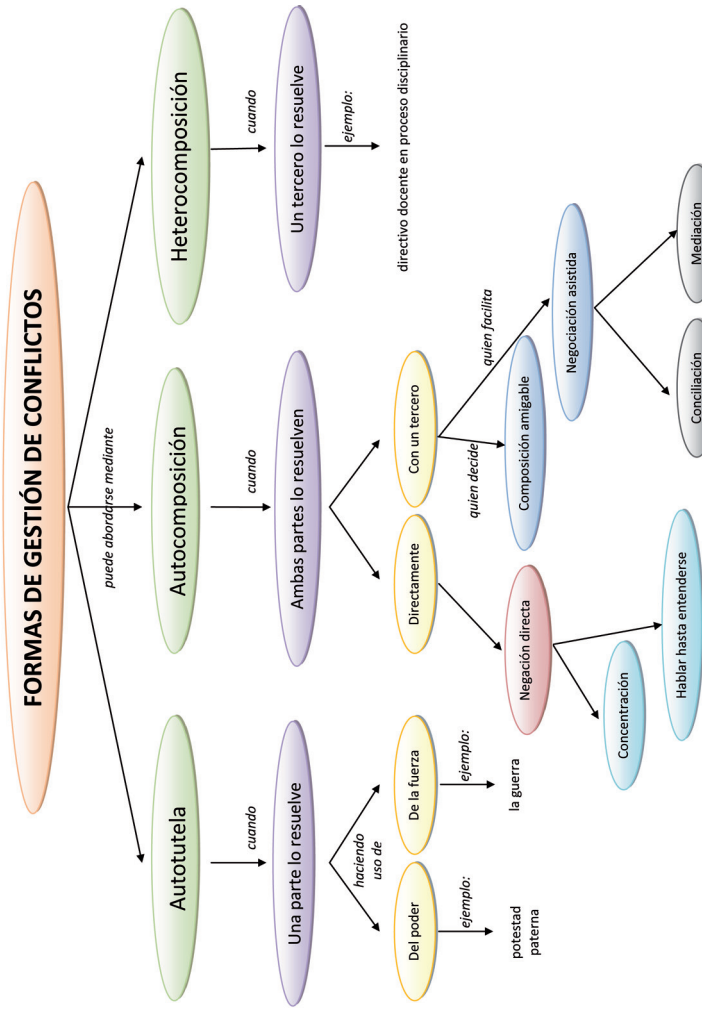
Relacionándolos en los órdenes de prelación sugeridos en esta propuesta, los conflictos en la escuela deberían gestionarse así: Por canales informales, haciendo uso de la escucha activa y del diálogo

No hay necesidad de que la escuela se desgaste diariamente en asuntos que no deben tratarse con un enfoque sancionatorio. Un acompañamiento inteligente puede ser más productivo para un estudiante, y lleva implícita la necesidad de que fluya la palabra, se abra a la confidencialidad y se hagan compromisos. De esta manera gana toda la comunidad educativa porque se ahorran energías, se hace consciente la necesidad de respetar las reglas y se fortalece la institucionalidad.

Las transgresiones a las normas de convivencia se traducen, en muchas ocasiones, en problemas disciplinarios poco trascendentes que no es necesario maximizar u otorgarles más alcance del que verdaderamente tienen. Cuando un docente, por cuestiones nimias, acude al expediente de entregar la gestión del asunto a las autoridades administrativas de la escuela, como los coordinadores o el rector, está renunciando a la oportunidad de que en la cotidianidad del aula se produzcan aprendizajes para la vida en materia de convivencia y, al mismo tiempo, está dejando muy mal librada su autoridad, porque los estudiantes podrán hacer lectura de estos hechos como una falta de capacidad para resolver problemas sencillos o pequeños conflictos.

Un docente puede, desde lo humano y con mayor posibilidad de éxito, adentrarse en la historia personal de los estudiantes, reconocerlos como sus interlocutores, avanzar hacia el diálogo y crear espacios íntimos de encuentro en el aula, fortalecidos por la confianza y el afecto y, de esta manera, conseguir mejores resultados que aquellos que se logran con la amenaza constante de sanciones o con su ejecución indiscriminada y poco razonada.

Figura 3. Algunas formas legales de tratamiento de conflictos



Fuente: Puerta Lopera, Isabel. Proyecto "Un mapa posible para la paz desde la escuela". Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, 2008.

Bajo las modalidades autocompositivas

En una clara aplicación de los MARC en la escuela este apartado hace alusión a las formas autocompositivas que revisten varias modalidades relacionadas con el grado de interacción de las partes, es decir, con la posibilidad de afrontar directamente el conflicto o hacerlo con el apoyo de un tercero con funciones específicas, claramente delimitables. Por ser el escenario escolar de carácter formativo, no se acude en esta propuesta a un enfoque instrumental: su sentido es el de optimizar las potencialidades de los MARC en Colombia, insuficientemente exploradas y llenas de atributos en términos de fortalecimiento de los espacios democráticos de la escuela.

Autocomponer significa que son las mismas partes en conflicto quienes le encuentran salida, sin que una le imponga su voluntad a la otra. La autocomposición es una convención que plasma la voluntad de la partes para arreglar o resolver sus conflictos. Se rige por los principios de la autonomía de la voluntad, la buena fe y la igualdad de las partes.

La autocomposición reviste varias modalidades: las partes resuelven sus conflictos por vía de la negociación directa o la negociación asistida, según sea que ellas mismas encuentren la senda del acuerdo o acudan a un tercero que les facilite las posibilidades para lograrlo, sin que le sea dable al tercero, en este último caso, involucrarse en la construcción del acuerdo, atribución que corresponde exclusivamente a la autonomía de las partes.

La negociación directa

La negociación directa se define como el sistema autocompositivo por excelencia. Involucra el compromiso de las partes de hallar una solución a su conflicto, adecuada para todas ellas. Permite, si se realiza de manera exitosa, crear relaciones o reforzar las existentes. Busca, como uno de sus fines, lograr acuerdos duraderos en el tiempo, y hace posible que las partes puedan tener nuevos encuentros frente a la posibilidad de otros conflictos que las unan.

Una de las más reconocidas teorías de negociación directa es la denominada *negociación por intereses*, formulada por la Escuela de Harvard (Fisher et al, 1985). Algunos de los objetivos de la

teoría y el método de la negociación por intereses son: evaluar experiencias y organizarlas para que sean útiles; desarrollar esquemas generales para la negociación; desarrollar una estrategia particular de negociación; aumentar la percepción acerca de que siempre estamos negociando y siempre utilizamos un proceso, que puede ser diferente en cada caso; proporcionar un marco analítico a la negociación; proponer un lenguaje común para analizar conflictos y negociaciones, y dar oportunidad de que cada uno aprenda de los demás.

De acuerdo con las orientaciones de la Escuela de Harvard, existen diferentes formas para medir el éxito en una negociación, que tienen que ver con los estilos de negociación de determinada cultura. Así, medir el éxito será, en algunos casos, responder a preguntas como: ¿Quién cedió más? ¿Se cobró hasta el último peso? ¿Quedaron igualmente amargados? ¿Se logró algún acuerdo?

Cuando se está ya en el proceso de negociación, las preguntas son otras: ¿Hubo efectivamente negociación? ¿Quiénes son las partes? ¿Cuáles de ellas están presentes? ¿Cuáles son los intereses de las partes? ¿Cómo se transmitió la información? ¿Qué papel hizo cada parte?

La teoría de la negociación por intereses aporta, metodológicamente, siete elementos que sirven para preparar una negociación, para negociar y para repasar, analizar y evaluar la negociación una vez realizada.

Preparación y realización de la negociación por intereses: los siete elementos.

La negociación es un proceso formal que parte del supuesto de la existencia de una mesa de negociación que, en el caso de la escuela, debe disponerse para que los estudiantes puedan abordar los conflictos en un lugar seguro, agradable, tranquilo y confiable.

Este modelo, aunque ha recibido muchas críticas referidas fundamentalmente a su carácter pragmático, a la orientación hacia el acuerdo como medida del éxito y al uso de la comunicación con enfoque lineal, puede generar desigualdades en la

mesa, sin embargo, está suficientemente probado y validado como para decir que su implementación puede producir negociaciones exitosas. El exponerlo no descarta la exploración y utilización de otros modelos de negociación, sobre todo los propios de nuestra cultura, que han sido implementados por generaciones pero no suficientemente investigados para incorporarlos al repertorio de probabilidades de resolución pacífica de conflictos. Los siete elementos a los que se refiere la negociación por intereses son:

1. *Comunicación.* Su punto de partida lo constituye la escucha activa o bilateral. Puede afirmarse, de manera sencilla, que ninguna negociación podrá avanzar y lograrse si no cuenta con un buen proceso de comunicación, y que este parte de la necesidad de escuchar al otro y reconocerlo como interlocutor. Se hace así indispensable, en la escuela y la familia, que se produzcan ejercicios cotidianos de escucha, los cuales, al tiempo que denotan respeto, preparan el terreno para que, a la hora en que surjan los conflictos, pueda disponerse de un ánimo proclive al intercambio con el otro.

De acuerdo con lo expuesto por la Escuela de Harvard, para lograr el objetivo de la escucha activa deben tenerse en cuenta estas acciones: planear lo que se quiere decir, planear lo que se quiere conocer del otro, y desarrollar maneras de comunicarse claramente: ¿Escuchamos al otro? ¿Nos escucha el otro? ¿Estamos dispuestos a entender? ¿Están dispuestos a entendernos?

2. *Relación.* Para solucionar un conflicto, es fundamental que exista una relación. Si esta no existía previamente, porque las partes no se conocían o no tenían ningún tipo de contacto, es necesario entonces crearla, o fortalecerla, en el caso de las partes que hayan tenido relaciones esporádicas o continuas.

Se producen mejores resultados en una negociación cuando las partes mejoran su capacidad para trabajar colaborativamente. Debe pensarse que siempre hay posibilidad de tener que negociar en otro momento con la misma parte con quien actualmente se está en conflicto: por eso hay que mantener o mejorar la relación.

3. *Intereses.* Roger Fisher, el más importante representante de la Escuela de Harvard, señala a los intereses como el elemento central de la teoría, y dice que, para saber en qué consisten, basta con dar respuesta a la pregunta *qué quiere o qué necesita* cada una de las partes en conflicto. Cada parte debe aclarar sus intereses, estimar o tener en cuenta los de los otros, explorar prioridades para resolverlos y analizar los intereses comunes y también los incompatibles. El acuerdo o convenio que se logre debe satisfacer los intereses de las partes.
4. *Opciones.* Constituyen el abanico de posibilidades de las partes para llegar a un acuerdo. Hay opciones que son mejores o peores que otras. Mientras más opciones haya, mejor puede ser el acuerdo.

Generar opciones es un proceso creativo que no puede interrumpirse ni someterse a juicio. La cooperación de las partes en conflicto ambienta y da lugar a un clima de confianza que permite mejores resultados en la producción e ideas para dar salida al conflicto. Las opciones, vengan de quien vengan, deben ser pensadas para satisfacer los intereses de todas las partes que están en conflicto. Idear opciones no es sinónimo de decidir.

5. *Criterios de legitimidad.* Se relacionan con la idea de justicia que anida en las aspiraciones de las partes —que no es la misma para todas ellas—. Las opciones se legitiman comparándolas con criterios externos y objetivos, que no consistan en la simple voluntad de alguna de las partes.

Como criterios de legitimidad pueden asumirse: los precedentes, la ley, la costumbre, el derecho internacional, la reciprocidad, las leyes del mercado. Si el conflicto se ubica en la escuela, es bueno señalar que, libremente expuestas las opciones, debe producirse su legitimación, y los estudiantes deberán argumentar por qué les parece que su idea para resolver el conflicto es mejor que la del otro, y no vale como respuesta decir simplemente: “es mejor porque es mi idea”.

6. *Compromisos o acuerdos.* Son planteamientos verbales o escritos que especifican lo que cada parte hará o no hará. Deben estructurarse y diseñarse para que sean prácticos, duraderos,

viables, comprensibles y verificables. Siempre es conveniente hacer un esquema del posible acuerdo para saber si es claro, completo, viable, legítimo y da respuesta a las expectativas de las partes.

7. *Alternativas.* Parten de la premisa de que cada actor puede, si así lo desea, resolver el conflicto usando salidas que no tienen en cuenta al otro en el caso de que no se produzca algún acuerdo entre ellas, o que sienta que los términos en que está planteada la negociación no le favorecen.

Las alternativas son personales de cada una de las partes. Cuando se va a la mesa de negociación, debe pensarse si el acuerdo que se propone satisface los intereses de las partes de mejor forma que las alternativas que cada una tiene.

Una aplicación de la teoría de la negociación directa o por intereses es la estrategia “Hablar hasta entenderse”, que permite a la escuela contar con dispositivos de negociación que asuman los conflictos de forma dialogal y equitativa.

La concertación

Es también una forma de negociación directa y autocompositiva de resolver conflictos, que podría explorarse en las instituciones educativas. Se fundamenta en la representación de las partes en conflicto, pues, siendo ellas plurales (docentes, directivos docentes, padres de familia, egresados, en el caso de la escuela), deben designar a alguien que negocie en su nombre.

La concertación como negociación hace posible que las voluntades de estas partes plurales logren acercarse y resolver ciertos asuntos que les atañen a todos y frente a los cuales se tenían inicialmente puntos de vista diversos y hasta contrarios. Requiere de la facultad para decidir, del compromiso y disposición de ánimo para sacar airoso los intereses de los intervinientes y de unir esfuerzos para alcanzar ciertos objetivos, instalados en la búsqueda del bienestar colectivo.

Los acuerdos logrados en el proceso de concertación se denominan *pactos*; cuentan con la ventaja de que fueron analizados, reconocidos y aprobados por quienes intervinieron en la nego-

ciación, pero su gran debilidad estriba en que prácticamente no cuentan con ninguna forma de hacerlos cumplibles, porque esta negociación tiene un carácter más político que jurídico.

Algunas instituciones educativas usan este método alternativo para remplazar el manual por un pacto de convivencia lo cual se considera plausible desde el punto de vista de que aporta a la formación política de los actores educativos pero ilegal en la medida en que el manual de convivencia es una norma jurídica de cuya naturaleza se desprende el carácter vinculante de las prescripciones en él contenidas lo cual, como se anotó, no sucede con el pacto.

Los valores que puede incorporar la escuela al implementar la concertación son: la responsabilidad derivada del compromiso de negociar en nombre de otros; el respeto por la palabra y el argumento del otro aunque no se comparta; el pluralismo y la descentración de los propios intereses para pensar en los del colectivo.

Para que la concertación sea aplicable en la escuela, se requiere que previamente existan dos fortalezas: la democracia escolar y los liderazgos colectivos.

La negociación asistida: la mediación

Avanzando en la propuesta de formas de tratamiento de conflictos escolares, le corresponde el turno a la *mediación o negociación asistida*, en la cual un tercero, que debe aparecer como neutral e imparcial, apoya a las partes en su aspiración de encontrar salidas al conflicto que las liga.

Aunque se trata de una antigua forma de resolver conflictos, a partir de los años sesenta del siglo xx se puso en boga en diferentes escenarios mundiales, dando respuesta, entre otros asuntos, a la crisis de administración de justicia existente en diversos países.

Es posible instalar la mediación escolar, porque se trata de una herramienta flexible que aporta muchos elementos a la formación del estudiante y permite pensar que, tal vez, los conflictos no tengan que resolverse siempre acudiendo a fórmulas represivas. Debe, en todo caso, como se ha reiterado, incluirse en el manual de convivencia para legitimarla ante la comunidad educativa y establecer claramente los conflictos susceptibles de

ser mediados, todo ello en aras de avanzar en la configuración del sistema de justicia escolar.

El proceso de mediación: etapas

Se acoge la propuesta de John Paul Lederach (1996) y se enuncian, muy brevemente, las etapas que configuran el proceso de mediación.

Premediación. Constituye un momento previo y preparatorio de la mediación. Permite planearla en todos sus aspectos, de común acuerdo con las partes y sirve para establecer, entre otros asuntos, si es posible hacer mediación en un conflicto específico; quién o quiénes la harían; el lugar, el día y la hora.

Entrada. Llegados el día y la hora de la mediación, se inicia el proceso con esta fase, cuyo énfasis está puesto en la generación de confianza, en la legitimación del mediador y en la fijación de reglas como no agredir al otro y respetar el uso de la palabra.

También en la entrada se realiza una presentación personal de las partes, una explicación breve de lo que es el proceso de mediación y sus alcances, se clarifica el rol del mediador y sus funciones y se invita a las partes a guardar el sigilo o confidencialidad que corresponde a este tipo de proceso.

El mediador puede tomar nota durante la mediación y realizar sesiones privadas o *caucus* con cada una de las partes. En ambos casos, es conveniente la aquiescencia de aquellas, para evitar suspicacias.

Cuéntame. Las partes empiezan, por turnos, a verbalizar su percepción del conflicto. Relatan los hechos, las circunstancias en que ocurrieron, y los sentimientos y emociones que provoca en ellas el conflicto. El mediador invita a las partes a exponer su propia versión de los hechos, es decir, a expresar la forma como los han vivido y como les afecta.

En el proceso formativo de los estudiantes, esta fase reviste gran importancia porque les permite aprender a regular sus emociones y sentimientos, a reconocerlos en ellos y en el otro, a flexibilizar su mente al ver cómo frente a la misma realidad se producen visiones y reacciones diversas, y a construir la verdad a partir de las versiones que cada uno aporta al proceso de mediación.

Es una fase de mucha libertad: el mediador debe estar atento a escuchar a las partes y a emplear las herramientas de la escucha activa, para ir ganando su confianza. Su liderazgo está puesto a prueba porque se viven momentos difíciles cuando las partes intentan desconocer o agredir al otro, frente a lo cual se deben poner de presente las reglas y hacerlas respetar. El mediador debe permitir el desahogo de las partes, y el afloramiento de los motivos más íntimos y de las causas más remotas de los conflictos.

Ubicarnos. En esta fase se pretende centrar el problema, poner orden, identificar los elementos que configuran el conflicto, determinar los temas por resolver, hacer una lista priorizada de los asuntos que se van a negociar y verificarla con las partes para tratar de avanzar hacia la negociación de los intereses en conflicto.

Arreglo. En esta fase se hace uso de la teoría de negociación por intereses propuesta por la Escuela de Harvard, cuyo elemento fundamental lo constituye la identificación precisa de los intereses, para poder proceder a negociarlos, lo cual se realiza en este momento del proceso con el apoyo, por supuesto, del tercero mediador. Las partes expresan sus mejores propuestas, para dar salida al conflicto de forma que las favorezca a todas.

El mediador debe estar atento a las opciones que lleguen a la mesa en forma de lluvia de ideas, cuidar que todos los intereses tengan discusión, tratar de mover a las partes de las posiciones a los intereses, dirigir el diálogo de manera organizada, escuchar activamente y enfatizar los aspectos positivos que surjan entre las partes en la negociación.

Acuerdo. En esta fase se organizan todas las ideas surgidas en la anterior, se evalúan las propuestas presentadas, para determinar los pro y los contras, y se consideran las implicaciones de su puesta en marcha.

Cierre. Se repasan, una a una, las ideas ya ordenadas que constituyen el acuerdo, para luego empezar a redactarlo, en el caso en que se vaya a consignar por escrito, lo cual no es obligatorio.

El acuerdo debe señalar expresamente los compromisos que surgen, quién los tiene que cumplir, cuándo, cómo, dónde y hasta cuándo los tiene que cumplir, con el fin de fijar la responsabilidad de cada una de las partes por su incumplimiento.

Seguimiento. Se destaca esta fase por el interés que tiene para la mediación. El compromiso de las partes, que se plasma en el acuerdo, se concreta en hechos reales que pueden verificarse de manera formal o informal. El seguimiento permitirá asignar responsabilidades en caso de incumplimiento de los acuerdos.

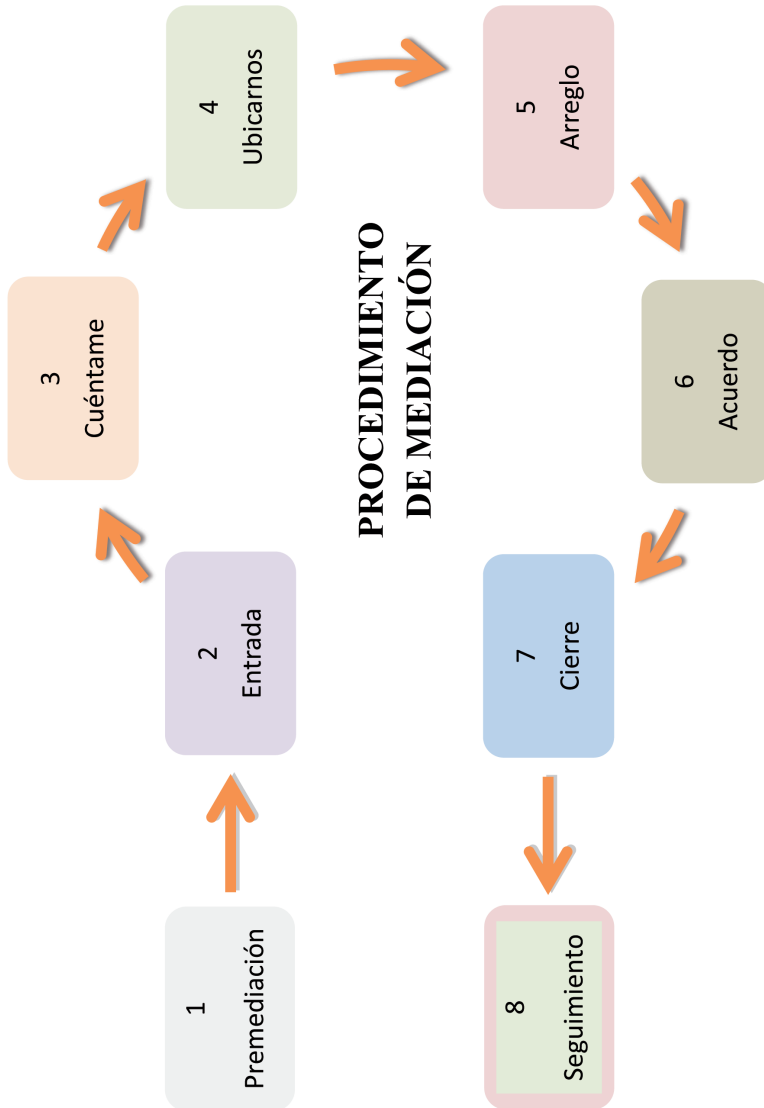
Gráficamente, el procedimiento de la mediación se presenta en la figura 4.

En un ejercicio continuo de ciudadanía, que refuerza la formación política, las ventajas pedagógicas que ofrecen las formas autocompositivas de tratamiento de conflictos son:

- Las partes se reconocen mutuamente, se respetan en su dignidad de humanos y permiten que la palabra, usada como herramienta, coadyuve al logro de acuerdos y tome fuerza, venga de quien venga.
- Los actores se hacen corresponsables de los conflictos y entienden que ellos mismos pueden resolverlos.
- Se fortalecen la autonomía y la autoestima en cuanto que, de manera creativa, los actores arriban a propuestas de salida a los conflictos, las cuales se enriquecen mutuamente en el intercambio, y como se sienten valorados y reconocidos, son capaces de empoderarse y hacer compromisos.
- Se produce un efecto transformativo en las relaciones y en la escuela, esta última como espacio de encuentro con la diferencia y en pro de la tolerancia, que debe albergar las opiniones de todos, permitir la argumentación y el disenso y construir colectivamente acuerdos mínimos para la convivencia.

La implementación de las formas autocompositivas de resolución de conflictos en la escuela exige a los diferentes estamentos una cualificación en cuanto al procedimiento para abordarlas de manera planificada e ilustrada, pues hacerlo desde la espontaneidad y la buena voluntad puede producir resultados más nefastos y ahondar la conflictividad. No se trata solamente de invitar a usar una técnica: se trata de entender que la política de convivencia en la institución educativa pasa por el diseño de estrategias que tienen un soporte teórico, un enfoque y unos aspectos procedimentales

Figura 4. Procedimiento de la mediación



necesarios para lograr eficacia en su ejecución y evitar el activismo desordenado y sin norte.

Para lograr lo anterior, las instituciones educativas deben incorporar estrategias para que los integrantes de la comunidad educativa:

- Participen voluntariamente en la búsqueda y aplicación del MARC que responda con mayor pertinencia al conflicto específico y asuman la responsabilidad de promover, compartir y mantener el control sobre el contenido y resultado de la forma elegida por ellas.
- Disminuyan la defensividad pues lo vital es que empiezan por estar dispuestas a asumir una posición colaborativa que parte de la base de que existe equilibrio entre ellas por lo cual la negociación es posible y se constituye en punto de partida en la búsqueda de acuerdos de ganancia mutua.
- Se concentren en aspectos positivos y dejan de lado la atribución de culpabilidad al otro.
- Se responsabilicen de aumentar las probabilidades de que el acuerdo logrado finalmente sea más abarcador y satisfactorio de todos sus intereses.
- Aprendan que la utilización de un MARC específico y los resultados obtenidos servirán para fomentar sus iniciativas para negociar conflictos futuros.
- Aumenten la confianza en el otro, en la técnica utilizada y en el logro de los resultados.
- Promuevan la utilización de los MARC como complementarios para ejercer el derecho de acceso a la justicia.
- Entiendan que los MARC son mecanismos eficientes, rápidos, económicos y generadores de destrezas negociales que coadyuven en la formación de ciudadanía, la apertura de espacios de participación, el desarrollo de la autonomía, la construcción de tejido social y, en fin, el fortalecimiento de la democracia.
- Asuman los MARC como un asunto de su interés pero ligado siempre al bienestar de la comunidad educativa y al restablecimiento de la convivencia pacífica.

La propuesta de incluir las formas autocompositivas de tratamiento de conflictos en la escuela se constituye en una oportunidad para ampliar su ámbito de aplicación, reformular la importancia de los MARC y el enfoque con que han sido utilizados con el valor agregado de que, si se naturaliza su uso desde edades tempranas, puede producirse una apropiación de estilos de interacción y de comunicación proclives al reconocimiento y al respeto por el otro, necesarios si se quiere avanzar en el fortalecimiento del lazo social y en la contribución a las transformaciones del entorno.

La escuela al asumir los MARC como fórmulas de justicia, debe hacerlo con capacidad crítica pues existen asuntos como el de los derechos fundamentales que no pueden ser sometidos a negociación, desequilibrios de poder entre las partes a veces tan evidentes que desvirtúan esta posibilidad o cuestiones éticas que deben considerarse en un momento determinado para decidir si suspende o da término a la intervención.

En otro orden de ideas la escuela debe preparar las condiciones para la implementación de los MARC: procesos de sensibilización permanente entre los integrantes de la comunidad educativa; inclusión en el Proyecto Educativo Institucional de una política de convivencia que les dé cabida; organización administrativa y logística que los posicione dentro de la institución educativa; acompañamiento y evaluación para formular acciones mejoradoras.

Mediante procesos disciplinarios

Las formas punitivas consignadas en el manual de convivencia, en el capítulo que corresponde al proceso disciplinario, deben implementarse como *ultima ratio*, es decir, cuando se hayan agotado las otras opciones permitidas en la normativa colombiana y su consagración reglamentaria está sujeta a las prescripciones superiores contenidas en la Constitución Política y la ley, a las cuales deben plegarse.

Para esta forma específica de tratamiento de conflictos escolares, se remite al capítulo 17, “Proceso disciplinario y debido proceso escolar”.

El afecto y la autoridad

Cualquiera que sea la forma asumida para dar tratamiento a los conflictos escolares, el operador del manual debe combinar el afecto y la autoridad en el acercamiento que haga a quien se encuentre en situación conflictiva o de transgresión de la norma. En otras palabras, tener presente que se trata de alguien que tal vez se equivocó y que, por encontrarse en proceso formativo, requiere de un referente que le muestre coherencia en sus decisiones y que como ser humano sea capaz de entender y tramitar la situación sin lesionar la integridad del otro.

El cuidado y el amor son derechos fundamentales y prevalentes, consagrados para los niños en la Constitución Política, lo cual es explicable si se reconoce el lugar de lo humano en la Carta Política, que, bien es sabido, cuenta con un carácter antropocéntrico y un enfoque garantista de derechos.

La escuela debe ser propicia para los ambientes afectivos y no negar esta opción o esconderla como vergonzosa. Debe lograr educar para la libertad, y al hacerlo estará consiguiendo que la autoridad del maestro y su disposición afectiva creen un nicho que facilitará el espacio para la convivencia en términos de aprendizajes mutuos.

El mensaje es claro: no todos los asuntos de la convivencia se resuelven por la vía de la sanción; pero si esta se hace necesaria, debe estar acompañada, como en los demás casos aquí esbozados, de afecto y autoridad por parte del maestro, para que puedan realmente encontrarse implicaciones positivas en el proceso formativo del estudiante.

Estrategias de aula

Con el propósito de crear condiciones para el tratamiento pacífico de conflictos escolares, el docente puede:

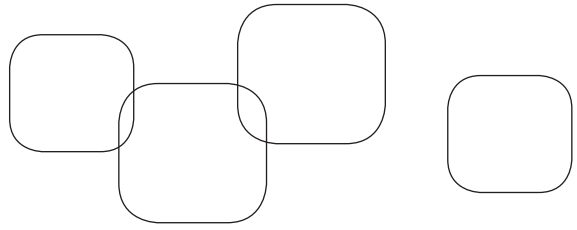
- Estimular el trabajo realizado por los estudiantes, promover la expresión de emociones y sentimientos entre pares, hacerles manifestaciones de afecto y registrar los resultados de estas experiencias.

- Iniciar la realización de un diario de conflictos de aula, ofrecer un espacio semanal o quincenal para que los estudiantes escriban y, luego, invitar a quienes quieran hacerlo a socializarlo, negociando reglas de juego que estimulen el deseo de leer y generen confianza para expresar lo que sienten.
- Organizar, de manera conjunta con los estudiantes, reuniones o pequeñas fiestas de celebración de fechas especiales, que permitan el fortalecimiento de los lazos del grupo.
- Incentivar y acompañar el trabajo colaborativo y ponderar los resultados que con él se obtienen.
- Enseñar a negociar conflictos y realizar simulaciones para fortalecer este aprendizaje.
- Realizar con frecuencia foros y conversatorios, donde se negocien previamente las reglas.
- Realizar ejercicios de dilemas morales.
- Producir relatos de vida y abrir espacios para socializarlos (únicamente para quienes voluntariamente deseen hacerlo).

Bibliografía

- Amilodare, A. M., 1993, *Descubriendo el Valor del Conflicto*. Libra, 2(3), 46-49, [en línea] disponible en <http://www.fundacionlibra.org.ar/revista/articulo7-3.htm>, consulta: 11 de octubre de 2011.
- Arias Muñoz, L. M., 2002, *La convivencia escolar: manual de referencia bibliográfica*, Medellín, Corporación Región.
- Builes Builes, Luis Fernando et al, 2003, *Ventanitas de acuerdo*, En prensa.
- _____, 2011, *Guía formación política de maestros* (módulo de apoyo para el Espacio de conceptualización: Didáctica de las Ciencias Sociales, Programa de Formación Complementaria de Maestros en Formación). Convenio interadministrativo Institución Educativa Escuela Normal Superior “Pbro. José Gómez Isaza” Sonsón-Antioquia y Facultad de Derecho y Ciencias Políticas Universidad de Antioquia, Mayo de 2011. 107 p.
- Caicedo, Y., 2000, “Los comités de convivencia: escenarios para la gestión de los conflictos escolares”, *Pedagogía y saberes*, Santafé de Bogotá, núm. 14, año 2000.
- Chaux, E. et al., 2004, *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá, Corcas Editores.
- Diccionario enciclopédico España 1999*, España. Impresión Mateu Cromo Artes Gráficas S.A. Página 648.
- Fisher, R. et al, 1985, *¡Sí, de acuerdo! Cómo negociar sin ceder*, Bogotá, Norma.

- Goleman, D., 1996, *La inteligencia emocional*, Buenos Aires, Javier Vergara, Editor.
- Justiniano, G., 2002, *El arte de lograr acuerdos: recursos en mediación*, Buenos Aires, Lumen.
- Lederach, J. P., 1996, *Mediación*, Gernika-Lumo: Centro de investigaciones por la paz, Gernika Gogoratuz.
- Lozano Cortés, J. L., s.f., *Identificación de las principales variables que determinan tendencias retributivas y restaurativas en comunidades escolares de la localidad de Kennedy*, Bogotá, Universidad de los Andes.
- Montoya, J., 2003, *Escuela, conflicto intergeneracional y democracia*, Medellín, IPC, Corporación de Promoción Popular, L. Vieco e Hijas.
- Moore, Ch. W., 1995, *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos/AMJ*, Barcelona, Granica.
- Morin, E., 1998, “La necesidad de un pensamiento complejo” en: Sergio González Moena (comp.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin. América Latina: Los procesos educativos*, Bogotá, Mesa Redonda Magisterio, pp. 13-21.
- Municipio de Medellín – BID (s.f.): *Manual del mediador*. Programa Mesas de Convivencia.
- República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de Colombia*.
- , Corte Constitucional, Sentencias T090/96; C239/97; T1430/00; T188/02.
- Reyes Torres, F. (comp.), 1989, *Democracia y conflicto en la escuela*, Bogotá, Servigraphic.
- Ruiz, L. D., 2006, *La escuela. Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*, Medellín, L. Vieco e Hijas.
- Saldarriaga Vélez, J. A., 2000, *Drogas, convivencia y justicia: reflexiones sobre la escuela*, Medellín, Corporación Región.
- , et al, 2003, *Una escuela con sentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares*, Medellín, Pregón.
- Valenzuela, P., 1994, “La estructura del conflicto y su resolución”, en: Reyes, Francisco (comp.), *Democracia y conflicto en la escuela*, Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia “Luis Carlos Galán”, 1994. Documento preparado como material de lectura para los talleres sobre resolución de conflictos y democracia, organizado por el Instituto para el Desarrollo de la Democracia “Luis Carlos Galán”, el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos.



CAPÍTULO 16

ESTRATEGIA “HABLAR HASTA ENTENDERSE”: PROPUESTA PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Luis Fernando Builes Builes
Martha Cecilia Sepúlveda Alzate

Como se anotó en el capítulo “Formas de tratamiento de conflictos escolares” entre las estrategias propuestas para su gestión se proponen las *modalidades autocompositivas*, en las que se tratan de recabar las potencialidades de la *negociación directa*, la *concertación* y la *mediación* como formas pacíficas de gestión de conflictos, que se ofrecen para contribuir a la formación de la comunidad educativa; estas potencialidades requieren una cualificación de los operadores en cuanto a sus contenidos y metodología con el fin de que se logre eficacia en su implementación en la escuela.

Institucionalizar y poner en escena la estrategia “Hablar hasta entenderse” es una manera de privilegiar las formas negociadas de tratamiento de conflictos, en concreto la *negociación directa*, y de abandonar, paulatinamente, el enfoque punitivo en el tra-

tamiento de los conflictos, que encuentra en la sanción la única manera de resolverlos.

Siguiendo de cerca a Bárbara Porro (2004), en este capítulo se hacen explícitos algunos conceptos y orientaciones, así como el procedimiento o metodología comprensivos de la estrategia “Hablar hasta entenderse” puesta a disposición de los estudiantes, desde el grado cero. Esta estrategia hace parte del sistema de justicia escolar, se ubica en la base de la pirámide, y está disponible para las partes en conflicto, quienes voluntariamente la implementan para dar salida a la situación conflictiva. La autora hace alusión a que los desacuerdos son frecuentes en la escuela, y frente a ellos se reacciona pasándolos por alto, peleando para dirimirlos o “Hablando hasta entenderse”.

El propósito de “Hablar hasta entenderse” es que en lugar de buscar revancha o enemistad, o acudir a la intervención del profesor para resolver el problema, los estudiantes manejen los conflictos de manera positiva, a su debido tiempo y sin ayuda de un adulto, si bien el maestro hace un acompañamiento que, en el primer momento, permite la apropiación de la metodología y luego se orienta a mantener la motivación por su uso y a evaluar permanentemente su aplicación para retroalimentarla y valorar sus alcances.

Algunos principios que irrigan esta estrategia son:

- Reconocer al otro como igual en dignidad, a pesar de los conflictos, y reconocer, además, que en ellos están en juego las necesidades e intereses propios y los del otro.
- Escuchar respetuosamente, no interrumpir y hacerle saber a la otra persona que se entendió, aunque no se comparta, su punto de vista. Se trata de una actitud empática que posibilita entender las razones de la otra persona y hace más fácil el acercamiento en la búsqueda de salidas a los conflictos. Escuchar al otro permite luego un turno para hablar y hace posible demandar la misma atención y el mismo respeto.
- Definir el problema en función de las necesidades y los intereses. En situaciones conflictivas hay que buscar lo que se tiene en común con el otro.

- Buscar soluciones en conjunto: planear y cooperar en la búsqueda de soluciones y escoger la mejor en términos de satisfacción mutua de las necesidades e intereses.
- Tener en cuenta el momento propicio para encauzar las salidas al conflicto, procurando que sean los mismos estudiantes quienes las promuevan, lo cual sugiere que el maestro debe abstenerse de sermonear, aconsejar o apaciguar los ánimos en los momentos más críticos del problema, cuando predomina la emoción sobre la razón y la palabra, como herramienta, está relegada a un segundo plano.
- Hacer un alto en el camino para recobrar la calma. Mientras esté primando la emoción, no se recomienda el uso de "Hablar hasta entenderse".
- Hablar-escuchar por turnos, con atención y respeto. Cada parte cuenta los hechos según su percepción, con el fin de satisfacer dos necesidades básicas: ser escuchados y buscar reparación del daño causado.

Los objetivos en este momento del proceso son: recabar información para reencuadrar el problema en función de las necesidades de cada uno, reformular la información, y ayudar a expresar sentimientos y emociones y a transmitirlos en primera persona, para lo cual se sugiere usar el siguiente esquema:

Yo _____ cuando tú _____ porque _____

- Lograr la comprensión de lo que necesita cada uno. Tener presente que las necesidades o intereses son las razones por las que se quiere algo y son diferentes a las posiciones.
- Proponer soluciones. Para ello se recomienda la técnica de lluvia de ideas, que implica para los estudiantes tomarse un tiempo para pensar y encontrar varias formas de resolver el problema. Al mismo tiempo se fomenta el pensamiento creativo, se alienta a los participantes a correr riesgos para aumentar el flujo de ideas y se promueven otras maneras de pensar (pensamiento divergente). Se insiste en que el maestro no propone ni emite juicios; todas las ideas son aceptadas, y a los participantes no se les interrumpe ni se les exige argumentación.

- Elegir la idea que más les guste a los participantes. Cada uno expone sus ideas y se someten a la aprobación de los otros, se hace registro de ello y al final se elige la que fue aceptada por las partes y se explican los motivos que los vinculan a la elección de dicha idea.
- Hacer un plan y ponerlo en práctica. Este plan consigna los compromisos y la forma de cumplimiento. Se puede ayudar a planear con preguntas como: ¿Qué tiene que hacer cada uno? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Y después de eso, qué? ¿Quién se encarga de...?
- Hacer seguimiento al cumplimiento de los acuerdos.

La figura 5 ilustra el procedimiento y reglas de “Hablar hasta entenderse”

Para los docentes, el uso de esta estrategia presenta ventajas, pues aligera sus funciones disciplinarias, ya que pone en manos de los estudiantes la disposición sobre los conflictos que los ligan y los asume responsables de resolverlos bajo un esquema que los favorece por igual; permite el desarrollo de la autonomía y establece otro tipo de relaciones con los discentes, donde no se hace necesario juzgar, señalar o estigmatizar.

La tarea del maestro es mantenerse emocionalmente neutral y ayudar al niño a descubrir sus propias respuestas.

Para los estudiantes, los beneficios se expresan en la convicción de que son capaces de asumir positivamente los conflictos y buscarles salidas en colaboración con el otro; en el fortalecimiento de la responsabilidad personal porque deben ser capaces de cumplir los compromisos pactados; en el mejoramiento de la autoestima ligada a los procesos de creatividad y autonomía, y en la incorporación paulatina de un sentido coherente del concepto de justicia construido desde la cotidianidad y la propia vivencia.

Las habilidades que se despliegan con el uso de “Hablar hasta entenderse” son: la comunicación verbal, la escucha activa, el análisis de problemas, la creatividad, el pensamiento divergente, la predicción del resultado de los propios actos, la toma de decisiones, la elaboración de planes y su puesta a prueba, la evaluación de resultados, los aprendizajes para la vida (aceptación de los

Figura 5. "Hablar hasta entenderse"



Fuente: Diapositiva de la presentación del proyecto "Aprendiendo a resolver conflictos y a ser mediadores", en la escuela Carrizales del municipio de El Retiro (Colombia), en desarrollo de un programa de la Corporación Correcaminos, apoyado por Giveto Colombia y McMillan Foundation. Directora del programa: Noemí Ordás.

conflictos como algo natural, la asimilación del enojo y la frustración, la expresión y la regulación de sentimientos, emociones y necesidades). En suma, los estudiantes aprenden a conseguir lo que quieren sin ser irrespetuosos, agresivos o violentos, y a colaborar, porque están seguros de que si piensan juntos serán lo suficientemente creativos como para encontrar soluciones que satisfagan a todos.

Propuesta para el diseño e implementación de “Hablar hasta entenderse” en una institución educativa

Establecer los objetivos de la estrategia

Generales:

- Contribuir en la construcción en la escuela de un concepto de justicia que, al tiempo que apoye el mejoramiento de la convivencia, permita la disminución de las violencias.
- Ampliar las opciones de resolución de conflictos escolares, privilegiando aquellas que permitan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.
- Posicionar la palabra, la interlocución y el diálogo como herramientas de humanización de la escuela.

Específicos:

- Diseñar y poner en ejecución la estrategia “Hablar hasta entenderse”, previa creación de una *política de convivencia* que pueda contenerla.
- Determinar la estructura, las condiciones y los recursos para que la estrategia contribuya efectivamente al mejoramiento de la convivencia escolar.

Determinar las fases para la ejecución de la estrategia

Para proponer e implementar la estrategia "Hablar hasta entenderse", es necesario prepararla mediante un plan metodológico que incluya diferentes fases, con el fin de posibilitar mejores resultados, en tanto se comprenda lo que se quiere hacer y lograr.

Así, para este plan se sugieren las siguientes fases:

Administrativa: corresponde a los directivos docentes de la institución educativa ambientar la propuesta en diversos escenarios: consejo directivo, consejo académico, comité de convivencia, profesores, padres, entre otros. Luego podrá ampliarse a otros estamentos.

En esta fase es necesario:

- Planificar todo el proceso, diseñar la propuesta, verificar su articulación con la política de convivencia de la institución educativa y el compromiso de esta de incluirla en la gestión de algunos conflictos escolares. Se enfatiza y aclara que depende de la voluntad de las partes acogerse a esta estrategia, y que no puede usarse ningún medio o forma de coerción para obligarlas a su uso, porque se desnaturaliza completamente su intención.

La propuesta debe responder, entre otras, a preguntas como:

- ¿Hay compromiso de la comunidad educativa para que se incluya la estrategia "Hablar hasta entenderse" en la gestión de algunos conflictos escolares en la institución educativa?
- ¿Cuáles conflictos admiten la aplicación de la estrategia?
- ¿En qué momentos se puede aplicar?
- ¿Cuáles son las modificaciones que deben plasmarse en el PEI y en el manual de convivencia para poder implementar la propuesta?
- ¿Cuál es el papel del Comité de Convivencia en la institución educativa?

- Modificar el Proyecto Educativo Institucional, porque introducir la estrategia a la vida institucional implica, desde la planificación, dar cabida a opciones negociadas para gestionar los conflictos escolares.
- Modificar el manual de convivencia, de acuerdo con el cambio del PEI antes mencionado.
- Reglamentar el ejercicio de la estrategia, para lo cual se sugiere que al Comité de Convivencia se le delegue la presentación de la propuesta al Consejo Directivo, con la posibilidad de que sea tal comité el que tenga la responsabilidad de evaluarla e implementarla.

De comunicación: divulgación a partir del uso de los medios de comunicación existentes en la institución educativa

Uno de los asuntos más relevantes de la implementación de la estrategia “Hablar hasta entenderse”, es su apropiación por parte de la comunidad educativa, en tanto la considere valiosa, se haya sensibilizado frente a ella y esté dispuesta a contribuir en el logro de los propósitos que incorpora.

De esta manera se justifica la fase de comunicaciones como transversal a todo el proceso. Para movilizar, informar y explicar la estrategia y sus alcances, se sugiere el uso de medios alternativos dirigidos a la comunidad educativa, así:

- Dar a conocer ampliamente la estrategia a la comunidad educativa.
- Sensibilizar a la comunidad educativa para la implementación de “Hablar hasta entenderse”.
- Dar a conocer las modificaciones hechas al PEI y al manual de convivencia.
- Interactuar con la comunidad educativa para fortalecer la estrategia y contextualizarla.
- Comunicar avances cuando se tengan.

Pedagógica: dirigida a la comunidad educativa pero, fundamentalmente, a los estudiantes. Permitirá explicar, paso a paso, en qué consiste la estrategia. Para ello será necesario abrir espacios para

presentar y discutir temas tales como: escenarios de la convivencia escolar; noción de conflictos escolares y sus formas de gestión; derechos humanos en la escuela; actitudes, sentimientos y emociones generados por los conflictos, con énfasis en las vías negociadas, entre las que se cuenta la estrategia "Hablar hasta entenderse".

Logística: en orden, aparece esta como la última fase del proceso, aunque puede irse implementando mientras se cumplen las demás. En ella se incluyen, básicamente:

- Asignar recursos en el presupuesto anual de la institución educativa para que la estrategia tenga sustentabilidad.
- Establecer una estrategia de medios alternativos para promocionarla.
- Asignar responsabilidades en tiempo y en funciones que los profesores deben cumplir frente a la estrategia.
- Organizar los formatos y el archivo de "Hablar hasta entenderse".
- Determinar el espacio físico en que se llevará a cabo. Se sugiere "El rincón para la gestión de los conflictos", que consiste en adecuar un espacio con sillas y carteleras; en estas últimas se consignan: los turnos de los estudiantes para acudir a las sesiones, la metodología de la estrategia, el diagrama del mensaje en primera persona y las reglas básicas, que incluyen tratarse con respeto, no interrumpir y colaborar para resolver el problema.
- Posibilitar la creación de un centro de documentación especializado.
- Evaluar permanentemente.

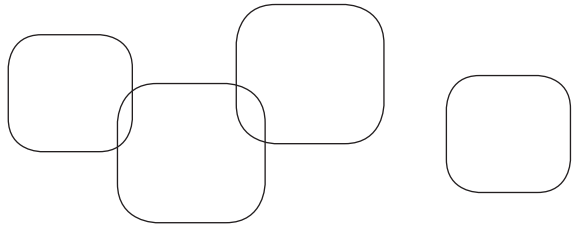
Figura 6. Ambientación del espacio para “Hablar hasta entenderse”



Fuente: Diapositiva de la presentación del proyecto Aprendiendo a resolver conflictos y a ser mediadores, en la Escuela Carrizales del municipio de El Retiro (Colombia) en desarrollo de un programa de la Corporación Correcominos, apoyado por Giveto Colombia y McMillan Foundation. Directora del programa: Noemi Ordás.

Bibliografía

- Arias Muñoz, L. M., 2002, *La convivencia escolar; manual de referencia bibliográfica*, Medellín, Corporación Región.
- Baruch Bush, R. A. et al, s.f., *La promesa de la mediación: Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*, Madrid, Granica.
- Calvo Rodríguez, Á. R., 2003, *Problemas de convivencia en los centros educativos; análisis e intervención*, Madrid, Eos.
- Cortina, A., 1997, *El mundo de los valores, ética y educación*, Santafé de Bogotá, El Búho.
- González Pérez, J., 2004, "Los conflictos entre los alumnos: características e intervención para una convivencia democrática", *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 57, núm. 3, jul. 2004, pp. 361-372.
- Herrera Duque, Diego e Instituto Popular de Capacitación, 2001, *Conflicto y convivencia en la escuela: perspectivas*, Medellín, Instituto Popular de Capacitación.
- Herrera Duque, D., 2002, "Aproximaciones al conflicto escolar y perspectivas de tratamiento y transformación", *Educación Hoy*, núm. 150, abr.-jun., 2002, pp. 81-94.
- Londoño Ramírez, L. R. et al, 1994, *Estrategias pedagógicas para aminorar la violencia en la escuela*, Medellín, Dimensión Educativa.
- Martín, E., 2003, "La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 26, núm. 1, pp. 79-95.
- Molano Fonseca, M., 2003, "Escuela, acción comunicativa y convivencia", *Revista Magisterio; Educación y Pedagogía*, núm. 4, ago.-sep., 2003, pp. 32-35.
- Pérez Pérez, C., 2003, "La mejora de la convivencia del aula a través del aprendizaje de normas", *Padres y Maestros*, núm. 274, feb. 2003, pp. 23-25.
- Porro, B., 2004, *La resolución de conflictos en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- República de Colombia. Congreso de la República. Leyes 115 de 1994, y 1098 de 2006.
- , Presidencia de la República, Decreto 1860 de 1994.
- Rosa, R. et al, 1985, "El ajuste de medio y programa en los entornos escolares", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 29, pp. 57-67.
- Saldarriaga Vélez, J. A., 2006, *Educación en la adversidad. Prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*, Medellín, Pregón.
- Saldarriaga Vélez, J. A. et al, 2003, *Una escuela con-sentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares*, Medellín, Pregón.
- Salinas, M. L. et al, 2003, *Para educar en el valor de la justicia*, Bogotá, Magisterio.
- Sanín Vásquez, J. L., 1998, *Convivencia escolar: enfoques y experiencias*, Medellín, Corporación Paise Joven y Corporación de Promoción Popular.
- Serie: *Educación ética y valores humanos*, 1996, Educación para la convivencia (V. 8), Educación para la convivencia (V. 2), Educación para la convivencia (V. 3), Educación para la convivencia (V. 6). Bogotá, Grafimaster.
- Valderrama H., C. E., 2001, "Nociones del conflicto en actores escolares", *Nómadas*, núm. 15, oct. 2001, pp. 76-87.



CAPÍTULO 17

PROCESO DISCIPLINARIO Y DEBIDO PROCESO ESCOLAR

Isabel Puerta Lopera
Luis Fernando Builes Builes

*El niño al que no se le reconocen sus derechos es un esclavo, pero el niño
al que no se le propicia el cumplimiento de sus deberes es un tirano*

Juan Montalvo

Este escrito se refiere, en especial, a la situación en que jurídicamente se encuentra un estudiante cuando la institución educativa le endilga la presunta violación de alguna norma de la escuela, contemplada de manera explícita en el manual de convivencia.

Los referentes normativos básicos para el desarrollo del tema son: la Constitución Política de Colombia, las leyes 115, 1029 y 1098, y el decreto 1860 de 1994.

La convivencia escolar, los conflictos escolares y la norma jurídica

La convivencia escolar exige que las instituciones educativas construyan, de manera conjunta entre sus estamentos, normas que les permitan a todos conocer las reglas por las cuales se rigen, a fin de evitar que cada uno, de modo individual, vaya resolviendo las situaciones que se presentan diariamente de acuerdo con su moral, gusto, capricho o interés.

Cuando se establecen normas para convivir se asume que todos van a acatarlas y a respetarlas, pero puede no ser así. En la escuela, como en el resto de la sociedad, algunas personas hacen caso omiso de la norma, no la toman en cuenta, la desatienden, con lo cual se va produciendo un daño a la convivencia porque, en casos extremos, esta conducta deviene en diferentes tipos de violencia.

El manual de convivencia como norma jurídica

A partir de la consagración de los derechos y deberes de los estudiantes y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa, en el manual de convivencia deben establecerse claramente las reglas mínimas que regulen las relaciones de poder en la escuela, para que, sin trivializar asuntos, se atienda a la legalidad, la legitimidad, la corresponsabilidad en el cumplimiento de compromisos, la observancia de los derechos de los niños (fundamentales todos y prevalentes algunos) y el reconocimiento de la reserva de ley en cuanto a la reglamentación o limitación de los derechos fundamentales.

Complementando lo anotado en el capítulo “Formas de tratamiento de conflictos escolares”, al hablar de normas, y en concreto de normas jurídicas como el manual de convivencia —pues reviste tal carácter—, deben tenerse presentes dos momentos por destacar en el contexto escolar para facilitar el acercamiento y la sensibilización frente a la importancia y la apropiación del valor de la norma jurídica para la convivencia escolar. Tales momentos son:

La creación de la norma jurídica *manual de convivencia*

Implica el estudio de aquellas situaciones del contexto y el escenario escolar específicos que muestran la necesidad de construir normas que prevengan las violencias y regulen los conflictos que allí se presentan. Es importante que las situaciones que la norma va a regular atiendan a lo particular del momento para el cual fueron pensadas, pero, también, que cuenten con una visión de futuro que evitará modificaciones constantes a su texto y contribuirá a la legitimidad y la seguridad jurídica.

Desde la expedición de la ley 115 de 1994, es obligatorio que en todas las instituciones educativas haya un manual de convivencia. Lo que no es obligatorio es que anualmente se produzcan modificaciones a su texto. Es más, puede crearse un manual que muchos años después conserve intacta su vigencia.

Las reflexiones que dan origen al manual de convivencia deben producirse de manera colectiva, porque son distintas las percepciones y las visiones del mundo de cada uno y, por lo tanto, un enfoque plural enriquecerá la propuesta.

Para decirlo de una forma práctica, este momento requiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La participación activa de los distintos estamentos de la comunidad educativa.
- La búsqueda de la información necesaria para poder definir las problemáticas, necesidades e intereses de la comunidad educativa en torno al tema específico objeto de regulación.
- La sensibilización acerca de la importancia de la norma jurídica para la convivencia como mínimo ético que establece límites a los intereses personales de los integrantes de la comunidad educativa.
- El cuidado en el diseño formal de la norma, atendiendo a que sus contenidos deben ser claros, completos y precisos, y deben contemplar el espíritu y el enfoque de la norma, además de recoger las conclusiones de la discusión colectiva.

- El contenido de la norma jurídica debe estar ajustado a las de rango superior, so pena de que resulte inválida.
- El contenido de la nueva norma debe estar ajustado a la técnica jurídica y contener elementos pedagógicos.
- Se debe producir la publicación de la norma, a fin de darla a conocer a toda la comunidad educativa y de facilitar su difusión, apropiación y cumplimiento.

La aplicación de la norma jurídica *manual de convivencia*

Una vez creada y publicada la norma, entra en vigencia y comienza a dársele aplicación por un *operador*, que debe ser el organismo o funcionario competente.

En este momento el operador de la norma jurídica atenderá, principalmente, a estos lineamientos:

- *Conocer completamente la norma* que va a aplicar, y no actuar asumiendo la situación como una ofensa personal o de manera reactiva; además, debe saber reconocer si es competente o no para la actuación respectiva.
- *Aplicarla de acuerdo con un criterio de integralidad*, que obliga a que la norma sea leída en un contexto normativo específico y atendiendo a su espíritu (o intención con la que fue creada). Si el manual tiene como propósito regular la convivencia escolar, cuando se estudie la conducta de un estudiante para saber si violó algunas de sus reglas, el operador debe previamente responder a la pregunta: ¿Se lesiona la convivencia con este hecho o falta que presuntamente cometió el estudiante?
- *No hacer interpretación del manual de convivencia* de acuerdo con su propia concepción del mundo. La norma se interpreta cuando no es clara y tal interpretación no obedece a la moral personal, sino a los criterios establecidos expresamente por las normas legales. Muchos problemas se evitarían en las instituciones educativas si quienes operan el manual de convivencia se atuvieran a esta regla; y, adicionalmente, el respeto por la misma permitiría que, poco a poco, los estudiantes fueran perfilando una noción coherente de justicia, alejada de los caprichos y deseos del operador de turno.

- *La equidad* es un principio para tener en cuenta a la hora de aplicar la norma. Piénsese solamente, a manera de ejemplo, que debe ser diferente el trato para un estudiante en situación de discapacidad que presuntamente trasgredió una norma del manual de convivencia, pues en este caso habrán de tenerse en cuenta aspectos como el grado de conciencia que tiene respecto a la transgresión, la posibilidad de responder por el daño a la convivencia y el grado de autonomía con que cuenta de acuerdo con el tipo de discapacidad que sufre. En estos casos, será siempre sano contar con un concepto profesional que pueda dar respuesta a esta y otras preguntas para poder aplicar la norma, sin violentar la dignidad del presunto transgresor y haciéndolo responder por sus actos, en la medida en que esté en capacidad de hacerlo.
- Si la norma cuenta con un *procedimiento* para el asunto que se está tratando, aquel debe seguirse según está establecido y garantizando al implicado la posibilidad de defenderse.

Las formas tratamiento de conflictos en la escuela

Abriendo espacios flexibles en la escuela hace énfasis en los conflictos escolares como uno de los escenarios de la convivencia, destaca su connotación positiva y presenta propuestas para tramitarlos, gestionarlos o transformarlos por medios o propuestas que van haciendo cada vez más residual la perspectiva del castigo o la sanción.

La ley colombiana presenta un abanico general de opciones para resolver los conflictos. Algunas de ellas tienen plena aplicación en la escuela y ayudan a demostrar que la única vía para resolver situaciones conflictivas no es el proceso disciplinario. En el capítulo *Formas de tratamiento de conflictos escolares* se expusieron estas opciones.

Así, la escuela puede echar mano de las *formas negociadas* de tratamiento de conflictos, *directas* y *asistidas* —negociación directa, concertación y mediación—, denominadas *formas autocompositivas*, que constituyen la llamada *justicia co-construida* porque son las partes quienes, directamente o con ayuda de un tercero, crean

sus propios acuerdos para resolver los conflictos bajo un esquema gana-gana.

Puede también emplear, como *ultima ratio*, el *proceso disciplinario* —ubicado entre las *fórmulas heterocompositivas*—, el cual produce la denominada *justicia adjudicada* porque es un tercero quien, por vía de autoridad, da salida a los conflictos de forma vinculante para las partes inmersas en él y sin que les sea dable sustraerse de esta decisión. Desde la perspectiva de la escuela, este tema, de carácter altamente técnico, tiene un acento especial, pues es generador de debates interminables, muy relevantes para la convivencia, si bien ha sido poco explorado en términos teóricos.

Obviamente, en las instituciones educativas deben privilegiarse las fórmulas negociadas de resolver los conflictos, por el potencial democrático que conllevan, por la cercanía de los acuerdos al querer de las partes, por la legitimidad que generan, por su posibilidades de disminuir las violencias y porque permiten la instalación de formas dialogales en las relaciones escolares.

El conducto regular

Se trae a colación este tema porque es frecuente que en la escuela se confunda con el de proceso disciplinario, cuando son completamente diferentes.

El *conducto regular* es considerado un sistema jerárquico que asegura que las órdenes dadas por el superior se cumplan; entre otros asuntos, abarca la obediencia, la disciplina, el orden, la salubridad y la seguridad. A modo de ejemplo, se extractan algunas nociones ilustrativas del llamado conducto regular, contempladas en el decreto 953 de 1997:

Conducto regular es el medio empleado para transmitir órdenes, disposiciones, consignas, solicitudes, informes y reclamaciones escritas o verbales, a través de las líneas de mando, de conformidad con la organización y jerarquías establecidas dentro de la institución.

Es frecuente que en las instituciones educativas se acuda al conducto regular como estrategia que permite a los docentes encargarse de algunas averiguaciones sobre conductas u omisiones

de los estudiantes que no están catalogadas como faltas disciplinarias, pues, si lo fueran, este concepto no tendría aplicación.

El conducto regular parece una manera informal de tratar situaciones, con base en la autoridad y en línea jerárquica de intervención. La eficiencia parece ser un elemento que implícitamente juega su papel en la aplicación del conducto regular. En todo caso, debe evitarse la confusión entre conducto regular, proceso disciplinario y debido proceso en la escuela.

Dos casos que pueden ilustrar la aplicación del conducto regular en la escuela son:

- Si un acudiente tiene un reclamo que hacer porque entiende que su acudido ha sido maltratado por un profesor, debe tratar de aclarar la situación primero frente al profesor mismo; pero, si este hace caso omiso de la reclamación, puede acudir al coordinador de la institución educativa; si en esta instancia tampoco es atendido, acudirá al rector; y si agotado el escenario escolar sin que se escuche su voz, podrá pasar a una instancia administrativa externa, es decir, a la Secretaría de Educación, municipal o departamental, según el caso.
- Si un acudiente requiere de un permiso para que su hijo pueda ausentarse de clases justificadamente, no hay necesidad de que vaya directamente al rector para adelantar este trámite.

Manual de convivencia y proceso disciplinario

Los artículos 73 y 87 de la ley 115, y el 17 del decreto 1860 de 1994, consignan la obligación de las instituciones educativas de incluir un *manual de convivencia* en el Proyecto Educativo Institucional. El manual debe contener la definición de los derechos y deberes de los estudiantes, sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa, los procedimientos claros para formular quejas y reclamos (conducto regular) y para resolver, con oportunidad y justicia, los conflictos individuales o colectivos que se presenten, incluyendo instancias de diálogo y conciliación, en consonancia con los principios y la filosofía de la institución.

De la lectura integrada de estas normas se desprende que el manual de convivencia es una norma jurídica, por tanto, de obligatorio cumplimiento para los destinatarios. Su contenido material se refiere a mínimos acordados para la convivencia y, por lo tanto, rebasa el mero carácter sancionatorio. Uno de sus capítulos debe contener el *régimen disciplinario*, en el cual, en todos los casos, la institución se atenderá a la *perspectiva de los derechos*, que comprende el respeto y la garantía de los derechos fundamentales, la existencia de acciones que lleven a restablecerlos en el caso de que hayan sido conculcados y, para el caso específico de la escuela, la prevalencia de los derechos de los niños.

En ningún caso debe olvidarse que las normas jurídicas consignadas en el manual de convivencia y relativas a derechos, deberes, estímulos académicos y sanciones, deben contar con un sentido pedagógico visible en las acciones que las impulsan, y que el régimen disciplinario debe estar construido sobre la base del *debido proceso*, al cual se aludirá posteriormente.

El proceso disciplinario en la escuela

El Estado colombiano, calificado constitucionalmente como Estado Social de Derecho, puede ejercer la función de sancionar a quien ha transgredido la ley. Pero tal derecho acarrea, correlativamente, el *deber de establecer y cumplir unas reglas* que garanticen, al inculcado y a la sociedad, que se va a aplicar la concepción de justicia que subyace al Estado Social de Derecho.

La palabra *sanción*, en la ley colombiana, se asimila a castigo, es decir, cuenta con un carácter principalmente retributivo aunque se le atribuyan otros. Dicho de otra manera, la finalidad de la sanción es castigar a quien se le demuestre que cometió una falta; pero, también, se castiga para que la falta no vuelva a cometerse: el contenido de la sanción es *preventivo*. Por eso se insiste en que, en la escuela, la sanción debe contar con un carácter residual y deben buscarse otras salidas al conflicto que no incluyan el castigo como la única forma de restablecer la convivencia.

La escuela colombiana poco se ha ocupado de desentrañar la naturaleza de la sanción: casi de manera automática recurre al castigo, aunque la experiencia hace evidente la ineficacia de este frente a una cotidianidad que, tercamente, muestra reincidencias continuas de los individuos, lo que pone en evidencia el poco efecto disuasivo del castigo y la dificultad de la escuela para mantener condiciones mínimas de convivencia.

Otras propuestas, como aquella que tiene que ver con el reconocimiento del daño que se hace a los otros y a la convivencia con la transgresión de la norma, los efectos que se siguen de tal daño y las responsabilidades anejas, tendrían que estar en la agenda de la discusión de las instituciones educativas, porque a partir de su implementación es posible forjar autonomía y, al mismo tiempo, generar conciencia sobre los compromisos de los sujetos sociales que allí confluyen.

El Código de la Infancia y la Adolescencia, en los artículos 139 a 200, consagra los contenidos del llamado *sistema de responsabilidad penal para adolescentes*, en el cual, entre otros asuntos importantes de mencionar, se encuentran las finalidades del sistema y sus principios y, específicamente respecto a las sanciones, aquellas que son aplicables, sus finalidades, los criterios para su definición y los derechos de los adolescentes durante la ejecución de las sanciones.

Textualmente, el artículo 140 del Código de la Infancia y la Adolescencia prescribe que

En materia de responsabilidad penal para adolescentes tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño.

En caso de conflictos normativos entre las disposiciones de esta ley y otras leyes, así como para todo efecto hermenéutico, las autoridades judiciales deberán siempre privilegiar el interés superior del niño y orientarse por los principios de la protección integral, así como los pedagógicos, específicos y diferenciados que rigen este sistema.

Por ello se afirma que si a un adolescente presunto infractor de normas penales se le toman en consideración durante el proceso su edad y el encontrarse en formación, la aplicación de sanciones en las instituciones educativas —que no son de carácter penal pero sí disciplinario— debería tener en cuenta, con mayor razón, tales aspectos.

En el proceso disciplinario escolar intervienen varios sujetos: la institución educativa —representada por el Consejo Directivo, un directivo docente o un educador— pero también el estudiante (disciplinado) —debidamente individualizado—, pues no se pueden hacer procesos ni aplicar sanciones de forma general e indiscriminada.

Hay que decir que un estudiante, a pesar de que se demuestre su responsabilidad en la comisión de una falta, sigue teniendo derechos, aunque, tal vez, algunos de ellos se le limiten temporalmente al momento de hacer efectiva la sanción.

El proceso disciplinario se denomina *proceso* porque se surte en *fases o etapas* que constituyen un *procedimiento* que ha de agotarse totalmente con el fin de garantizar los derechos del disciplinado.

Procedimiento disciplinario

Una vez conocidos los hechos u omisiones considerados como falta disciplinaria en el manual de convivencia, debe asumirse su conocimiento por el funcionario de la escuela encargado de adelantar el proceso disciplinario (según la competencia atribuida por la ley o por el manual) y debe tener en cuenta que todas sus actuaciones queden por escrito, es decir, conformen un expediente y se notifiquen al estudiante afectado.

Aunque la ley 115 no establece las etapas que deben seguirse para ejercitar la acción disciplinaria en las instituciones educativas, la Corte Constitucional colombiana, mediante diversas sentencias, ha determinado las pautas, en íntima relación con el *debido proceso* al que alude el artículo 29 de la Carta Política.

Con base en tales pautas se señala, a continuación, un derrotero sencillo cuyo presupuesto mínimo lo constituye el recono-

cimiento de la dignidad humana, porque no se puede olvidar que aunque alguien presuntamente haya cometido una falta, sigue siendo un ser humano, y por lo tanto es digno de respeto.

1. *Ocurrencia del hecho u omisión* que presuntamente viola las normas de convivencia consignadas en el manual.
2. *Conocimiento de tal hecho u omisión* por parte del funcionario u organismo competente para investigar o decidir. El conocimiento puede ser directo o provenir de un informe o una queja, escrita o verbal, presentada formal o informalmente. La pregunta guía es: ¿Este hecho u omisión es presuntamente violatorio de normas de convivencia contenidas en el manual?
3. *Asunción de conocimiento* por la autoridad competente para el caso de que se responda positivamente a la pregunta de si el hecho u omisión viola una o varias normas del manual de convivencia.
4. Elevación, por parte del funcionario competente, del *pliego de cargos individualizado* en contra del presunto autor del hecho u omisión; el pliego de cargos, formalmente, se consigna en una *resolución* que debe contener:

- Un *encabezado* que nombre y numere la resolución, su fecha y la autoridad que la profiere.
- Una *parte motiva* que refiera los hechos u omisiones que presuntamente configuran la falta, con las circunstancias de modo, tiempo y lugar de la ocurrencia; la presunta vinculación del estudiante a los mismos; el artículo o artículos del manual de convivencia que presuntamente se han transgredido.
- Una *parte resolutive* en la cual, correspondiendo a la parte motiva, se explicita la noticia de que se inició un proceso disciplinario respecto del presunto infractor por una determinada falta, los derechos que tiene durante el proceso, el decreto y práctica de pruebas que el instructor considera necesarias, el tiempo de que dispone para hacer descargos y la previsión de que puede designar un abogado que lo represente.
- La firma de quien profiere la resolución.
- Un espacio para consignar la notificación personal.

5. Diligencia de *notificación personal del pliego de cargos* al disciplinado, lo que incluye ponerle en conocimiento el contenido de la resolución, entregarle una copia de la misma y de los anexos, si los hubiere, y anunciarle los términos disponibles para la defensa. De esta diligencia debe dejarse constancia escrita consignando la fecha y las firmas del notificador, el notificado y, si es del caso, del abogado que lo representará.
6. *Descargos por parte del disciplinado*, en los cuales podrá aducir todas las circunstancias constitutivas de su inculpabilidad y favorabilidad, así como solicitar las pruebas que considere necesarias para su defensa.
7. *Periodo probatorio*, que se realiza en una audiencia en la cual se practican las pruebas decretadas, es decir, las aducidas por el funcionario competente y las solicitadas por el disciplinado, quien tiene el derecho de controvertir aquellas.
8. *Periodo de alegaciones*, para lo cual el disciplinado presenta un escrito donde analiza el proceso a la luz de las defensas derivadas del material aportado por las pruebas en confrontación con el pliego de cargos. Al estar presumido en inocencia, no es obligatoria la presentación de alegaciones, pues la institución educativa es quien tiene la carga de probar su responsabilidad en los hechos.
9. *La decisión*, que es un acto administrativo de iguales condiciones formales que el pliego de cargos. En ella el funcionario competente profiere decisión que será *absolutoria* en caso de que sea comprobado que el disciplinado no tiene responsabilidad en lo que se le imputó o si existe duda acerca de su responsabilidad.
No siendo éstas las circunstancias, el disciplinado será declarado responsable de acuerdo con la imputación hecha en el pliego de cargos y, en el mismo acto, se asigna la sanción correspondiente de acuerdo con el manual de convivencia.
En cualquier caso debe anunciarse si contra la decisión proceden recursos, cuáles, en qué tiempo y ante quién deben presentarse.
10. El disciplinado recibe *notificación personal* de la decisión.
11. En uso del derecho de defensa, el disciplinado puede *interponer recursos* ordinarios, generalmente de reposición y

apelación, en el caso de que se haya resuelto la situación desfavorablemente para él.

12. Una vez desatados los recursos, la *decisión queda en firme*, confirmando o negando lo resuelto en la primera decisión que se profirió acerca de la responsabilidad.
13. El disciplinado es *notificado* de la decisión, que así queda en firme.
14. En caso de habersele declarado responsable y asignado una sanción al disciplinado, esta debe ejecutarse.
15. Archivo del expediente.

Después de la aplicación del proceso disciplinario y frente a la sanción, si hubo que aplicarla, es importante que se encuentren respuestas plausibles a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendió el disciplinado?
- ¿Qué aprendió la institución educativa?
- ¿Qué aprendió la comunidad educativa?

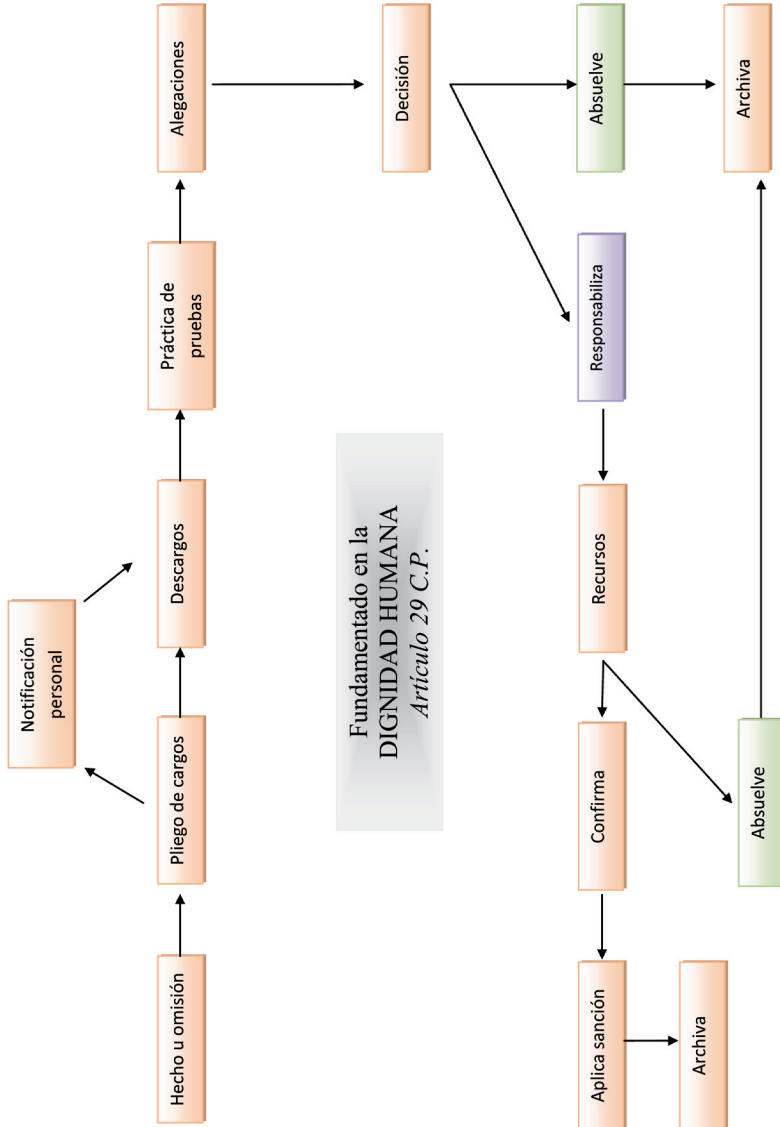
Enmarcado en el reconocimiento y la garantía de la dignidad humana y en la aplicación del debido proceso, esquemáticamente el procedimiento disciplinario se presenta en la figura 7.

El debido proceso en la escuela

Desde la perspectiva de los derechos, cuando se acude al proceso disciplinario los competentes para adelantarlos han de tener en cuenta, en todos los casos, los contenidos del artículo 29 de la Constitución Política, a los que también, aunque de manera indirecta, alude el ordinal 7.º del artículo 17 del decreto 1860, cuando ordena que el manual de convivencia debe definir las sanciones disciplinarias aplicables a los estudiantes, pero incluyendo el derecho de defensa, en una clara alusión a la norma constitucional mencionada.

Para todos los integrantes de la comunidad educativa deben quedar claros los elementos que dan contenido al debido proceso, que no pueden desconocerse, sino hacerse evidentes en todos los

Figura 7. Procedimiento disciplinario en la escuela



procesos disciplinarios que se inicien contra los estudiantes. Tales elementos son:

1. *Primacía* de aplicación de las normas contenidas en la Constitución Política, los tratados y los convenios internacionales de derechos humanos y en la ley.
2. *Reconocimiento de la dignidad humana*, significa que el estudiante disciplinado, durante el proceso o una vez hallado responsable, no puede ser sometido a sanciones humillantes, degradantes, crueles o inhumanas, o al escarnio público o privado.
3. *Primacía de la cláusula general de libertad*, quiere decir que la sanción que priva, suspende o condiciona la libertad, en sus múltiples sentidos, debe ser la última razón en la escuela.
4. *El proceso disciplinario como última razón*, significa, precisamente, que si existen otras posibilidades de aplicación de estrategias de carácter pedagógico-formativas frente a quien se le endilga la comisión de una falta deben agotarse y, siendo ineficaces, se dará paso al proceso.
5. *Legalidad*, según la cual, para que el procedimiento disciplinario sea válido, debe existir en la institución educativa un manual de convivencia, donde previamente se haya establecido el acto u omisión que se le imputa al estudiante, considerado como falta; el funcionario responsable de adelantar el procedimiento o imponer las sanciones, y el proceso que se sigue para adelantar la investigación, con cada una de sus fases o etapas, para que el disciplinado pueda hacer uso del derecho de defensa. A continuación se especifican algunos aspectos de estos elementos.

— Respecto a la *falta disciplinaria* la pregunta es: ¿Qué sancionar? Es lo que se define técnicamente como *conducta típica*. Consiste en la descripción completa de una acción u omisión considerada como falta, con todas sus circunstancias, y la sanción correspondiente. Se recomienda evitar adjetivos calificativos en la descripción de la falta.

La conducta es típica cuando los hechos u omisiones son constitutivos de faltas, según el manual de convivencia. Si

no están previamente considerados como falta, no pueden ser investigados y mucho menos sancionados.

El manual debe consignar como conductas típicas aquellas no deseables para la convivencia, de manera concreta, precisa y cerrada; así, cuando se cotejen con los hechos u omisiones, deben encajar perfectamente, como lo hace una pieza de rompecabezas, pues de lo contrario se dice que no se corresponden con *el tipo* y por lo tanto no pueden ser objeto de sanción.

Otra manera de expresar el contenido de la tipicidad alude a la definición textual y completa, con todas sus circunstancias, de las conductas (activas u omisivas) que en la institución educativa se considera que deben ser sancionadas en tanto vulneran o desconocen la convivencia escolar. Esta definición debe hacerse de manera inequívoca, expresa y clara, para concretar las características básicas de cada falta, lo que permite diferenciar una de otra.

Es necesario anotar que no pueden crearse tipos, sanciones, competencias o procedimientos al desgaire, en el último momento, de afán, precisamente porque en la aplicación de la normativa jurídica colombiana de rango superior se requiere que aquellos se consignent previa y expresamente en el manual de convivencia.

A manera de ilustración se describe una conducta típica: *El que perturbe, interrumpa o impida, por cualquier medio, de forma directa o indirecta, la realización de un acto académico, cultural, religioso o deportivo, que corresponda a la ejecución de actividades institucionales referidas al desarrollo de las gestiones del PEI, incurrirá en sanción correspondiente a amonestación verbal.*

La consagración excesiva de conductas típicas conduce a un ejercicio continuado de aplicación de sanciones que desvirtúa la meta formativa de la escuela.

- Con respecto a la *sanción*, esta debe ser oportuna y corresponder a la falta. En la escuela no podrán aplicarse para ningún estudiante sanciones que no estén previamente reguladas en el manual de convivencia. Las sanciones pueden ser principales y accesorias, y responder a los principios de

respeto por la dignidad humana, necesidad, oportunidad, proporcionalidad, justicia y razonabilidad.

Por disposición constitucional, ninguna sanción debe ser humillante, degradante o cruel, y siempre debe ser proporcionada a la falta en tanto se clasifique como leve, grave o gravísima. Respecto de la oportunidad, debe mencionarse que el tiempo transcurrido entre la conducta sancionable y la imposición de la sanción no puede ser tan amplio que, en el momento de la aplicación, ya no se sepa el motivo por el cual se sanciona.

La aplicación de la sanción en la escuela debe hacerse sobre la base de motivos ciertos y probados, lo que da la noción de su justeza. Lo contrario, la injusticia, produce confusión y causa temor en relación con conductas que se creen correctas. La sanción no puede concebirse en el ámbito escolar como retaliación, venganza o daño físico o moral contra la integridad y la dignidad de los estudiantes.

- Con relación a la *competencia o asignación de autoridad* a un funcionario u organismo de la institución educativa para adelantar el proceso disciplinario, debe asegurarse que se trate de un funcionario competente, y, en todo caso, este debe garantizar los derechos fundamentales al disciplinado.

La competencia es la determinación clara, expresa e inequívoca con respecto a quién es la persona u órgano que puede investigar —iniciar y concluir el procedimiento— para establecer si se cometió o no una falta disciplinaria, quién puede decidir —sancionar en caso de responsabilidad del disciplinado o absolver en caso contrario— y quién puede resolver recursos.

- *El procedimiento*, o cómo hacer la investigación (etapas o fases del proceso), se refiere a la plenitud de las formas propias de cada juicio; es decir, debe estar contemplado el derrotero a seguir para que al disciplinado se le garanticen los principios de contradicción, publicidad y defensa, y la prohibición de dilaciones injustificadas del proceso. Como se afirmó, el procedimiento disciplinario tiene diferentes fases que deben aparecer consignadas en el manual de

convivencia. Todas esas fases han de adelantarse para garantizarle al estudiante el derecho de defensa.

El procedimiento, guiado con los principios de presunción de inocencia y derecho de defensa, se dirige a investigar si hubo o no vulneración de la norma de convivencia y, habiéndola, a establecer si existe coincidencia entre el hecho y la descripción del *tipo* contenida en el manual, así como a verificar la existencia de eximentes, atenuantes o agravantes de la responsabilidad del disciplinado.

El procedimiento disciplinario escolar debe seguirse con sujeción estricta al procedimiento establecido en el manual de convivencia, el cual, en todo caso, no puede contrariar la Constitución ni la ley.

6. *Un proceso público y derecho de contradicción*, es decir, se prohíben los procesos secretos o reservados para el inculpado, porque se le tiene que permitir conocer los cargos que se le imputan, pedir pruebas, participar en la práctica de estas, contradecir las existentes así como la valoración que de ellas haga el funcionario que está a cargo del proceso, y presentar alegaciones. El estudiante inculpado o disciplinado tiene derecho a conocer y estudiar el expediente.
7. *Gratuidad*, según la cual ninguna actuación derivada del proceso disciplinario causará erogación a quienes intervengan en él, salvo el pago del valor de las copias que solicite el disciplinado o su apoderado y los honorarios que a este corresponden.
8. *Derecho de defensa*, que incluye:
 - *La presunción de inocencia*. El estudiante al que se acusa de haber cometido una falta *se presume inocente* hasta el momento en que se compruebe, debida y plenamente, que es responsable. La institución educativa tiene la carga de demostrarle al disciplinado su responsabilidad frente al hecho u omisión de que se le acusa, sin que pueda exigirle que confiese la comisión de la falta, pues nadie está obligado a declarar en su contra (Constitución Política, artículo 33), y durante todo el proceso disciplinario debe dársele al inculpado un trato que garantice el ejercicio pleno de sus derechos.

Se insiste: de la presunción de inocencia se desprende que la carga de probar los hechos constitutivos de la falta y la responsabilidad plena del disciplinado corresponden a la institución educativa. Así, el estudiante puede abstenerse de ejercer su defensa y no puede anticipársele sanción alguna mientras no haya sido vencido en juicio, o sea, mientras no se le haya demostrado su responsabilidad.

— *Favorabilidad*, entendida y aplicada de las siguientes formas:

- La duda razonable sobre la responsabilidad del estudiante siempre debe resolverse en su favor, absolviéndolo.
- Cuando existan dos o más normas del manual de convivencia aplicables a un mismo caso o a una misma situación, debe aplicarse la más favorable al estudiante.
- Prohibición de aplicar sanciones anticipadas.

— La aplicación del *principio de no incriminación*, que quiere decir que el disciplinado no puede ser obligado a declarar contra sí mismo, a confesar hechos que le desfavorecen a él personalmente a o aquellos a quienes se refiere el artículo 33 de la Constitución Política de Colombia. Incluso en el caso de que el disciplinado confiese la comisión de la falta, podrá retractarse.

— *Non bis in ídem* o prohibición de ser investigado o sancionado en más de una ocasión por el mismo hecho.

— *Defensa técnica*, según la cual el disciplinado tiene derecho a conocer los cargos que le son imputados, expresados en términos que sean comprensibles, con indicación expresa de las circunstancias conocidas de modo, tiempo y lugar que los fundamentan; disponer de tiempo razonable y de medios adecuados para la preparación de la defensa; acceder al expediente, y pedir copias de todo o parte de él.

Es necesario decir que el estudiante al que se le inicie un proceso disciplinario debe estar asistido o apoyado por sus padres o acudientes; que el personero estudiantil tiene la obligación de estar pendiente del proceso y velar porque al estudiante no se le violen sus derechos, y que este puede hacer

uso de los servicios de un abogado que lo acompañe durante el proceso disciplinario.

Así, no basta como garantía de defensa la presencia de los padres o acudientes o de la personería de los estudiantes; ninguno de estos intervinientes excluye la defensa técnica que puede significar el abogado.

- *Necesidad de investigación de lo favorable y lo desfavorable* al inculpado para garantizarle imparcialidad en la investigación y justicia en el caso de tener que aplicarle una sanción, pues podrían hallarse eximentes o atenuantes de su responsabilidad.
- *Congruencia entre la falta y la sanción*, la cual exige que el funcionario competente se pronuncie en su decisión solo sobre aquellos cargos que le han sido imputados al disciplinado. La congruencia significa por tanto que al final del proceso no se puede hallar al estudiante responsable de un hecho del cual no fue acusado desde el principio del proceso disciplinario.

La congruenciase refiere, también, a la relación de proporción entre la falta demostrada y la sanción que se aplica, de manera que, a faltas graves, corresponden sanciones graves; a faltas leves, sanciones leves; a ninguna falta, ninguna sanción.

- *Derecho a recibir notificaciones personales* de las decisiones que se profieran en el proceso, en tanto, en general, el proceso es público, o sea, debe ser conocido por las partes para que puedan ejercer el derecho de defensa.
- *Doble instancia*, la cual alude al derecho a interponer recursos contra las decisiones adversas.

En algunas instituciones educativas de Colombia, con la trasgresión del debido proceso se violan, en no pocas ocasiones, otros principios y derechos fundamentales, como el derecho al libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la educación en términos de acceso o permanencia en el sistema educativo.

No sobra iterar que el debido proceso no evita las sanciones a los infractores de la convivencia escolar: lo que evita es la arbitrariedad en la aplicación de las mismas.

Los alcances del debido proceso pueden sintetizarse así:

- Fortalece la institucionalidad y evita el uso de canales paralelos para resolver los conflictos en la escuela.
- Da a conocer al disciplinado sus derechos y deberes y las situaciones jurídicas que puede enfrentar en caso de verse inmerso en un proceso disciplinario.
- Garantiza principios como la dignidad humana, y derechos como la libertad y la igualdad, que conllevan respeto al escolar en su integridad física y moral, estabilidad y adecuado desarrollo.
- Permite a los interesados intervenir activamente en defensa de sus derechos.
- Evita que los errores que se cometan en el procedimiento, lleven a resultados no ajustados a la Constitución, a la ley o a los manuales de convivencia.

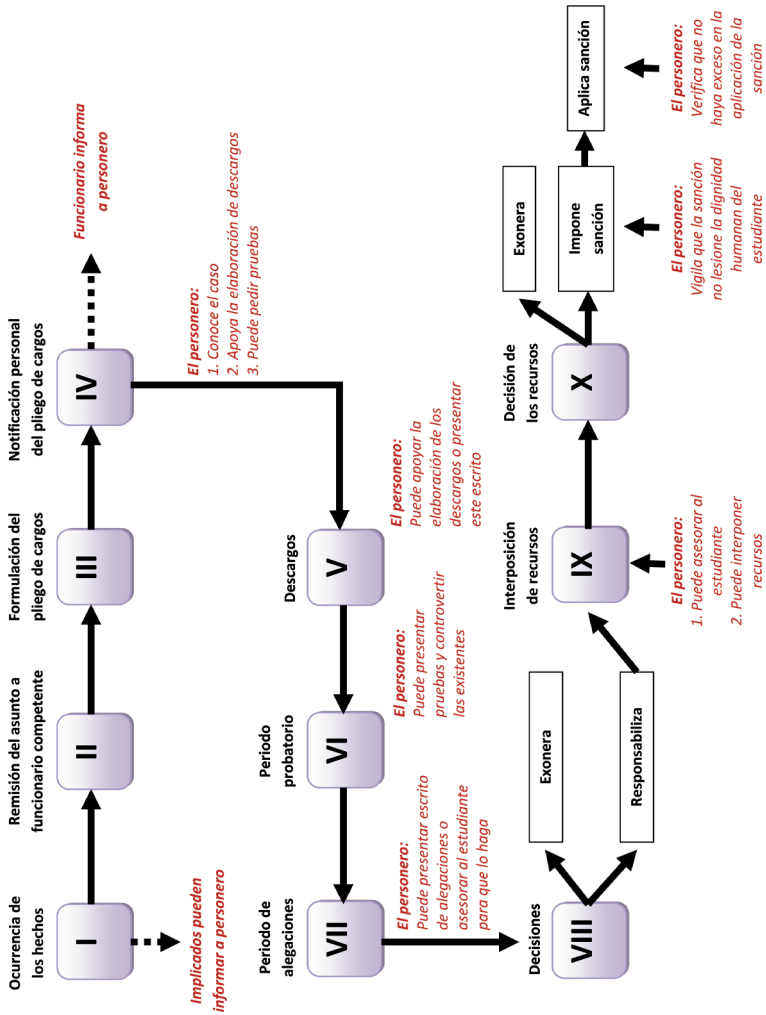
Personería estudiantil y proceso disciplinario

En cumplimiento de una de sus funciones más importantes, el personero de los estudiantes debe acompañar, de principio a fin, al discente a quien se le adelanta un proceso disciplinario. Debe intervenir directamente, porque su actuación no es neutral, no interviene como mediador en este caso concreto, pues lo que debe hacer es velar por la defensa y la garantía de los derechos del disciplinado. La instancia competente para adelantar el proceso disciplinario en la institución educativa, debe brindar al personero toda la información que requiera para lograr un efectivo apoyo al estudiante involucrado. En la figura 8, se sugieren algunas de las actividades que puede realizar el personero dentro de un proceso disciplinario, en cumplimiento de sus compromisos.

Estrategias de aula

- Realizar direcciones de grupo donde se examinen los contenidos del manual de convivencia de la institución educativa a la luz del proceso disciplinario y el debido proceso, producir

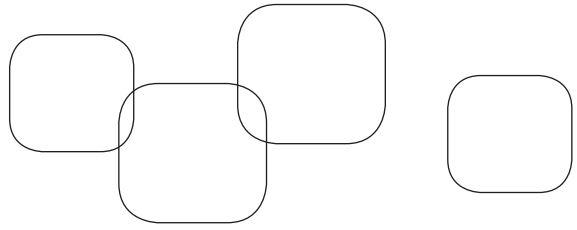
Figura 8. Procedimiento disciplinario e intervención del personero de los estudiantes



reflexiones acerca de los hallazgos y sugerir modificaciones, de ser necesario.

Bibliografía

- Arias Muñoz, L. M., 2002, *La convivencia escolar: manual de referencia bibliográfica*, Medellín, Corporación Región.
- Builes Builes, L. F. et al, 2003, *Ventanitas de acuerdo*, en prensa.
- Caicedo, Y., 2000, “Los comités de convivencia: escenarios para la gestión de los conflictos escolares”, *Pedagogía y saberes*, Santafé de Bogotá, núm. 14, año 2000.
- Chaux, E. et al, 2004, *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá, Corcas Editores.
- Montoya, J., 2003, *Escuela, conflicto intergeneracional y democracia*, Medellín, IPC -Corporación de promoción popular, L. Vieco e Hijas.
- Morin, E., 1998, “La necesidad de un pensamiento complejo”, en: SergioGonzález Moena (comp.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morin. América Latina: Los procesos educativos*. Bogotá, Mesa Redonda Magisterio, pp. 13-21.
- República de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente, 1991, *Constitución Política de Colombia*.
- , Corte Constitucional. *Sentencias T090/96; C239/97; T1430/00 y T188/02*.
- Reyes Torres, F. (comp.), 1989, *Democracia y conflicto en la escuela*, Bogotá, Servigraphic.
- Ruiz, L. D., 2006, *La escuela. Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*, Medellín, L. Vieco e Hijas.
- Saldarriaga Vélez, J. A., 2000, *Drogas, convivencia y justicia: reflexiones sobre la escuela*, Medellín: Corporación Región.
- , et al, 2003, *Una escuela con-sentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con-sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares*, Medellín, Pregón.



CAPÍTULO 18

MANUAL DE CONVIVENCIA: ALGUNAS SUGERENCIAS PARA SU REDISEÑO

Isabel Puerta Lopera
Luis Fernando Builes Builes

Desde la expedición de la Ley 115 de 1994, todas las instituciones educativas colombianas tienen la obligación legal de diseñar e implementar un manual de convivencia que, en la práctica, se ha convertido para muchas de ellas en motivo de discordia, de múltiples interpretaciones, de dificultades para su elaboración y aplicación, y de esa manera han agregado otros motivos a la ya deteriorada convivencia en la escuela.

Algunas orientaciones consignadas en este escrito pretenden centrar el significado del manual, abrir rutas para su elaboración e interpretación y ubicarlo en el lugar de *herramienta de convivencia*, que lo despoja de la expectativa de constituirse en la panacea para resolver todas las problemáticas de la escuela.

Ante las dificultades que se han evidenciado en la práctica para rediseñar el manual de convivencia, se consignan a conti-

nuación algunas pautas que facilitarán este proceso y apoyarán su validez y eficacia:

1. El manual de convivencia *es una norma jurídica* y, como tal, es de obligatorio cumplimiento. Pero esta norma no debe llenarse de contenidos inocuos, que lo trivialicen, dificulten su aplicación y obliguen a las autoridades escolares a mantener una actitud vigilante, orientada a hacer uso excesivo de la sanción, en detrimento del sentido y la intencionalidad formadoras que le corresponden a la escuela.

Cuando se diseña el manual de convivencia, debe tenerse en cuenta la estructura que quiere dársele, de acuerdo con la filosofía de la institución educativa, las estrategias que han de usarse para ponerlo en marcha, los principios que regirán la convivencia escolar y los aportes pedagógicos que el manual brindará a sus destinatarios.

Todo lo anterior debe estar cobijado bajo el paraguas de una política de convivencia, construida de forma participativa y consignada en el PEI, que traza las líneas gruesas de lo que será la convivencia en cada institución educativa, para convertirlas luego en pautas más concretas, establecidas en el manual de convivencia y reflejadas en estrategias, programas y proyectos incorporados a la vida institucional.

2. Además de su naturaleza jurídica, el manual de convivencia cuenta con un carácter pedagógico, que debe irrigar todas sus prescripciones y debe atenderse cuando es menester su aplicación. En ese orden de ideas, el manual de convivencia no debe diseñarse exclusivamente para castigar o sancionar: el castigo y la sanción en la escuela deben ser de carácter residual.

El manual debe pensarse lleno de contenidos que busquen diferentes salidas a las dificultades de la convivencia y se conviertan en un elemento de reflexión en el proceso de formación política de los educandos, en tanto que entienden la importancia de la norma para la construcción de una convivencia pacífica.

En el manual deben caber regulaciones para cada uno de los escenarios que configuran la convivencia, a los cuales se

aludió en el capítulo 11. En el punto específico de los conflictos escolares, debe acoger la variedad de opciones para su tratamiento que brinda la ley colombiana.

Las instituciones educativas deben dar prelación a aquellas formas que se constituyen en oportunidad para que el maestro recupere la autoridad en el aula, y las que permiten a las partes en conflicto negociar sus diferencias, de forma directa o asistida, haciendo posible que, a partir del error, se asuma responsablemente la decisión de reparar el daño causado a la convivencia, es decir, dar sentido a la palabra y fortalecer la autonomía.

Sin duda, acogerse a estas opciones, consignarlas en el manual de convivencia y aplicarlas, son acciones que permiten disminuir las violencias en la escuela y constituyen, por tanto, una contribución a la paz.

3. Mientras más actores participen en la construcción o rediseño del manual de convivencia, mayores serán sus aportes en términos de legitimidad, lo cual significa que el conglomerado social que constituye la escuela está aportando ideas para que el *vivir juntos* sea una experiencia que represente apertura mental, respeto por el otro y reconocimiento de las diferencias.

El manual es un acuerdo de voluntades que confluyen en un interés común: lograr el bienestar de la comunidad educativa. Cada uno de los estamentos debe entender la importancia de su participación, contar con oportunidad para lograrla y aprovechar el espacio para proponer nuevas ideas o fortalecer las de los otros.

4. El proceso de participación en el diseño o rediseño del manual de convivencia debe ser consciente, real y efectivo. Cada uno de los estamentos tiene el compromiso de informarse respecto a las situaciones que afectan la convivencia en la institución educativa de manera positiva, y de aquellas que la deterioran. Cada uno, también, debe expresar su percepción sobre el tema y sobre la forma como pueden superarse los escollos y optimizarse los aspectos positivos. El trabajo en equipo se hace necesario, y en un principio los equipos se conforman por estamentos (estudiantes, docentes, directivos, padres de

familia, egresados), para luego integrarlos y obtener las distintas visiones y propuestas.

5. La convivencia escolar hace parte de la gestión administrativa del Proyecto Educativo Institucional y no se agota en el manual de convivencia. Su contenido tiene que ver, además, con el respeto y la garantía de los derechos humanos, la construcción de identidad individual y colectiva, la participación, los conflictos escolares con mirada positiva, las formas pacíficas de tratamiento de conflictos y la elaboración de las normas escolares de manera participativa.

Siendo así, el manual debe contar con títulos y capítulos que se refieran a estos temas de forma asertiva y, finalmente, hacer alusión al proceso disciplinario de manera técnica, teniendo en cuenta aspectos como el debido proceso, que debe reflejarse claramente en el contenido de estas normas.

6. Como norma jurídica, el manual de convivencia goza de vocación de permanencia, lo cual significa que su diseño debe ser pensado para el largo plazo, de tal manera que la institución pueda definir una política de convivencia contenida en el PEI, y de allí derivar los contenidos de la convivencia escolar que, en la medida en que se van cumpliendo en el tiempo, configuran ambientes escolares que permiten el desarrollo de los procesos de socialización y la interiorización de la importancia de la norma para regular la convivencia.
7. Si se quiere modificar el manual, debe seguirse un proceso idéntico al de su elaboración inicial, el cual se encuentra consignado en la Ley 115 y en el Decreto 1860 de 1994. Este enunciado, y el del numeral anterior, constituyen razones suficientes para no estar continuamente produciendo modificaciones a esta norma.
8. La estructura formal del manual de convivencia debe ser la de *un acuerdo del Consejo Directivo*, debatido, aprobado y expedido por este ente, en por lo menos dos sesiones producidas en fechas diferentes; en ese orden de ideas, debe contar con:

— Un *encabezado*, que contiene la nominación de la autoridad, su número, la fecha y una frase que resuma su contenido.

- Una *parte motiva*, que responde a la pregunta ¿por qué es importante diseñar o rediseñar el manual de convivencia en la institución educativa? Se alude así a la justificación, que debe aparecer claramente definida y que puede tener que ver con asuntos de cambios de legislación que lo afectan: por ejemplo, los contenidos y el enfoque de la Ley 1098, o Código de Infancia y Adolescencia, se deben incorporar a los manuales; la Ley 1029 de 2006, que permite la implementación de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos en la escuela; el Decreto 1290 de 2009, que contiene nuevas pautas de evaluación; el Decreto 366 de 2009, que orienta el manejo y apoyo a los procesos de inclusión en la escuela. Pero también lo político, lo económico y lo social, así como los cambios producidos dentro de la institución educativa, pueden señalar la necesidad de reformular los contenidos del manual.
- Una *parte resolutive*, que debe dar cuenta de los contenidos materiales del manual, y por tanto debe responder a los interrogantes: ¿Qué aspectos deben consignarse en esta norma para favorecer la convivencia en la institución educativa? ¿Qué estrategias, actividades, proyectos y herramientas, en general, deben implementarse para que esos contenidos se conviertan en vivencia? Tales contenidos deben hacerse explícitos de forma congruente con la parte motiva del acuerdo que lo expide.

El artículo 17 del Decreto 1860 establece los contenidos mínimos que deben aparecer en el manual de convivencia, los cuales deben organizarse en títulos y capítulos, ambos numerados. Los primeros deben constituir los temas centrales de la norma, y los segundos corresponden a subtemas. Por ejemplo:

Título I. Horizonte institucional de la convivencia

Capítulo I. Filosofía de la convivencia escolar

Capítulo II. Principios de la convivencia

Capítulo III. Objetivos

En cada uno de los capítulos deben consignarse los artículos correspondientes.

- Por último, el acuerdo debe contar con las firmas del presidente y el secretario del consejo. Se recomienda que el secretario del Consejo Directivo consigne la constancia de los debates surtidos, las fechas en que se realizaron, la fecha de la publicación y la de entrada en vigencia.
9. El capítulo que corresponde al proceso disciplinario requiere de amplia discusión, y el escrito que lo contiene debe ser claro, preciso, en la medida de lo posible exento de adjetivos calificativos, y debe contener aspectos como: lo que se entiende por proceso disciplinario, las normas que lo respaldan, las estrategias pedagógicas que incluye, las competencias específicas para conocer y tramitar las distintas situaciones, el procedimiento a seguir, la tipificación y gradación de las faltas, las circunstancias eximentes, atenuantes y agravantes de la responsabilidad, las sanciones y sus clases, y las posibilidades de defensa.
 10. Contar con un manual de convivencia completo, bien diseñado y jurídicamente válido, no es suficiente. Las transformaciones en materia de convivencia tienen que pasar por el compromiso de cada integrante de la comunidad educativa de contribuir para que en el día a día las pequeñas cosas lleguen a tener gran significado, en términos de humanización de la escuela; dicho de otra manera, se requiere cierta sensibilidad anterior a la norma, que le permita a esta cumplir cabalmente su función de regular y restablecer la convivencia y generar ambientes propicios para el aprendizaje; de esa manera hay mayor adhesión a los contenidos y menos probabilidades de su transgresión.
 11. En ningún caso el manual de convivencia puede contravenir normas de superior jerarquía, y cuando sus contenidos son abiertamente violatorios de la Constitución Política, el operador de la norma debe abstenerse de aplicarlos.
 12. Los contenidos del manual de convivencia no se establecen al arbitrio de quien lo expide. El manual, como toda norma jurídica, *tiene un espíritu* que consulta, precisamente, los intereses para la convivencia en una institución educativa. Aunque suene obvio, hay que decirlo: el espíritu del manual es la regulación de la convivencia, y la convivencia tiene múltiples

dimensiones; por eso el manual no puede mirarse como el dispositivo de castigo con que cuenta la escuela.

La aplicación del manual tampoco está supeditada a los intereses del operador de esta norma. Esto significa que a quien le corresponde aplicarlo no puede hacer interpretaciones amañadas o que respondan a su sentir o moral personal, sino que debe ajustarse a la intencionalidad con la que se creó y consultar no el bienestar particular sino el general.

Todas estas afirmaciones sugieren que la institución educativa puede valerse de un asesor que vele por el lleno de los requisitos legales, quien de ninguna manera suple la construcción participativa a la que se refiere la Ley 115.

13. El manual se constituye en la oportunidad de legitimar la norma jurídica y asumir una actitud frente a su contenido que, se espera, vaya variando en favor de su acatamiento en la medida en que se considere valiosa, aunque imponga límites que se asumen como necesarios para poder vivir juntos.

Algunas sugerencias formales para el rediseño del manual se presenta en la figura 9.

Figura 9. Modelo de Acuerdo del Consejo Directivo

Institución Educativa...
Consejo Directivo

Acuerdo Número...
(Fecha:...)

Por medio del cual se modifica parcialmente el manual de convivencia de la institución educativa...
El Consejo Directivo de la institución educativa... en uso de sus atribuciones legales y reglamentarias, especialmente las contempladas en la Ley 115 y en el Decreto 1860 de 1994 y,

CONSIDERANDO QUE (parte motiva. Por qué es importante la modificación)

1.....
2.....

ACUERDA (Parte resolutiva)

TÍTULO I.
HORIZONTE INSTITUCIONAL DE LA CONVIVENCIA

CAPITULO I. Filosofía de la convivencia escolar

ARTÍCULO PRIMERO: La convivencia en la institución educativa se entiende como.... y se orienta hacia ...

CAPÍTULO II. Principios de la convivencia

ARTÍCULO SEGUNDO: Son principios que rigen la convivencia en la institución educativa

CAPÍTULO III. Objetivos

ARTÍCULO TERCERO:
ARTÍCULO CUARTO:

TÍTULO II

.....

Dada en Medellín, a los... (...) días del mes de.... de dos mil... (20...)

Para constancia firman:

.....
Presidente del Consejo Directivo Secretario del Consejo Directivo

Constancia secretarial: el presente acuerdo fue aprobado en dos debates surtidos en las fechas..... de... y ... de ...
Se publicó en cartelera y en la página web de la institución educativa entre el.... y el.... de...
Entró en vigencia el... de...
Firma: Secretario del Consejo Directivo.



Imprenta
Universidad de Antioquia

Teléfono: (574) 219 53 30. Telefax: (574) 219 50 13
Correo electrónico: imprenta@quimbaya.udea.edu.co
Impreso en abril de 2012

