

PEDAGOGÍA PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA

Libros recomendados

Muñoz, P., Contreras, J. & Gamboa, A. (2017). *Currículos fronterizos. Una década de investigación en la Maestría en Práctica Pedagógica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Gamboa, A. (2016). *Calidad de la educación superior. Pretensiones y realidades institucionales*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Bula, L., Montes, A. & Gamboa, A. (2015). *Educación para el trabajo y el desarrollo humano: un análisis desde la visión de los actores*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Gamboa, A., Urbina, J. & Ovalles, G. (2014). *Abandono y permanencia factores pedagógicos en educación superior*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Gamboa, A., Pérez, R & Izquierdo, T. (2014). *Formación humanística en educación superior la ética en la ingeniería de minas*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Gamboa, A., & Urbina, J. (2013). *Educación musical: representaciones sociales y sentidos en el currículo escolar*. Colombia: Ecoe Ediciones.

Muñoz, P., Gamboa, A. & Urbina, C. (2012). *Educación Política: una mirada a la educación media*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Barragán, D., Muñoz, P., Gamboa, A. & Urbina, J. (2012). *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas*. Colombia: Ecoe Ediciones.

La decisión institucional de la Universidad Francisco de Paula Santander de ofrecer una Maestría en Práctica Pedagógica, constituye una contribución inédita que pone en diálogo la formación y la investigación con unos modos específicos de producción intelectual. En el fondo, la Maestría se inscribe en un horizonte de pensamiento que otorga, eleva y asume la práctica pedagógica como objeto, como estrategia y como concepto, elementos necesarios para problematizar la educación y la pedagogía.

De este modo, formar maestros en críticos y reflexivos de su propia práctica pedagógica cobra una vital importancia para el mejoramiento de la calidad de la educación; pues un proceso de enseñanza- aprendizaje que no se reflexiona, ni se mira críticamente, corre el peligro de anquilosarse y no responder a los fines, ni a los objetivos educativos propuestos.

Con estos argumentos me permito presentar amigo lector, un trabajo que desde el año 2007 se ha venido gestando en la primera Maestría que ofertó la Universidad Francisco de Paula Santander denominado "Pedagogía para la paz y la convivencia: una década de investigación en la Maestría en Práctica Pedagógica" que constituye una muestra de los avances y el compromiso que tiene nuestra universidad con la investigación y la formación de maestros en el departamento de Norte de Santander.

Claudia Elizabeth Toloza Martínez
Rectora

Colección: Educación y pedagogía
Área: Pedagogía

ECOE
EDICIONES

www.ecoedediciones.com



Universidad Francisco
de Paula Santander
Vigilada Mineducación



PEDAGOGÍA PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA

UNA DÉCADA DE INVESTIGACIÓN EN LA MAestrÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas - Audin Aloiso Gamboa Suárez
Rosy Del Pilar Barrera Acevedo

ECOE
EDICIONES

Universidad Francisco
de Paula Santander
Vigilada Mineducación



Audin Aloiso Gamboa Suárez

Doctor en Ciencias de la Educación (RUDE-COLOMBIA – Universidad de Cartagena). Su actividad docente e investigativa se centra en la formación de maestros en el ámbito de los estudios sociales y la pedagogía para la paz. Actualmente es docente, tutor de la línea de pedagogía para la paz y la convivencia y director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia). Se ha desempeñado como docente invitado del Doctorado en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (México), Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena (Colombia) y el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas (Colombia)

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CINDE – Manizales), Decano de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia). Su actividad docente e investigativa se centra en la formación de maestros en el ámbito de los estudios sociales y la pedagogía para la paz. Actualmente es coordinador de la línea de investigación en pedagogía para la paz y la convivencia de la Maestría en Práctica Pedagógica. Se ha desempeñado como docente invitado del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas (Colombia)

Rosy del Pila Barrera

Trabajadora Social (Universidad Francisco de Paula Santander – Colombia), Joven investigadora (Colciencias 2017), actualmente cursa estudios de Maestría en Práctica Pedagógica.

PEDAGOGÍA PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA

UNA DÉCADA DE INVESTIGACIÓN
EN LA MAESTRÍA EN
PRÁCTICA PEDAGÓGICA

JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS
AUDIN ALOISO GAMBOA SUÁREZ
ROSY DEL PILAR BARRERA ACEVEDO

Gamboa Suárez, Audín Aloiso

Pedagogía para la paz y la convivencia / Audin Aloiso Gamboa Suárez, Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Rosy Del Pilar Barrera Acevedo. -- 1a. ed. -- Bogotá : Ecoe Ediciones : Universidad Francisco de Paula Santander, 2017.

113 p. – (Educación y pedagogía. Pedagogía)

Contiene bibliografía.

ISBN 978-958-771-553-8

1. Educación para la paz 2. Convivencia estudiantil I. Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto II. Barrera Acevedo, Rosy Del Pilar
III. Título IV. Serie

CDD: 370.115 ed. 23

CO-BoBN- a1009593

 **Colección:** Educación y pedagogía
Área: Pedagogía

ECOE
EDICIONES



© Audin Aloiso Gamboa Suárez
© Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
© Rosy Del Pilar Barrera Acevedo
© Ecoe Ediciones Ltda.
e-mail: info@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 # 63C 32, Tel.: 248 14 49
Bogotá, Colombia

Primera edición: Bogotá, octubre de 2017

ISBN: 978-958-771-553-8

Dirección editorial: Angélica García Reyes
Corrección de estilo: Diego Aristizabal
Diagramación: Andrés Gamba Perez
Carátula: Wilson Marulanda Muñoz
Impresión: ????????

*Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.*

Impreso y hecho en Colombia - Todos los derechos reservados

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes, egresados y tutores de la línea de Investigación en Pedagogía para la Paz y la Convivencia del programa de Maestría en Práctica Pedagógica, por su importante compromiso con la investigación.

A la Universidad Francisco de Paula Santander, por apoyar este proyecto editorial.

CONTENIDO

| | |
|--|----|
| Presentación | IX |
| Introducción | XI |
| | |
| Capítulo 1. Una aproximación al estado del arte en los orígenes de la línea de investigación | 1 |
| | |
| Capítulo 2. Pedagogía para la paz y la convivencia: elementos para el abordaje teórico | 7 |
| 2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Paz? | 7 |
| 2.1.1 Paz Cultural | 9 |
| 2.1.2 Paz Imperfecta | 10 |
| 2.1.3 Educación para la Paz y Cultura de Paz | 11 |
| 2.1.4 Relaciones entre la Educación para la Paz y la Educación Ambiental en el Proyecto Educativo Contemporáneo | 17 |
| 2.2 La Violencia Escolar y sus Manifestaciones..... | 18 |
| 2.2.1 Manifestaciones de la Violencia en el Contexto Escolar | 18 |
| Manifestaciones de tipo emocional..... | 19 |
| Manifestaciones de tipo frecuente..... | 20 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.2 Prevención de Violencia en el Contexto Escolar | 22 |
| 2.2.3 Atención de la Violencia en el Contexto Escolar | 31 |
| 2.3 El Conflicto y su incidencia en la dinámica escolar | 34 |
| 2.4 La práctica pedagógica | 39 |
| 2.4.1 Docente, escuela y saber pedagógico..... | 40 |
| 2.5 Las Competencias y su desarrollo en los diferentes niveles educativos | 46 |
| 2.5.1 Competencias Genéricas y Específicas Evaluación de Competencias | 48 |
| 2.5.2 El Desarrollo de las Competencias Docentes en la Educación Normalista para impactar en la Educación Básica..... | 51 |
| 2.5.3 Competencias que expresan el Perfil del Docente de la Educación Media Superior..... | 56 |
| 2.5.4 Competencias Ciudadanas..... | 57 |
| 2.6 ¿Cómo se configura lo político en la educación? | 61 |
| 2.6.1 La Politicidad de la Educación | 61 |
| 2.6.2 Política y Educación Política en las Prácticas Pedagógicas | 63 |
| 2.6.3 La Educación Política en las Prácticas Pedagógicas | 65 |
| 2.7 La Formación humanística | 68 |
| 2.7.1 Formación en Ética | 73 |
| Capítulo 3. Estado del arte de la pedagogía para la paz, la convivencia y la práctica pedagógica en la maestría..... | 77 |
| Referencias bibliográficas..... | 93 |



PRESENTACIÓN



La decisión institucional de la Universidad Francisco de Paula Santander de ofrecer una Maestría en Práctica Pedagógica constituye una contribución inédita, que pone en diálogo la formación y la investigación con unos modos específicos de producción intelectual. En el fondo, la Maestría se inscribe en un horizonte de pensamiento que otorga, eleva y asume la práctica pedagógica como objeto, estrategia y concepto, elementos necesarios para problematizar la educación y la pedagogía.

Uno de los principales argumentos que justifican la existencia de este Programa de Postgrado es la necesidad de abrir espacios para la formación permanente, la investigación, acción y la reflexión crítica del quehacer pedagógico. Al articularse entre sí, estos aspectos propenden por la calidad de los docentes.

Formar maestros en práctica pedagógica cobra una vital importancia, por la exigencia apremiante y permanente las instituciones educativas y la sociedad de maestros que reflexionen de manera crítica sobre la práctica pedagógica, elemento fundamental para mejorar la calidad educativa, por la siguiente razón: Un proceso de enseñanza-aprendizaje que ni reflexione sobre su quehacer, ni, ni se observe con ojo crítico corre el peligro de anquilosarse y ni cumplir con su propósito, ni alcanzar los objetivos planteados por las instituciones educativas. En estos últimos años, el interés por mejorar calidad de la educación en todos sus niveles ha crecido. La Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander responde a este creciente interés, formando

maestros investigadores, que sean críticos y reflexivos de su propia práctica pedagógica, de las prácticas pedagógicas presentes en sus propias instituciones, capaces de interpretar y aportar soluciones innovadoras que transformen los sistemas educativos de la Región Norsantandereana y del País.

Por otro lado, la Maestría en Práctica Pedagógica hace un fuerte énfasis en la investigación y en aportar significativamente a la profesión mediante los resultados de las investigaciones en los ámbitos local y global de sus docentes, estudiantes y egresados desde las líneas de investigación propias. Así mismo, el diálogo, el intercambio de experiencias y conocimientos a través de redes, grupos de investigación y el seguimiento sistemático de los resultados de las prácticas pedagógicas de las instituciones y los espacios educativos, en los cuales ejercen su labor estos profesionales y alumnos.

De esta manera se promueve, una búsqueda constante que estimula el desarrollo de las prácticas pedagógicas, iniciadas con el análisis crítico de las prácticas tradicionales instauradas en nuestra cultura educativa, y sus consecuencias, para alcanzar el propósito formador de la Institución.

Amigo lector, con estos argumentos le presento, un trabajo que se ha venido gestando desde el año 2007, en la primera Maestría que ofreció la Universidad Francisco de Paula Santander, denominado *“Pedagogía Para la Paz y la Convivencia: una Década de investigación en la Maestría en Práctica Pedagógica”*, una muestra de los avances y el compromiso de nuestra universidad con la investigación y la formación de maestros en el departamento de Norte de Santander.

Claudia Elizabeth Toloza Martínez

Rectora

INTRODUCCIÓN

La adopción de la práctica pedagógica en las diferentes líneas de investigación del programa de Maestría en Práctica Pedagógica permite asumir la pedagogía como teoría práctica que se relaciona con su discurso: Es decir, se define como práctica de un saber que está delimitada, diferenciada, y no es un universal. Se trata de unas prácticas discursivas en unas condiciones localizadas, singulares y específicas.

En este sentido, las diferentes líneas de investigación del programa parten desde la enseñanza al considerar que los participantes experimentan la realidad laboral mediante sus prácticas y son los más capacitados para estudiar e investigar ese entorno y proponer estrategias que califiquen y transformen el objeto del programa. El objetivo de dichas líneas es de desarrollar un pensamiento crítico, un conocimiento de la institución y cotidianidad escolar compartido y objetivo, que los estudiantes tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades como futuros educadores; lograr el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar de sus competencias básicas, posibilidades y potenciales para que la institución se fortalezca, mejorando la calidad de su servicio educativo. Con estas estrategias la Universidad Francisco de Paula Santander procura el mejoramiento y fortalecimiento escolar, en pro de cumplir su compromiso: Desarrollar un proceso sistemático de acciones coordinadas y planeadas que le permitan canalizar sus esfuerzos para lograr los propósitos y exigencias planteadas por su contexto y la sociedad. Basándose en lo anterior la Universidad tiene la posibilidad de

caracterizarse como una organización en proceso de aprendizaje, que transforma su cultura escolar, el tipo de relaciones que unen a sus integrantes, las prácticas pedagógicas desarrolladas en su interior, y su organización y gestión educativa. Todo esto con el fin de transformarla en un centro dinamizador de una pedagogía renovada, crítica y social, con formas eficientes organización escolar.

El objetivo principal de estas prácticas es un enfoque pedagógico que discute ampliamente los modelos tradicionales característicos de la docencia universitaria, basados en la transmisión de información, y la repetición y memorización de contenidos. Un enfoque crítico-dialógico opuesto a la educación tipo de prácticas que Freire denomina “educación bancaria”, con el fin de redefinir la actividad pedagógica como una construcción social y emotiva del conocimiento, en la que la ciencia puede de construirse y cocrearse en el marco de una relación horizontal entre maestros y estudiantes. El enfoque crítico-dialógico parece responder mejor a los grandes desafíos que enfrenta la sociedad globalizada y del conocimiento, gracias al l influjo creciente de las nuevas tecnologías en el ámbito formativo para responder a los problemas particulares de la actualidad. Mientras el modelo tradicional apunta a memorizar información, el enfoque de la UFPS conduce a revisarla de manera crítica y a analizar en detalle el tipo de profesional en proceso de formación. Del mismo modo cuestiona las prácticas centradas en el autoritarismo y el protagonismo del profesor, al permitir el diálogo horizontal y utilizar la discusión formativa como herramienta natural del encuentro académico. En resumen, el enfoque crítico-dialógico estimula al pensamiento y al desarrollo de una cultura científica, mediante una pedagogía centrada en preguntar que en responder, en el diálogo y en la reflexión en torno a la información, que en la acumulación de conocimiento sin crítica.

Las líneas de investigación del programa han abordado de manera rigurosa estas reflexiones, generando resultados importantes a partir de los estudios realizados por los coordinadores, tutores y estudiantes que pertenecen a él. El presente texto de investigación muestra un panorama del estado del arte de la línea de investigación de *Pedagógica para la paz y la convivencia* en sus diez años de historia.

CAPITULO 1

UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE EN LOS ORÍGENES DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Las problemáticas sociales y los fenómenos educativos que las subyacen han sido una preocupación constante para gobiernos, instituciones, educadores e investigadores. Se presenta en este documento una breve reseña del estado del arte sobre investigaciones y grupos de investigación, cuyos temas son temáticas sociales y la pedagogía para la convivencia y la paz en diferentes ámbitos. En los países occidentales, la Acción Social, promovida y estructurada sobre todo por unas asociaciones intergubernamentales, que aportan una concepción de la educación social y metodologías, formas de trabajo y recursos, han acuñado los modelos de la misma y por ello pueden considerarse grandes motores de la educación social.

El Centro de Desarrollo Social de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (CDSAH), localizado en Viena, es parte del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Internacionales de la ONU y apoya a tres órganos subsidiarios del Consejo Económico y Social: La Comisión de Desarrollo Social, la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer y el Comité de Prevención del Delito y Lucha contra la Delincuencia. Así mismo, se ocupa de analizar a escala global la política y estrategias de cambio social en el contexto del desarrollo, y evaluar nuevas tendencias en la esfera del desarrollo social, formulando pautas de aplicación de dichas estrategias. Los grupos de población que son motivo de interés del Centro son las mujeres, los niños, las niñas, los jóvenes, los impedidos y las personas de edad: En conjunto, constituyen más del 80% de la población mundial. En estos ámbitos el Centro sirve de catalizador de los procesos de intervención e investiga y coopera con otros organismos.

Otra de las instituciones que apoyan la investigación en los campos del desarrollo, el bienestar y la justicia social, así como la Acción Social es el Consejo Internacional de Bienestar Social (ICSW), localizado en Austria y fundado en París en 1928. Promueve las causas de la acción y el desarrollo sociales en el mundo. En la actualidad consta de 80 comités nacionales y 23 organizaciones internacionales especializados en acción social. Es órgano consultivo de la ONU, UNICEF, la OMS, OIT y la FAO, entre otras.

El Centro Europeo de Formación y de Investigación en Acción Social se fundó en 1974, y su objetivo es promover actividades de formación e investigación dedicadas a la Acción Social entre los gobiernos y los organismos. De igual manera promueve el intercambio de experiencias mediante seminarios de expertos, lanzamientos de proyectos transnacionales que estudien temas de Acción Social, y mantener y dar información sobre los contactos ya mencionados.

En el ámbito latinoamericano cabe destacar una experiencia realizada en Chile por Magendzo, Vallvé y Albornoz (1991): Estas personas relatan cómo el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) inició a fines de 1988 en su país, un programa de educación sobre derechos humanos en el Liceo Integral de Maipú. Dicho programa estaba destinado a desarrollar una experiencia sustantiva que integrase los Derechos Humanos y la Educación Formal mediante un ciclo de conversaciones con los profesores. Estos últimos asumieron el compromiso de utilizar los espacios ofrecidos por los programas escolares de estudio, para recontextualizarlos en la dimensión de los derechos humanos. Los profesores le dieron preferencia al programa mediante una instancia mensual llamada *Talleres de Pedagogía Abierta* que consideraba sesiones de tres horas: En ellas se discutirían temáticas como los Derechos al Trabajo, la Vida, la Educación, los Derechos Civiles y Políticos, y los Derechos del Niño y del Adolescente.

Los talleres, desarrollados a partir de abril de 1989, consideraron como metodología de trabajo la discusión y el análisis de los derechos humanos en la vida cotidiana, por medio de un contexto lúdico que permitiera a los alumnos compartir sus experiencias, conocimientos y sentimientos respecto del tema en general. El primer taller inició con una sesión de diagnóstico de la percepción, conocimientos y sentimientos que poseían los estudiantes frente a la problemática de los derechos humanos en general, y luego desarrolló módulos de trabajo sobre las temáticas seleccionadas con los profesores.

A partir de ello, se identificaron los graves efectos que tenían las violaciones de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida cotidiana, revelados por medio de los contenidos y sentimientos desarrollados en esta iniciativa. Desde el punto de vista de la experiencia educativa, mientras los alumnos de cursos básicos pusieron mayor énfasis en las metodologías lúdicas utilizadas, los alumnos de media lograron enfocarse más en la discusión de los temas. En ese sentido, el rol

de los maestros en el desarrollo de las distintas actividades y su capacidad para utilizar los elementos lúdicos en las actividades que lideraban, determinó en gran medida el éxito de las actividades que se realizaron.

Es necesario tener en cuenta que la experiencia de educación para los derechos humanos descrita formó parte de un proceso desarrollado en conjunto con maestros dentro del contexto escolar, en el cual los profesores fueron los principales organizadores y protagonistas, mientras que los alumnos ejecutaron y recibieron una iniciativa guiada por los educadores. Por ende, el control del proceso de aprendizaje democrático se encontraba de manera parcial en manos de los estudiantes gracias a su participación en las discusiones que seleccionaban y dirigían los profesores. Sin perjuicio de lo anterior, al evaluar la experiencia se reconoce que su éxito estaba ligado a la capacidad de los docentes para ajustarse a los procesos que los estudiantes vivían en relación con el tema desarrollado; Lo anterior revela que los docentes deberán incorporar la perspectiva de sus alumnos en el proceso de aprendizaje de los derechos humanos.

Por otra parte, Agendo, Donoso, Dueñas, Rodas y Sima (1994) describen otras experiencias desarrolladas por el PIIE relacionadas con la educación para la defensa de los derechos humanos, esta vez en un contexto de gobierno democrático. Esta institución desarrolla actividades de perfeccionamiento docente para que los participantes incorporen los derechos humanos como un tema de gran relevancia en la formación de sus alumnos. El PIIE ofreció talleres de sensibilización en el tema para los profesores de aquellos municipios que se habían democratizado, luego implementaron cursos de perfeccionamiento docente reconocidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y un curso de Formación de Facilitadores de Educación en Derechos Humanos que convocó a profesores de todo el país. Posteriormente, se dictó el curso a distancia "*Educar en y para los Derechos Humanos*" a solicitud del CPEIP, y desarrolla, una serie de experiencias en conjunto con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, que incorporan la promoción de los derechos humanos al ámbito de la planificación educativa.

Los talleres de sensibilización buscaban estimular a los docentes a que reflexionasen en torno a la relación entre el currículum y los derechos humanos. Esto se realizó diagnosticando a la escuela desde la perspectiva de los derechos humanos y la experimentando con metodologías innovadoras que se pudiesen replicar en el aula. El efecto fue catártico: Las historias personales allí relatadas fueron, emocionalmente hablando, muy intensas y era necesario contarlas. Dado lo anterior, se cambió el enfoque de los talleres, enfocándolos en el proyecto de escuela que deseaban los docentes: En los cursos de derechos humanos y práctica educativa de mayor duración que ofreció el PIIE, con el reconocimiento del CPEIP, los docentes tuvieron la oportunidad de exponer sus críticas a las prácticas educativas implementadas gracias al currículum escolar: Gracias a éste cambio, se logró reflexionar sobre el mismo y las prácticas pedagógicas.

En relación al curso de Formación de Facilitadores de Educación en Derechos Humanos, es necesario resaltar que su objetivo tuvo un efecto multiplicativo: Convocó a más de ochenta profesores de todo el país, los cuales tuvieron la oportunidad de implementar actividades de formación de profesionales en esta materia, gracias al apoyo de la institución. En esta experiencia se incorporó la elaboración de una propuesta curricular denominada Diseño Curricular Problematizado, con la cual se buscaba no sólo cuestionar la práctica docente, sino hacerlo en relación con los contenidos curriculares debatidos desde la perspectiva de los derechos humanos. En el transcurso de esta experiencia se analizaron, entre otros aspectos, prácticas, supuestos culturales, unidades curriculares, textos de estudio y contenidos. El curso a distancia asumió el riesgo de fracasar en su intento de transferir por escrito y sin ningún apoyo presencial una propuesta educativa construida a partir de la vivencia. Sin embargo, el seguimiento de la experiencia por parte de un grupo de docentes que desarrollaron el programa en conjunto, y el encuentro con profesores que asumieron la unidad temática en forma independiente, permitieron reconocer que el ejercicio de la autonomía en la educación a distancia motivó la reelaboración de las propuestas vinculadas a los particulares intereses de los docentes.

Finalmente, en los años 1993 y 1994 se desarrolló la experiencia conjunta con la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, con ayuda de supervisores de los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación y docentes universitarios de los Centros de Formación de Educadores. Se realizaron el Curso Nacional sobre Diseño Educativo en Educación para los Derechos Humanos, el Encuentro Nacional, realizado en Quillota; el Seminario Nacional para Docentes de Instituciones Formadoras de Profesores realizado en la ciudad de Temuco y un curso, fundamentalmente teórico, para docentes de instituciones formadoras de profesores. Por medio de todas estas actividades se profundizó en las posibilidades de incorporar la educación en derechos humanos a la formación de profesores en las distintas instituciones mediante la colaboración en comisiones y talleres.

En el contexto regional, es importante mencionar algunas experiencias, realizadas por investigadores en el ámbito de nuevas propuestas pedagógicas, descritas en dos trabajos importantes en el campo de la Pedagogía para la Paz: El primero es el proyecto titulado “Pedagogía para la Inclusión de Niños y Niñas en Situación de Desplazamiento o Vulnerabilidad a través de la Metodología: Círculos de aprendizaje para la paz y la convivencia”, que inició en el segundo semestre del año 2006, en convenio con el Consejo Noruego Para Refugiados (NRC) y FUNPROCEP, y luego continuó gracias a un convenio con la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) y NRC durante el año 2007, bajo la coordinación general de Audin Aliso Gamboa Suárez, docente de la facultad de Educación, Artes y Humanidades. Este proyecto se orientó a implementar la estrategia pedagógica “círculos de aprendizaje” desde una perspectiva de paz en

las comunas 6, 7, 8 y 9 de Cúcuta. Su propósito era lograr que los niños de dichas comunas se formasen de manera íntegra y pudiesen ingresar al sistema educativo formal. Del mismo modo aspiraba a promover una pedagogía incluyente desde una perspectiva de paz que permitiese el ingreso flexible a la educación de niños y niñas en situaciones de riesgo, vulnerabilidad y desplazamiento.

Algunos de los resultados logrados gracias a esta propuesta son:

Se implementó una propuesta pedagógica incluyente desde una perspectiva de paz basada en la metodología “Círculos de Aprendizaje”. Se construyó una Red Afectiva de organizaciones que trabajan para la comunidad mediante encuentros comunitarios y asegurando condiciones alimentarias adecuadas para los niños participantes. De igual manera, se capacitó a un equipo para atender poblaciones especiales y se vinculó a los padres de familia al proceso de formación de sus hijos o niños a su cargo, logrando involucrar en el proyecto a tres instituciones educativas en cada sector. La meta propuesta del proyecto era incluir a la totalidad de los estudiantes de los Círculos de Aprendizaje al sistema educativo formal para el 2008.

Otra experiencia significativa es la realizada por el Observatorio de Paz en cooperación con la UFPS, con el proyecto titulado “Educación Juvenil para la Convivencia y la Paz: Integración Escolar de Jóvenes Desplazados Desescolarizados” coordinada por el profesor titular de la UFPS Jesús Ernesto Urbina Cárdenas. Este proyecto buscaba promover la responsabilidad y el reconocimiento del otro, la vida como principio ético y el respeto. , Del mismo modo, pretendía formar para la convivencia en comunidad, y educar en valores desde los intereses, el momento vital y preguntas de los jóvenes.

Dentro de los principales resultados se puede mencionar que el programa contó con 300 jóvenes inscritos en el programa y 20 tutores capacitados en este tipo de pedagogía, contribuyó a mejorar las condiciones de bienestar de los jóvenes en lo personal, y sus proyecciones sociales, laborales y académicas; Además, los participantes del proyecto mejoraron su convivencia familiar y comunitaria. En el mismo ámbito se debe mencionar otro proyecto titulado “Meterse al Rancho. Pacicultura en Familia: el Modelo. Procesos de Formación y Movilización para la Prevención de Violencia Intrafamiliar y la Promoción de la Convivencia”, realizado en colaboración con ICBE, USAID, OIM, y otras organizaciones no gubernamentales. Dicho proyecto se ejecutó en las ciudades de Cúcuta, Neiva, Soacha y Bucaramanga. Su objetivo era formar en “pacicultura”, y su característica principal es formar y educar de forma permanente sobre la cultura de paz que se aúne paz interior, relaciones familiares y sociales que sean constructivas y creativas para tratar los conflictos mediante el argumento y se mejoren las condiciones de vida.

Algunos de los logros de este trabajo son: Establecer grupos de trabajos por parte de los operadores locales (directivas universitarias, docentes y estudiantes) que cuentan con un conjunto de participantes (agentes comunitarios y educativos) capacitados para profundizar, con toda la disposición, en la dinámica pedagógica de la convivencia; Establecer un material pedagógico apto para el uso, que contiene desarrollos conceptuales y temáticos, actividades lúdicas y teatrales, cuyo impacto se reflejó en la creación de lazos de vínculo y cercanía entre familias y vecinos que antaño no se conocían ni interactuaban entre sí. También se encontró que una comprensión amplia de la vida familiar ayuda a comprender las intervenciones legales y psicológicas mediante un marco de paz.

A continuación, cabe resaltar un estudio titulado “*Características de la Participación Democrática de los Estudiantes de Básica Primaria de la Comuna Cuatro de la Ciudad de San José de Cúcuta (Norte de Santander)*” (Cárdenas y Cuadros, 2006): Esta investigación se realizó considerando las áreas fundamentales que integran los agentes educativos: Escuela, familia, comunidad y medios de comunicación, a través de una estrategia de investigación descriptiva. El objetivo de la investigación era aproximarse al objeto en mención, partiendo de algunos fundamentos teóricos enmarcados en la constitución y la ley. Esto permitió analizar, interpretar, y explicar de alguna manera las características de la participación democrática de la población estudiada.

Algunos de los resultados que obtuvo este estudio fueron: Se evidenció la incoherencia entre la formación de competencias ciudadanas y la expresión de valores democráticos por parte de los estudiantes en el interior del salón de clases, mientras que han aprendido los términos apropiados a nivel conceptual dentro de un marco democrático; Sin embargo, al observar su comportamiento se encuentran diferencias entre su pensamiento y la expresión de los conceptos aprendidos en democracia.

De igual forma, dentro de este contexto escolar no existen estrategias curriculares que permitan convertir el tiempo del descanso y de la recreación en escenarios facilitadores de construcción de democracia en los estudiantes. También hay una ausencia de procesos institucionales que promuevan el desarrollo de una cultura democrática. Tampoco existen estrategias pedagógicas que integren los esfuerzos de la escuela, familia y comunidad para crear escenarios que promuevan y faciliten la interiorización de valores democráticos en los estudiantes; La acción de este sentido de los agentes educativos es independiente uno del otro.

CAPITULO 2

PEDAGOGÍA PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA: ELEMENTOS PARA EL ABORDAJE TEÓRICO

2.1 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Paz?

El origen etimológico de la palabra “paz” es grecolatino: Viene del griego “*eirene*” y del romano “*pax*.” “*Eirene*” es sinónimo de armonía (“*homonoia*”), definida como un estado singularmente armónico caracterizado por la ausencia de hostilidad y de conflicto violento y abierto, referenciando a la unidad interior y social. También se relaciona con la labor estoica de la búsqueda eterna de tranquilidad interior y armonía mental, y espiritual. Un tercer significado que le dan los griegos se relaciona con el ser, como una oposición al conflicto violento y bélico: “Un término negativo definido como la ausencia de conflicto (Lederach, 2000, p.17).

Para los romanos, la “*pax*” tiene un significado parecido al propuesto por los griegos: La paz indica una relación legal y recíproca entre dos partidos, la preservación del orden establecido. La paz es ley, orden y ausencia de conflicto y la ordena el imperio romano mediante su aparato militar. Sostiene Lederach (2000) que, en el marco de la filosofía imperialista romana es “ausencia de violencia según la ley” pero no en el sentido de justicia, prosperidad, reciprocidad o igualdad para todos; sino en el sentido de mantener el orden interior como preparación bélico-militar para la conquista o la defensa del imperio. En este mismo marco, tiene una segunda acepción: Es universal y su centro es el Estado-nación de occidente. Sin embargo, estas dos tendencias derivan en un mismo significado negativo: la paz puede entenderse como lo opuesto a la guerra o la ausencia de violencia. Pero

el concepto problemático dado en el acontecimiento, según palabras de Deleuze y Guattari, no se agota en comprensiones históricas y etimológicas. Los marcos filosóficos y culturales también dejan su impronta en el concepto: Es el caso del concepto “Paz” para la cultura oriental. Se interioriza en la persona. Afirma Lederach (2000) que la paz, llamada “*shandipor*” por los hindúes y “*ahimsa*” por los jainistas, es un estado que incluye el buen ordenamiento de la mente y el deber personal y socio-político de respetar a todo ser. Para los hebreos, el término “*shalom*”, que según Lederach (2000) corresponde a la “Paz” de los occidentales, inicialmente se relaciona con la prosperidad y el bienestar material en el marco de un contexto de relaciones: primero está la relación con Dios a través del pacto, y luego están las relaciones entre el pueblo. El “*shalom*” depende de la justicia y de la calidad de estas relaciones expresadas en dos niveles principales: En primer lugar, el nivel interpersonal o la forma de llevarse con los demás (justicia), y en segundo lugar, el nivel nacional, que se refiere a la estructura socio-económica que regula las relaciones del pueblo (jubileo).

Otra concepción interesante es la visión de paz expresada en el cristianismo primitivo, opuesta de forma patente a la concepción asumida por dicha religión después de la conversión de Constantino. El concepto original de paz cristiano también se sitúa en el plano de las establecidas con Jesús, manifestadas en las relaciones interhumanas. El testimonio y la vida del Mesías se expresa en el amor y entrega por el prójimo: Es la paz en el sentido de “Ágape”, amor de entrega al prójimo, de sacrificio, de buena voluntad (Lederach, 2000, p.29).

Estas aproximaciones permiten un primer acercamiento: La paz es un concepto problemático y complejo que mantiene una telaraña conceptual con otros conceptos como armonía, justicia social, bienestar, relaciones justas, tranquilidad interior, estado bien ordenado de la mente, entre otros. En el mismo sentido, Benítez (2009), define la paz como un proceso dinámico y cambiante, no como una referencia estática e inmóvil; Es un proceso imperfecto, inacabado e incompleto, que coexiste con el conflicto y con sus manifestaciones; un proceso construido de forma colectiva y reconocido en la cotidianidad; una búsqueda del bienestar de las personas y la satisfacción de sus necesidades; una estructura social de amplia justicia y reducida violencia, que apuesta por la equidad y reciprocidad en las relaciones; un proceso que afecta todas las dimensiones de la vida: No se reduce únicamente a la dimensión internacional o de estado (p. 148-149).

- Vincenc Fisas, (1998) en el texto titulado “Cultura de Paz y Gestión de Conflictos” identifica varias concepciones de paz: Paz como ausencia de guerra: Se centra en los conflictos violentos entre Estados. Paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional: Un equilibrio dinámico de factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos; La guerra se produce cuando este se rompe.

- Paz negativa: La ausencia de guerra.
- Paz positiva: Se opone a la violencia estructural. Es su ausencia u oposición.
- Paz feminista: La paz no sólo incluye la abolición de la violencia organizada a nivel macro; También a nivel micro, como las violaciones en la guerra o en el hogar y la violencia intrafamiliar. El concepto de violencia estructural se expandió de forma similar para incluir las estructuras a nivel interpersonal, daños y discriminaciones contra individuos y grupos. La guerra, entendida como forma de resolver los conflictos, es considerada una manera masculina de afrontar el conflicto.
- Paz holística: Concede un alto valor a las relaciones de los seres humanos con el ambiente y su nivel personal e interno: Incluye aspectos espirituales.

Mosquera (2002) propone cuatro acepciones del concepto “Paz”: La primera concibe la paz como una negociación entre Estados; En caso de guerra, se logra y garantiza gracias a los buenos oficios de la diplomacia internacional. La segunda acepción asocia la paz con los diálogos entre los grupos armados y el Estado; Se refiere a todas aquellas búsquedas de salidas políticas negociadas en situaciones de guerra civil, o La tercera se refiere a la “diplomacia paralela” de las ONG internacionales, que fungen como salvaguardas y veedoras de la paz en el mundo, tratando situaciones problemáticas de orden social que afectan el interés global. La cuarta acepción de la paz para Mosquera es la difundida a través del movimiento conocido como “Nueva Era”, por medio de narrativas que la describen como un estado intimista.

2.1.1 Paz Cultural

Francisco Muñoz presenta una concepción sobre la cual gira, en gran parte, la propuesta pedagógica característica del Bachillerato Pacicultor: Se trata de la llamada “Paz cultural”, definida como una respuesta de los humanos a los desafíos del entorno en el que habitan y, en consecuencia, las relaciones que establecidas dentro de la especie. Es una respuesta que busca mayor grado de organización, de equilibrio y armonía en la especie y con su medio, ya que se retroalimentan entre sí. En esta perspectiva la paz significa “alcanzar el máximo de equilibrio interno y, en esa medida, el menor grado de entropía, de desorden de la energía, de los recursos” (Muñoz y Rueda, 2010): Al hablar de paz como cultura, nos referimos al acercamiento a una perspectiva que permita construir una idea de paz activa, dinámica y realizable, que nos permita actuar desde nosotros mismos como sujetos sociales; Una paz que es camino, método, mentalidad, pedagogía y paradigma.

En el año de 1999 la UNESCO promueve el documento *titulado “La declaración y programa de acción sobre una cultura de paz”*. En este se define la cultura de paz como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos

y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; los derechos humanos y las libertades fundamentales y su promoción; éstos incluyen la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información; El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones (Resolución de Naciones Unidas A/RES/53/243, p. 7, 1999).

2.1.2 Paz Imperfecta

Muñoz (Citado en Grabe, 2006), propone una nueva concepción con el concepto de “Paz imperfecta”. Se usa este término para hablar de realidades en las cuales ocurren conflictos pacíficos y violentos, donde es posible lograr la paz mediante la imperfección de las acciones humanas. Es una paz más cercana a la naturaleza humana, haciendo posible converger los aspectos positivos y negativos, los aciertos y los errores; Acepta el conflicto, es “una paz movilizadora, integradora, constructiva y construible, donde logremos conciliar aspiraciones y limitaciones, sueños y realidades” (Grabe, 2006).

Siguiendo a Muñoz y Rueda (2010), este enfoque permite:

- Una comprensión holística y no fragmentada de la paz. Una ruta para acceder a la complejidad de su estudio. Una mayor promoción de valores, actitudes, e ideas múltiples de paz.
- Un cambio de percepción por cuanto asume la paz cotidiana que caracteriza al ser humano, lo cual genera esperanzas y lo moviliza a integrar nuevas experiencias.
- Acaba con la dicotomía de “buenos” y “malos” permitiendo reconocer en los actores del conflicto valores, vivencia y actitudes de paz.

Con Lederach (2000, 2008) se asumen cinco elementos necesarios para la construcción del concepto de paz: Primero, se reconoce que es un valor y un ideal multidimensional. Segundo, es imprescindible concretar una concepción amplia de la violencia que abarque tanto las prácticas violentas directas de carácter político, militar, social y cultural, como las prácticas violentas estructurales como el racismo, el hambre, la marginación, etc. Tercero, es importante asumir la paz como una forma de reducir la violencia y elevar la justicia: A menos violencia más justicia. Cuarto, la paz es un proceso, y por lo tanto es dinámica. Finalmente, la paz

es la ausencia de condiciones no deseadas (guerras, marginación, hambre), pero también es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas de colaboración mutua, entendimiento y confianza (Lederach, 2000). En síntesis, la paz es un concepto complejo y rico en sus múltiples acepciones. Como acontecimiento se inscribe en los propios imaginarios de una sociedad determinada, que asume desde los usos individuales y colectivos, las costumbres y la cultura, sus maneras de entender y construir las “paces”. No es sólo ausencia de guerra, también construye una nueva cultura desde el conflicto, sin olvidar que su naturaleza humana la hace imperfecta y parte de las acciones cotidianas en que se mueve todo ser humano.

2.1.3 Educación para la Paz y Cultura de Paz

La cultura y la educación para la paz son ideales tan antiguos como la concepción de la guerra misma, ambos fenómenos fundados en la necesidad humana de convivir juntos y el derecho. El hombre se desarrolla como tal gracias a su naturaleza social, y eso depende de la calidad del sistema de relaciones sociales y prácticas socializadoras de su medio circundante. Es precisamente en el marco de esta convivencia y las relaciones interpersonales que establece, que el ser humano recibe toda la cultura material y espiritual de la sociedad, necesaria para su adaptación al medio natural y social, y su interacción activa y dinámica con el mismo.

Desafortunadamente, como afirman Pascual y Yudkin (2004) este amplio legado ha sido relegado y ocultado, ya que la historia siempre se ha escrito desde la perspectiva de los guerreros y poderosos, razón por la cual, se hace necesario en la actualidad, analizar la historia desde la perspectiva creadora, no desde las guerras y el poder de los vencedores.

Los antecedentes más remotos de la educación para la paz se pueden encontrar en el siglo VI A.C. en la tradición oriental, con Majavira, fundador del jainismo, quien preconiza el *ahimsa* (no violencia) como el principal valor educativo del hombre. Posteriormente Buda unifica los conceptos de piedad y *ahimsa* hacia todos los seres como elementos sustanciales de vocación filosófica, religiosa y educativa. Jesucristo constituye otro antecedente importante, al promover una cultura de paz fundada en la no violencia, la justicia, la vida en comunidad y el amor al prójimo a través de su práctica cotidiana. Más adelante, Erasmo de Rotterdam y Juan Luis Vives defienden en sus tesis una especie de “pacifismo educativo neo-cristiano”. Otro heredero de la tradición no violenta es Tolstoi, con su rechazo a todo tipo de violencia e intervención a la hora de educar. Finalmente, Tagore y Gandhi proponen como principios de toda educación el contacto con la naturaleza, la armonía del espíritu y la educación para la vida.

Jares (2001) propone en su texto “Educación para la Paz: su Teoría y su Práctica”, cuatro momentos históricos del desarrollo histórico de la Educación para la Paz llamados “olas”: La primera se enmarca en el desarrollo de la llamada Escuela

Nueva; La segunda el nacimiento y desarrollo posterior de la UNESCO; La tercera se caracteriza por los aportes invaluable de la no violencia, y la última correspondería a lo que el autor llama “la investigación para la paz”.

A inicios del pasado siglo, en el contexto de la Primera Guerra Mundial, el movimiento de la Escuela Nueva señaló la necesidad de que la educación contribuyera al entendimiento entre las naciones y la superación de las hostilidades entre los países. Al concluir la contienda, nació una corriente educativa que se propuso concientizar de la necesidad de evitar la guerra, así como los ideales de internacionalismo y solidaridad. En los años treinta, estos esfuerzos se ven obstaculizados por el ascenso de las ideas totalitarias y xenofóbicas del fascismo y el nazismo.

Al concluir la Segunda Guerra Mundial, con la creación de las Naciones Unidas y específicamente de la UNESCO con su Proyecto de Escuelas Asociadas, se incorporó, al proyecto educativo mundial la educación para el respeto a los derechos humanos y para el desarme. En los años 60 surge la Investigación por la Paz como disciplina científica. En 1959 se funda el Instituto de Investigación Social y en 1964 la Asociación Internacional de Investigación por la Paz (IPRA), la cual difunde las ideas de Johan Galtung sobre violencia estructural, y las concepciones de Pablo Freire que vinculan la educación con la emancipación de los pueblos, el desarrollo y la eliminación de las inequidades sociales.

A finales de los años 80, la educación para la paz se concentra en enfoques prácticos, tales como la familia, el aula, el barrio, así como otros grupos de pertenencia de los individuos, y en la convivencia en los espacios sociales más cercanos,. Con ello se pretende formar a las personas en la construcción de una cultura de paz, mediante el actuar en estos niveles de base, a través del tratamiento no-violento de los conflictos.

Ya en los años 90, la educación por la paz comienza a orientarse hacia un enfoque intercultural, debido a la globalización, y a la formación de capacidades, habilidades y voluntad de convivencia armónica entre personas y grupos sociales de diferentes pueblos, con culturas y experiencias diversas en los individuos.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) declara el año 2000 como el Año Internacional de la Cultura de Paz, dando inicio al Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010). En este marco, un grupo de Premios Nobel de la Paz inició una petición llamada Manifiesto 2000. Este documento, firmado por más de 75 millones de personas, constituyó un llamado a la humanidad a participar y hacerse responsable con su futuro, al comprometerse a:

- Respetar todas las vidas y la dignidad de cada persona sin discriminación ni prejuicios.
- Rechazar la violencia en todas sus formas practicando la no violencia activa.

- Liberar la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia, la opresión política y económica.
- Escuchar para comprenderse al defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo.
- Preservar el planeta al promover un consumo responsable y un desarrollo que respete el equilibrio de los recursos naturales.
- Reinventar la solidaridad al propiciar la participación de todos y todas.

En la Declaración y el Programa de Acción para una Cultura de Paz, la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce que el desarrollo integral de una cultura de paz está estrechamente relacionado con: La promoción de la solución pacífica de conflictos, el respeto mutuo, la comprensión y la cooperación internacional; el cumplimiento de las obligaciones y las leyes internacionales; la promoción de la democracia y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; La estimulación del desarrollo de habilidades para el diálogo, la negociación, el consenso, y la resolución pacífica de las diferencias en todas las personas; El fortalecimiento de las instituciones democráticas y la garantía de la participación de todos los ciudadanos en los procesos de desarrollo; la erradicación de la pobreza, el analfabetismo y las inequidades dentro de las naciones y entre ellas; La promoción del desarrollo sostenible; La eliminación de todas las formas de discriminación, racismo y xenofobia, el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, pueblos y culturas. La educación en todos los niveles es uno de los principales medios para construir una cultura de Paz; Así mismo, los gobiernos, la sociedad civil, los medios masivos de comunicación, la familia, los maestros, los políticos, los grupos religiosos, los intelectuales, los científicos, los artistas, los trabajadores sociales, así como las organizaciones no gubernamentales, deben estar completamente implicados en la educación, y promoción de una cultura de paz. En consecuencia, como afirma Freire (1993), la educación para la paz implica, desplazar la pedagogía autoritaria por una pedagogía de la pregunta, por una pedagogía *problematizadora y democratizante* del cuestionamiento, del atrevimiento, del disenso y de la audacia, por una pedagogía de la esperanza que, desde el imperativo existencial e histórico contribuya a viabilizar nuestros sueños edificantes (1993, p.78).

En ese sentido, la educación en y para la paz requiere la promoción de los derechos humanos, los valores asociados a ellos, y su respeto total; El compromiso con el derecho a una vida digna, la justicia social y la igualdad de oportunidades para todos; el rechazo a todas las manifestaciones de violencia, sean estructurales, sociales o interpersonales, la utilización de la misma como estilo e instrumento para resolución de conflictos sociales intrapersonales, políticos y familiares; la lucha contra la corrupción y el caudillismo político; el fomento de valores como la generosidad, el diálogo, la escucha, el entendimiento, la participación y la solidaridad; la preservación de los recursos naturales y la estimulación de conocimientos, actitudes, valores y comportamientos favorables hacia el medio ambiente en todas sus dimensiones.

Desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, de la Universidad de Puerto Rico, se proponen ciertas pautas para educar de manera efectiva para la paz en convivencia solidaria.

- **Clima de seguridad, respeto y confianza:** Es indispensable articular un espacio educativo seguro, lo cual implica una visión de seguridad basada en la apertura, la prevención y la atención inmediata a los incidentes de violencia desde temprana edad. Se busca proporcionar un espacio para la no-violencia y la seguridad afectiva, construyendo un clima social de respeto y confianza, partiendo del trato afectuoso y las expectativas positivas para potenciar la autoestima de los integrantes de la comunidad escolar.
- **Relaciones de apoyo con las familias y la comunidad:** La escuela como agente socializador debe proveer una red de apoyo social al estudiante en relación con su familia y la comunidad. Al brindar acceso a los miembros de la comunidad inmediata, la escuela puede articular servicios que las familias necesiten para mejorar su calidad de vida. La familia y la comunidad deben verse como una oportunidad para el crecimiento mutuo y la convivencia. Para esto, se deben articular esfuerzos para prevenir la violencia en las familias y la ejercida con sus integrantes y las comunidades estudiantiles. Para lograr este objetivo, se debe conocer a la mayor cantidad de actores y entidades sociales – comunitarias o estatales – y aunar esfuerzos con ellos para alcanzar una convivencia pacífica.
- **Educación emocional:** La educación debe promover la competencia social y emocional de los estudiantes, mediante la integración de destrezas de vida a su experiencia educativa. En la educación emocional se enseña a comunicar sentimientos, experiencias y preocupaciones y se desarrolla la empatía por los sentimientos y situaciones de vida de los demás, un elemento indispensable para la vida de todo ser humano.
- **Prácticas para el crecimiento, la apertura y la tolerancia:** La experiencia educativa debe partir de la realidad de los estudiantes y propiciar el aprendizaje activo y con sentido. En otras palabras, debe ser un aprendizaje auténtico para el conocimiento y la transformación, que privilegie el aprendizaje cooperativo y colaborativo para aprender a vivir y trabajar con otros. Además, debe propiciar la adquisición de herramientas para comprender los prejuicios, apreciar la diversidad y practicar la tolerancia.
- **Resolución no violenta de conflictos:** Es necesario asumir la “pedagogía del conflicto”, en contraposición a la educación tradicional que persigue evitarlo o anularlo. En la perspectiva tradicional, cuando los conflictos surgen, ni se tratan, ni solucionan, pero se castigan, dando a entender que la disciplina se considera como un fin. En la pedagogía del conflicto, este se asume y se entiende como eje de la convivencia, es decir, es la base para la discusión y la promoción de formas no violentas de abordarlo. La disciplina es un medio

para la convivencia. Es importante recalcar que la mediación y la resolución no violenta de conflictos debe ser el medio para la convivencia entre todos los actores y sectores de la comunidad escolar.

- **Participación democrática:** Una escuela promotora de derechos y convivencia pacífica tiene que ser una escuela participativa que fomente la ampliación progresiva de la autonomía de los estudiantes.

De acuerdo con Hicks (1999), la educación para la paz es un intento de responder a los problemas de conflicto y de violencia que caracterizan lo que Galtung (1985 citado por Jares, 1999) denomina violencia personal o directa, y violencia estructural e indirecta. La educación para la paz propone modelos didácticos basados en el conflicto, como estrategia de aprendizaje en el marco de la denominada ciudadanía global: Es un esfuerzo para consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo. En palabras de Mesa (2001), la educación para la paz construye redes horizontales a partir de la confianza, la seguridad y la autoridad con las demás personas y con las sociedades, donde se intercambian experiencias de forma mutua, y se superan las desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar las diferencias. En ese sentido, la educación para la paz promueve el multiculturalismo, el conocimiento de la diversidad social y cultural desde su propia percepción y referentes, y cuestiona al racismo, la xenofobia, los valores y el modelo de desarrollo que generan pobreza y exclusión y favorece el conocimiento crítico de los problemas globales como el medio ambiente, el armamentismo, y las migraciones (Mesa, 2001).

Al respecto, Jares (1999) propone las siguientes características pedagógicas de la educación para la paz:

- La educación para la paz forma parte de lo denominado “educación en valores”. La educación para la paz no sólo es un hecho de paz, es una actividad política destinada a mejorar la comprensión del mundo de los individuos su.
- Las investigaciones sobre la paz tienen una orientación sistémica, holística e interdisciplinar.
- La educación para la paz se integra de manera orgánica con la investigación y las acciones de paz.
- La educación para la paz se orienta hacia la acción y el cambio social.
- La educación para la paz es realista y posible.
- La educación para la paz responde a las demandas del entorno en que se ejecuta.
- Se integra al currículum como uno de los ejes vertebrales de una práctica educativa crítica y emancipadora.
- Se asienta en el juego y en la risa, en lugar de la conquista y la seriedad.

Educación para la paz significa educar para el manejo de los conflictos de forma no violenta, en el marco de una tolerancia de la diversidad y una potenciación de la autoestima. De acuerdo con lo anterior se evidencian cinco enfoques característicos de la educación para la paz (Hicks, 1999):

- Educación para la paz a través de la fuerza: Este enfoque es el respaldado por gobiernos y fuerzas armadas que consideran el mantenimiento de la paz mediante la disuasión armada.
- Educación para la paz como mediación y solución de conflictos: Se centra en el análisis del conflicto, desde el personal al global, y en las maneras de resolverlo sin violencia.
- Educación para la paz como orden personal: De carácter interpersonal, subraya la necesidad de la empatía y la cooperación como formas de transformar las estructuras jerárquicas.
- Educación para la paz como orden mundial: Parte de la necesidad de una perspectiva global y del reconocimiento de la violencia estructural como gran obstáculo para la paz.
- Educación para la paz como la abolición de las relaciones de poder: Considera los valores de las personas como un producto de ciertas variables estructurales relacionadas con el poder económico, político y cultural.

En el mismo texto, Hicks (1999) define tres presupuestos que permiten abordar los estudios sobre educación para la paz: El primero asume la guerra y el conflicto violento como factores que impiden el bienestar humano; El segundo considera que la violencia no es el resultado inevitable de la naturaleza humana; Tercero, la paz es susceptible de aprenderse, ya que existen modos alternativos de ser, comportarse y organizarse. En este mismo ámbito, Hicks sugiere examinar el papel de las ideologías educativas:

- La tradición liberal humanitaria orientada a la transmisión de la herencia cultural.
- La tradición centrada en el niño, que considera la armonía social, la autonomía, la confianza en sí mismo y el autodesarrollo, como principios rectores de la educación.
- La tradición utilitaria.
- La tradición reconstruccionista, que considera a la educación como un instrumento potencial para el cambio social.

2.1.4 Relaciones entre la Educación para la Paz y la Educación Ambiental en el Proyecto Educativo Contemporáneo

Como se puede apreciar, existe una estrecha relación entre la educación para la paz y la educación ambiental. Estos campos relativamente jóvenes en las ciencias de la educación, poseen un lenguaje y un discurso científico con múltiples puntos en común; comparten una visión integradora y holística de la realidad, del ser humano y sus relaciones con el medio ambiente social y natural en el cual transcurre su vida y ocurre su desarrollo social e individual, y presentan considerables interdependencias entre sus campos, objetos de estudio y objetivos.

Ahora bien, ¿a qué retos pedagógicos nos enfrentamos cuando nos proponemos desarrollar de manera efectiva la educación para la paz? El principal desafío es la integración de estas tendencias en marcos educativos comprensivos, lo cual evita la fragmentación de los objetivos de la educación e integra las diferentes preocupaciones educativas. Para lograrlo, se debe partir de una concepción amplia de educación que posibilite la aproximación a las diversas problemáticas mundiales, y el establecimiento de un marco integrador que no debe ser percibido como un molde, sino como una propuesta hacia la búsqueda de sentido, de consistencia y de relevancia basada en la reflexión ética y epistemológica. Es imperativo encontrar espacios apropiados para la educación para la paz dentro del proyecto educativo contemporáneo que les permita alcanzar sus propios objetivos, así como esclarecer y fortalecer las relaciones entre dichas tendencias. Esta integración se puede alcanzar aplicando de forma adecuada la concepción de transversalidad educativa, por lo cual, siguiendo a Tuvilla, este es, sin lugar a dudas, uno de los elementos más innovadores de las actuales reformas educativas y el elemento básico de la llamada Educación Global sostenida por los siguientes ejes: la globalización de la cultura, la educación integral de la persona, la organización democrática de la escuela y el compromiso de la educación con la problemática socio-natural (Tuvilla, s.f., p.9).

Para lograr una adecuada integración transversal de la educación para la paz en el proyecto educativo contemporáneo, se deberá abordar los contenidos que propicien la adecuada comprensión de la realidad y las problemáticas sociales, desde su complementariedad e interrelación; introducir nuevos contenidos curriculares, y sobre todo, reformular los ya existentes desde una nueva orientación transdisciplinar; Se deberán abordar tanto los aspectos intelectuales de la educación como los morales, reconceptualizar el conocimiento y conectarlo con la realidad social; estimular la preocupación por los problemas sociales y naturales y asumir una perspectiva crítica con respecto a ellos; apostar por la educación en valores a través del desarrollo de estrategias socio-morales y socio-afectivas; proponer una educación orientada al desarrollo íntegro de la personalidad de los individuos, en una inserción consciente y comprometida en el medio en que viven.

2.2 La Violencia Escolar y sus Manifestaciones

Este acercamiento teórico se enmarca dentro de tres ejes: Manifestaciones, Prevención y Atención de Violencia en el Contexto Escolar que se desarrollan a continuación.

2.2.1 Manifestaciones de la Violencia en el Contexto Escolar

En primer lugar, las manifestaciones de la violencia se encuentran en el contexto escolar. Al abordar la problemática actual de la escuela, se evidencian referentes conceptuales sobre diferentes formas de violencia en él y dichas formas se clasifican de acuerdo a su intencionalidad, (de tipo ocasional y de tipo frecuente).

Según Osorio (2006), “la violencia social que asalta el orden escolar ha atravesado todas las épocas, los géneros, las edades, las clases y las jerarquías y las encontraremos en todos los procesos que dieron origen a las organizaciones educativas de nuestro país” (p. 22-23).

En ese sentido, la violencia escolar tiene diferentes connotaciones. “En nuestra sociedad esa categoría se encuentra asociada a comportamientos o palabras inaceptables, insoportables, contrarios a la civilización, la humanidad, la modernidad” (Di Leo, 2008, p. 18). Sin embargo, pese a ser contraria al sentido humano,

La noción de violencia escolar es una construcción social es un concepto construido desde el imaginario colectivo e impuesto por la opinión pública a partir claro está de una realidad cotidiana violenta. Y esta construcción social es solidaria con la responsabilidad que les cabe a las comunidades que son las que construyen este tipo de nociones (Osorio, 2006, p. 21).

La Violencia Escolar, para Ortega (1998) es ese fenómeno que presenta en las instituciones educativas cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su habilidad sobre otro, siendo la víctima inocente de cualquier excusa con que el violento justifique su agresión.

Los primeros estudios sobre violencia escolar fueron realizados en los países escandinavos a finales de los años sesenta gracias al psicólogo noruego Dan Olweus; Estos estudios abrieron paso a nuevas investigaciones sobre las diferentes formas de violencia presentes en la escuela.

Conviene recordar que la conducta agresiva que se manifiesta entre escolares se conoce internacionalmente con el nombre de “*bullying*”, aunque en los países escandinavos recibe el nombre de “*mobbing*”. Por otro lado, los actos violentos que pueden darse en la institución escolar son muy diversos y pueden ir desde: la violencia física de atacar físicamente a los demás, robar o dañar sus pertenencias, la violencia verbal como insultar, poner motes, contestar con un tono desafiante y amenazador, a la violencia indirecta, como propagar rumores peyo-

rativos o excluir socialmente a los demás, ignorando y evitando su participación (González, 1998, p. 8).

Para ahondar en el tema de violencia en el contexto escolar se deben tener en cuenta sus diferentes manifestaciones según su intencionalidad: Si son de tipo ocasional (situaciones aisladas de maltrato) o frecuente (situaciones de acoso).

“El criterio para diferenciar entre violencia y acoso parece estar únicamente en la opción de respuesta dada por el estudiante, cuando éste señala: “alguna vez”, se interpreta como maltrato, como violencia; mientras si elige con “frecuencia” se categoriza como acoso o *Bullying*” (Dato, 2007, citado por Castillo, 2011, p. 418).

Así mismo, “Las conductas aisladas de maltrato escolar, cuando no son sancionadas de forma inmediata, pasan a convertirse en procesos de acoso escolar” (Piñuel y Oñate, 2007, p. 19). En consecuencia, la intimidación escolar, también conocida como matoneo, acoso escolar, hostigamiento o *bullying*, es la agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en una posición de menos poder que sus agresores (Olweus, 1993, citado por Chau, 2002).

En este orden de ideas Olweus (2007) establece las siguientes categorías

Manifestaciones de tipo emocional

La violencia entre los escolares es de tipo ocasional cuando ésta se presenta de forma eventual, accidental, casual o esporádica. Olweus (2007) aclara que no son situaciones de acoso cuando dos alumnos de la misma fuerza física o psicológica discuten o pelean.

Las peleas entre iguales no siempre cumplen los requisitos de la definición del *Bullying*: No suponen una agresión repetida y malintencionada para producir daño en otro escolar, que es percibido como más débil; más bien, estas peleas son respuesta a conflictos de intereses o también a provocaciones recibidas. En este caso, la respuesta agresiva, bien sea física o verbal, supone el empleo de estrategias dirigidas al logro del objetivo que representa un interés relacionado con la resolución del conflicto (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Smith, 2003 citados por Valadez, 2008). “Estas peleas se dan entre alumnos de igual poder y con igual posibilidad de responder a ellas” (Valadez, 2008, p. 16).

La violencia entre iguales puede manifestarse de manera directa, de forma física, que incluye: pegar, empujar, dar patadas, etc.; verbal insultar, poner mote humillantes, poner en ridículo, amenazar, etc., y psicológica: marginar, no dejar participar, etc.

O bien de manera indirecta, que se evidencia de forma física: destruir material escolar, robar objetos de un compañero, etc.; verbal: criticar, difundir rumores, hablar mal de otro, etc., y psicológica: despreciar, ignorar al que tienes al lado, etc. (Castelles, 2007, p.78).

De acuerdo con estas características, se puede decir que la violencia en la escuela de tipo ocasional se puede abordar desde los siguientes elementos conceptuales:

- **Violencia física:** “Es una acción intencionada, que provoca daño físico; de acuerdo a su gravedad puede considerarse como: leve (no requiere atención médica), moderada (tratamiento médico) o severa (requiere atención médica y hospitalización)” (Valadez, 2008).
- **Violencia verbal:** Expresión que trata de humillar, maltratar, ofender a través de insultos, sobrenombres (Arias, 2009). “Es aquella comunicación agresiva, donde se expresa lo que se quiere sin respetar los derechos de la víctima: se grita, se burla, se humilla, se ataca, se delega culpas y se fomenta el resentimiento” (Ingus, 2005 citado por Valadez, 2008). “En este tipo de violencia no hay espacio para el diálogo ni la negociación” (Valadez, 2008).
- **Violencia Psicológica:** “Es una conducta dañina que conlleva a que el agresor bloquee socialmente a la víctima manipulándola en su imagen y reputación, de tal manera que la ridiculiza y la hace objeto de burlas” (Piñuel y Oñate, 2007).

Son muy pocos los estudios sobre las manifestaciones de violencia de tipo ocasional en la escuela pero esta categoría es relevante a la hora de investigar las formas de violencia que se presentan hoy día en la instituciones educativas, ya que no siempre son hostigantes y acosadoras.

Manifestaciones de tipo frecuente

La violencia en la escuela de tipo frecuente se caracteriza porque su expresión es habitual, repetitiva, usual, hostigante; genera victimización y avanza sigilosamente.

Hay que insistir que no se emplean (o no se deberían emplear) los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” (Bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean. Para poder usar estos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentran inermes ante el alumno o los alumnos que le acosan (Olweus, 1998, p, 26).

El niño es víctima de un cuadro de acoso y violencia escolar desde el momento en que padece un número de conductas repetitivas de hostigamiento que él estima como muy frecuentes o sistemáticas y que le exponen a un riesgo cierto de generar daño psicológico (Piñuel y Oñate, 2007, p.128).

En consecuencia, “el carácter repetitivo, sistemático y la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil son las principales características del acoso” (Dato, 2007; citado por Castillo, 2011).

De acuerdo con las particularidades de esta categoría se plantean los siguientes elementos:

Bullying: Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005) expresan que el *Bullying* es el maltrato entre iguales más relevante en las escuelas. Al respecto, Hoyos *et al.*, afirman que “Tres criterios permiten distinguir esta forma específica de maltrato de otras: es un comportamiento agresivo e intencional, se da repetidamente y a lo largo del tiempo, y hay un desbalance de poder” (2005, p.4). El *Bullying* es un comportamiento repetitivo hacia una víctima que es sometida a la intimidación, al hostigamiento, a la exclusión y al aislamiento durante un periodo de tiempo prolongado, bajo una dominación de poder que ejerce el victimario (Olweus, 1998, citado por Cabezas, 2008).

Los principales indicadores que nos facilitan información, en caso de “*Bullying*”, son: agresiones, desprecio-ridiculización, intimidación-amenazas, exclusión-bloqueo social, hostigamiento verbal, coacción y robos. Conviene resaltar que el acoso psicológico -sin huellas físicas externas- es más peligroso y difícil de detectar (Cabezas, 2008, p. 16).

“Al igual que el “*mobbing*”, el *Bullying* se inicia de forma sutil, casi imperceptible, incrementando la presión psicológica sobre la víctima poco a poco y conllevando, en ocasiones, distintas formas de maltrato físico como complemento del acoso” (Cabezas, 2008, p. 16).

La eficacia del “*Bullying*” reside en el silencio del niño agredido ante sus padres o maestros; porque se siente descalificado y ridiculizado (cuando se descalifica como “gordo”, “negro”, “bolita”, “maricón”, etc.) por quien lo intimida, y siente vergüenza; lo que bloquea su posibilidad de hablar (Valadez, 2008, p. 18).

Lo expuesto anteriormente lo confirman Domínguez y Manzo (2011) Al expresar que el *Bullying* se manifiesta a través de agresiones de tipo verbal, exclusión social y agresión indirecta; también lo corrobora el estudio realizado por Velázquez, *et al.*, (2011), quienes manifiestan que entre las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros están los insultos, los apodos, las burlas, las humillaciones y el daño físico directo a través de empujones, golpes y puntapiés. Oliveros *et al.* (2009), concluyen que el *Bullying* provoca el ausentismo escolar, afecta el rendimiento académico y puede ocasionar problemas en la salud física, emocional y social de la víctima.

Cyberbullying: Es una forma de violencia que usa las nuevas tecnologías para acosar psicológicamente acoso psicológico a los compañeros o iguales, lo que dificulta la identificación del victimario deja a cambio graves secuelas en su víctima (Flores, 2006). “Hoy, el acosador ya no necesita tener al acosado delante, la computadora y el celular aseguran recursos para poder seguir el hostigamiento a cualquier hora del día” (Valadez, 2008, p. 22). El *cyberbullying* se manifiesta

a través de diferentes formas: mensajes de texto recibidos en el teléfono móvil; fotografías o videos realizados con las cámaras de los móviles que se utilizan para amenazar a la víctima; llamadas intimidatorias al teléfono móvil; mensajes de correo electrónico amenazantes u ofensivos ; salas de *chat* en las que se agrede a uno de los participantes o se le excluye socialmente; el hostigamiento mediante programas de mensajería instantánea; y páginas web donde se desprestigia a la víctima (Smith *et al.*, 2006 citado por Maldonado, Joffre, Martínez y Llanes, 2011).

Oliveros *et al.* (2012), concluyen en su investigación “*Cyberbullying-Nueva Tecnología Electrónica al Servicio del Acoso Escolar en los Alumnos de dos Distritos de Lima Perú*” que la presencia del *Cyberbullying* en los estudiantes es alta y que se presenta principalmente en los colegios privados a través del uso del celular y el internet. De igual forma, manifiestan que comparte con el *Bullying* los elementos de desequilibrio de poder, acoso e intención de causar daño; además, en este fenómeno cibernético los agresores son de tipo anónimo, lo que contribuye a la perturbación excesiva de la víctima.

2.2.2 Prevención de Violencia en el Contexto Escolar

Se aborda la Prevención de violencia en el contexto escolar a través de componentes conceptuales relacionados con la prevención de la violencia en él. En cada uno de los referentes teóricos sobresalen elementos que coinciden con características similares, clasificados en las siguientes categorías: Programas, Recomendaciones, Cursos y Medidas. En primer lugar, los programas se definen como un modelo, proyecto o planificación ordenada en una serie de actividades que desarrollan un conjunto de instrucciones dadas que conducen a un diseño experimental. Dicho diseño se evalúa implementa, y adecúa en otros contextos educativos según los resultados mostrados. Estos programas de prevención de la violencia escolar permiten desarrollar competencias sociales y personales, reducir la agresión y el conflicto y aumentar la empatía. A éste fenómeno hacen referencia Del Rey y Ortega (2001), Díaz (2005), Olweus (1993), Garaigordobil (2010), Elliot, Ortega y Ruíz (2008), Chaux (2003), Monjas y Avilés (2006); destacando estos programas como indispensables para la prevención de la violencia escolar, enfocados en distintos actores y contextos.

Por ejemplo, de Del Rey y Ortega (2001) proponen en sus trabajos tres líneas programáticas para la prevención:

La primera línea es la gestión democrática de la convivencia para afrontar la vida en común. Establece canales de información para los agentes educativos donde los estudiantes puedan acceder a los aspectos relacionados con la vida interna y externa de la institución De esta manera se potencia la toma de decisiones mediante el consenso, el diálogo y la responsabilidad en el cumplimiento de los acuerdos.

La segunda es el programa de trabajo en grupo cooperativo para los procesos instructivos: Permite que los estudiantes sean conscientes de valorar los resultados conseguidos en grupo como una forma de interactuar que fortalece la autoestima, la motivación personal y sus aportes.

Por último, la tercera línea es el programa de educación en sentimientos, emociones y valores para la formación social y moral de los escolares: Resalta la importancia de la conciencia para tener criterio, un comportamiento moral, cívico y honesto basado en el respeto, y una adecuada educación en el ámbito de la vida emocional, las actitudes y los sentimientos.

Elliot, Ortega y Ruíz (2008), coinciden con estos datos e implementan el programa descrito anteriormente en cuatro países centroamericanos: Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Honduras. A partir de éste se diseñó otro programa, de carácter preventivo, denominado “Desarrollo Personal, Convivencia y Ciudadanía: Un programa Centroamericano”, que busca afrontar la necesidad de mejora de la calidad del sistema educativo, abordando de manera directa la prevención de la violencia, a través de cuatro grandes líneas de trabajo curricular y de acción directa con los escolares en riesgo: La vida afectiva y emocional, las relaciones interpersonales, el conocimiento y afrontamiento de riesgos y la confrontación de la violencia interpersonal. Los ámbitos descritos han sido considerados de gran importancia para el currículo, permitiendo el desarrollo personal y la convivencia social. Por otra parte, Ortega y Del Rey (2007), proponen un nuevo programa “La Mediación: una Propuesta para la Resolución de Conflictos, la Construcción de la Convivencia y la Prevención de la Violencia”, que contradice al anterior, ya que no se aborda la prevención de la violencia en forma conjunta sino individual, y se considera que este programa debe insertarse en un programa más amplio de construcción de la convivencia que se desarrolle de tal forma que no afecte a la cultura escolar.

Este modelo ni es clínico, ni psicopatológico; Es un programa de mediación en conflictos en un centro de forma aislada que no trabaja de manera conjunta por la construcción de una buena convivencia; Ofrece al estudiante un discurso contradictorio, porque al tiempo que se está dando el mensaje de que si existe un conflicto se debe dialogar y negociar para resolverlo, considera que es posible que la cultura escolar se caracterice por el hecho contrario. Así, la puesta en marcha de este programa transforma algo la cultura escolar que concibe a la negociación y al diálogo como pilares de la gestión de las relaciones interpersonales.

Siguiendo con esta categoría, Díaz-Aguado (1996) desarrolla “Los Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia”, que han logrado ser eficaces tanto en prevención primaria, con los jóvenes que en un inicio no presentaban problemas especiales, y en la prevención secundaria, con los jóvenes que en un comienzo se encontraban en situación de riesgo. Para lograrlo, estos programas parten de tres elementos:

- Condiciones que permitan prevenir la violencia desde la escuela
- Innovaciones educativas para prevenir la violencia
- Investigación y acción en programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.

Asimismo, Olweus coincide en trabajar en conjunto con los profesores, institución, padres de familia y compañeros, buscando sensibilizar sobre las necesidades de acompañar y establecer normas claras sobre situaciones de agresión y acoso escolar.

El Programa Olweus Para la Prevención del Acoso Escolar (POPAE) mencionado en el Observatorio de Perú (2007), ha sido desarrollado y evaluado durante un periodo de más de 20 años. Se apoya sobre cuatro principios claves que se derivan en su mayoría de investigaciones sobre el desarrollo y modificación de los comportamientos problemáticos, en particular de la agresividad. Estos cuatro principios implican la creación de un ambiente escolar y, doméstico caracterizado por la calidez, los intereses positivos implicación por parte de los adultos; Esto último consiste en fijar límites sobre los comportamientos inaceptables; aplicar de manera consistente castigos ni punitivos ni físicos para los comportamientos inaceptables o la violación de las reglas, y un modelo de adultos que actúen con autoridad siendo modelos positivos de comportamiento.

Monjas y Avilés (2006), presentan una propuesta que coincide con las anteriores en lo siguiente: Orientar a los profesores, la familia y los estudiantes en la prevención y a la actuación al detectar situaciones concretas de violencia. Su “Programa de Sensibilización Contra el Maltrato entre Iguales”, contiene los siguientes objetivos: Aportar información sobre el maltrato entre iguales al profesorado, familias, estudiantes y sociedad en general; sensibilizar y concienciar a los profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para su reducción y prevención, y, por último, estimular el establecimiento de políticas escolares anti-*bullying* y antiviolencia. El programa de Trianes y Fernández (2001, citados por Garaigordobil, 2010), está dirigido a estudiantes de educación secundaria y busca formarlos en competencias conductuales y cognitivas esenciales para su educación, y lograr que sean capaces de generar relaciones interpersonales pacíficas y de calidad. Este programa en el primer nivel tiene como objetivo promover el autoconcepto y la construcción personal, en el segundo, promueve la solución de problemas interpersonales, la asertividad, la negociación y gestión democrática de la convivencia; en el tercero promueve la mediación en conflictos, participación en las normas del centro y ayuda a compañeros, y en el cuarto promueve la solidaridad y voluntariado inducido.

A continuación, Ramos, Nieto y Chaux (2007) con el “Programa Multicomponente Aulas en Paz”, buscan prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica con

un currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en aula; Consistente en un refuerzo extracurricular en grupos de dos para niños y niñas inicialmente agresivos junto a cuatro estudiantes cuatro prosociales; y talleres, visitas y llamadas telefónicas para los padres de familia.

Para Chaux, Lleras y Velásquez (2004); el Ministerio de Educación de Colombia (2004); y Ruíz-Silva y Chaux (2005)

el programa Aulas en Paz está más orientado hacia el desarrollo de competencias ciudadanas, es decir, hacia aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad” (Citado por Ramos, Nieto y Chaux, 2007, p.37).

El programa colombiano de competencias ciudadanas ha enfatizado cuatro tipos de competencias: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras. Las competencias emocionales son las capacidades para responder constructivamente ante las emociones propias; Las competencias cognitivas son los procesos mentales que facilitan la interacción en sociedad; Las competencias comunicativas son las capacidades para establecer diálogos constructivos con los demás y, , las competencias integradoras permiten la interacción con todas las anteriores (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004; Ruíz-Silva y Chaux, 2005, citado por Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

Estos autores destacan que muchos de los programas de educación para la convivencia en Colombia y a nivel internacional están dirigidos a todos los estudiantes simultáneamente: Es decir, están basados en un enfoque de prevención universal (prevención primaria). Algunos de los programas educativos más exitosos a nivel mundial focalizan sus esfuerzos en aquellos estudiantes que parecen requerir más apoyo, es decir, aquellos que presentan comportamientos agresivos muy frecuentes a temprana edad. Por esta razón, éste tipo de estudiantes parecen estar en mayor riesgo de presentar comportamientos violentos a futuro (prevención secundaria). En este caso Ramos, Nieto y Chaux (2007) se basan en los siguientes programas de prevención: El primer programa de prevención descrito es el de Montreal, destacado por tener gran impacto a largo plazo: Logró disminuir la agresión física, la delincuencia, la vinculación a pandillas, la deserción escolar e inclusive comportamientos riesgosos como la actividad sexual temprana o el consumo de drogas ilícitas en sus participantes, comparándolos con quienes no fueron seleccionados. Además, algunos de estos efectos podían detectarse 15 años después de culminado el programa. Otro de los programas mejor estructurados hoy en día, es el *Fast Track*, implementado actualmente en varios lugares de los Estados Unidos (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999 citado por Ramos, Nieto y Chaux, 2007), donde combinan la prevención primaria con la secundaria, siendo muy completo. Incluye 5 componentes: El currículo universal

Paths que consta de 2 o 3 clases semanales para desarrollar las habilidades socio-emocionales de todos los estudiantes del curso: Talleres, visitas y llamadas telefónicas a los padres de familia de los niños más agresivos; talleres de refuerzo de habilidades sociales en grupos extracurriculares; sesiones de juego en parejas donde los más agresivos interactúan con niños más prosociales con la supervisión de un adulto, y apoyo académico individual en matemáticas y lenguaje.

Visto lo anterior, para Ramos, Nieto y Chaux (2007) el programa Aulas en Paz tomó un sendero intermedio, donde se integra la prevención primaria con la secundaria, pero solamente con los componentes que se puedan establecer y ajustar en nuestro contexto. El programa consiste en los siguientes tres componentes:

- Un primer componente de aula: Un currículo universal (prevención primaria) para los grados 2º a 5º de primaria basado en el desarrollo de competencias ciudadanas, que se implementa en la clase de lenguaje. Los temas centrales son la agresión, los conflictos y la intimidación (*bullying*), y las competencias a tratar son la empatía, el manejo constructivo de la rabia, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, la escucha activa y la asertividad.
- Un segundo componente son los padres/madres de familia: Se busca que desarrollen las mismas competencias que sus hijos/as están aprendiendo, tanto en los talleres como en las visitas; que promuevan un ambiente familiar que favorezca la puesta en práctica de estas competencias, y que practiquen pautas de crianza favorables a la convivencia pacífica en sus hogares.
- El tercer componente son los grupos heterogéneos que buscan brindar un espacio adicional semanal para la práctica de las competencias que aprenden en el aula. Parecidos al Programa de Prevención de Montreal, estos grupos están conformados por 2 estudiantes con niveles altos de agresión y 4 destacados por sus comportamientos prosociales.

El rol del maestro es sumamente importante, ya que ayuda a los estudiantes a practicar las competencias ciudadanas, recordándoles lo aprendido en situaciones de conflictos, dentro y fuera de la clase; de esta manera se mantiene una relación muy afectuosa con los estudiantes, al mismo tiempo que el rol del maestro se hace consistente y firme en la aplicación de las normas acordadas para el aula.

A continuación, Chaux, *et. al.* (2008) proponen el programa Aulas en Paz 2: Estrategias Pedagógicas. Este programa resalta la importancia de la evaluación formativa del programa Aulas en Paz, porque ha permitido analizar diversas estrategias pedagógicas para el desarrollo de ocho competencias ciudadanas fundamentales para el manejo constructivo de conflictos y la prevención de la agresión: El manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, la escucha activa, la asertividad, y el cuestionamiento de creencias.

La continuación del programa anterior busca complementar al primero desde los principales aprendizajes pedagógicos resultantes de la evaluación formativa durante los dos primeros años de su implementación. Esta evaluación buscaba analizar cualitativamente la manera en que las actividades funcionaban en la práctica, e identificar con base a ello los ajustes necesarios a las actividades y al programa en general. Para Chaux *et al.* (2008), el análisis busca precisar la consistencia entre el diseño de la actividad y su implementación, así como la consistencia entre la actividad implementada y los siguientes principios pedagógicos: aprender haciendo; motivación y aprendizaje significativo; nivel de dificultad ajustado a la zona de desarrollo próximo; reflexión; interacción social, y aprendizaje por observación. En conclusión, los autores proponen las siguientes estrategias pedagógicas para promover competencias ciudadanas a partir de los resultados del análisis de coherencia con los principios pedagógicos:

Las primeras tres son: el manejo de la ira mediante técnicas y juegos establecidos en el aula de clase; el planteamiento de actividades relacionadas con personas, animales, personajes de historias para trabajar la empatía, y la toma de perspectiva, o descentración, para estimular que los niños relacionen los acontecimientos con los conflictos entre las personas para interpretar la misma situación de maneras distintas.

Las siguientes dos competencias son cognitivas y están íntimamente relacionadas: Ambas se refieren a partes del proceso de decisión durante situaciones como los conflictos interpersonales o las decisiones colectivas: La generación de opciones, que se refiere a la capacidad de imaginar de manera creativa diferentes soluciones frente a una situación determinada, y la consideración de consecuencias para tener claridad sobre los efectos de cada una de las opciones imaginadas, para tomar la mejor decisión.

La sexta competencia es la asertividad dirigida a los jóvenes que proponen las estrategias “El Yo Mensaje”; busca permitirles reflexionar que es preferible dirigir las críticas a los comportamientos; el “DiNo el dinosaurio”, es una técnica dirigida a los niños que consiste en una versión simplificada del “Yo Mensaje”. Otra estrategia conocida como la “asertividad colectiva” resulta fundamental en situaciones como la intimidación (*bullying*); todos actúan en conjunto para frenar las agresiones que se presenten y evita el riesgo de que alguien actúe solo y sea luego rechazado o agredido.

La séptima competencia es la escucha activa que incluye varias técnicas de complejidades variables: La comunicación no verbal y la adopción de una postura corporal que le transmita a la otra persona el mensaje de que realmente le estamos prestando atención; la clarificación, se refiere al hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que el otro está tratando de decir; el parafraseo, que consiste en decir en las propias palabras el mensaje que acabamos de escuchar, con el fin de

asegurarnos de comprenderlo bien, y el reflejo, que consiste en reconocer verbalmente las emociones del otro para mostrarle que entendemos sus sentimientos.

La octava es el cuestionamiento de creencias, las estrategias que se emplean en esta categoría son: la argumentación en contra de las creencias y el debate argumentativo. Este programa también resalta la participación de los maestros, ya que juegan un papel crucial en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, al acompañarlos para que aprendan a resolverlas por su cuenta.

Se definen las recomendaciones como consejos o encargos para las personas que atienden el problema de violencia, en este caso entidades locales, escolares y familiares. Su propósito es que dichas personas las realicen o ejecuten, ya que generan ventajas y beneficios en pro de la prevención de la violencia escolar. A esta categoría hacen referencia los autores Kolstrein, Joffre, y Sekulovic (2004); Balerdi (2001), Del Rey y Ortega (2001), quienes dan algunas recomendaciones y orientaciones preventivas que consideran claves. La prevención de la violencia escolar no se debe tratar solamente entre dos individuos, también debe involucrar a todo el curso y la comunidad educativa. Por consiguiente los autores recomiendan elaborar normas para regular la intimidación en conjunto con todos los estudiantes; tener conversaciones frecuentes, de manera individual y por separado, con los estudiantes respecto a esta problemática; integrar y reunir a los padres, es decir, mantenerlos al tanto de lo que acontece con sus hijos; utilizar metodologías educativas centradas en el aprendizaje cooperativo y dar pautas con la finalidad de orientar a los adultos en dichas conversaciones. Continuando con las recomendaciones no se pueden olvidar aquellas que vinculan no sólo a las instituciones educativas sino también a de salud y protección social. En este caso Del Rey y Ortega (2001) recomiendan:

- El abordaje de la prevención de los conflictos que cursan con violencia debe ser interdisciplinar. Tanto los servicios de salud mental como las instituciones de protección social y los centros de educación formal deberían involucrarse en la prevención.
- Todo plan de acción debe ser global y coordinado: desde las instituciones de salud hasta las instituciones educativas, pasando por las de protección y solidaridad.
- La formación del profesorado a todos los niveles es fundamental, para que la prevención se incluya en los planes educativos ya desde el currículo (p. 13).

Por su parte, los cursos son un conjunto de lecciones o actividades dedicadas a la enseñanza de un grupo de personas con un interés en común: La prevención de la violencia escolar. En general, estos cursos están destinados a los profesores y padres de familia, pues son estos los que sienten la necesidad de prepararse para prevenir esta problemática. Los aportes de del Rey y Ortega (2001); Garaigordobil

(2010) y Barri (2006), son significativos en esta categoría. A causa de la necesidad del profesorado de adquirir los conocimientos indispensables para prevenir los casos del *Bullying*, este último creó una página en la web denominada “SOS BULLYING”

Según Barri (2006), con estos cursos se busca dotar a los docentes de las herramientas necesarias para que puedan actuar con los siguientes niveles de lucha contra el acoso escolar en sus lugares de trabajo:

- Cursos de iniciación a los que asisten profesores que quieran adquirir conocimientos específicos que les permitan actuar en los casos de *bullying*.
- Programas formativos más extensos que se llevan a cabo en los centros docentes que lo solicitan y que se desarrollan como un asesoramiento en los mismos, participando todo o parte del profesorado.
- Conferencias para profesores, padres, estudiantes y centros docentes, asociaciones de padres y madres de estudiantes y otros organismos e instituciones con la finalidad de dar a conocer qué es el *bullying*, cómo puede detectarse, cómo puede prevenirse y qué se pueden hacer cuando se descubre (p.92).

De igual manera Carbonell (1999, citado por Garaigordobil, 2010), implementa dos cursos que incluyen actividades de formación para el profesorado y las familias.

Con esta propuesta se busca fomentar los valores de convivencia, tolerancia y respeto mutuo entre los compañeros desde una perspectiva curricular, se actúa sobre modelos de organización y participación en los centros, orientados a la mejora de la convivencia, apoyo y relación de las familias con el resto de la comunidad educativa, fomentando así las relaciones positivas mediante actividades extraescolares con la implicación de profesores y padres: excursiones, fiestas, entre otros.

Otra categoría hace referencia a las medidas preventivas: son acciones determinadas que los docentes, padres de familia, instituciones educativas y comunidad en general pueden realizar para mejorar la convivencia escolar, participando en la identificación, mediación y solución de conflictos. Se han diseñado con el propósito de dar pautas a la prevención de la violencia escolar; para las cuales se tienen en cuenta los aportes de Barri (2006); Aramendi y Ayerbe (2007); Álvarez (2006); Aguirre (2005); Félix, Soriano, Godoy y Martínez (2008). Barri (2006), propone medidas para combatir la violencia escolar como:

- Educar en la cooperación, la tolerancia, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por las normas de la convivencia.
- Implicación directa de toda la comunidad educativa.

- Reforzar la formación del profesorado.
- Dotar de ayuda y medios a los profesores quienes son víctimas de acoso en muchas ocasiones.
- Fomentar la tutoría y la relación y coordinación entre los colegios y los padres.
- Poner en marcha todos los centros de servicios.
- Los padres deben comunicarse de manera constante con el centro docente, participar en reuniones y encuentros de padres y, sobre todo, mantener una comunicación constante con los hijos e interesarse por sus problemas y necesidades.
- Educar a sus hijos en la responsabilidad y en el respeto a los demás y filtrar los estímulos que llegan a sus hijos (p. 99).

Los autores en esta categoría concuerdan en lo siguiente: Para que las medidas educativas sean más eficaces se deben integrar las acciones con otras instituciones: las familias, los medios de comunicación y la comunidad en general; Paix y Barrier (1997, (citados por Aramendi y Ayerbe, 2007), proponen las siguientes medidas: Implicación de los estudiantes en el funcionamiento de los centros y en el desarrollo de programas de tutoría; interrelación y diálogo entre directivos y profesores, convivencia y espíritu institucional; interrelación entre profesores y alumnos, aún más cuando hay pérdida de referencias pedagógicas, pues estas operan negativamente; implementación un conjunto de referencias morales contra la banalización de la violencia en la institución; y clarificación de las reglas de juego.

De igual manera, Fernández (2000, citado por Aramendi y Ayerbe, 2007) plantea los siguientes elementos esenciales: Trabajo en equipo y co-gestión de la convivencia; valoración efectiva de la importancia y la pertenencia de todos los miembros en la comunidad escolar; la implicación metodológica y la participación como referencias curriculares en la escuela; un nuevo enfoque de la disciplina orientado a la mejora y el impulso de la convivencia; estímulo de la participación en el aula y en el centro y estímulo desde la dirección educativa la experimentación de nuevas formas de resolución de los conflictos. Con estas medidas se observa la importancia que tiene la convivencia y como la escuela puede garantizarla teniendo en cuenta las diversas personalidades encontradas en el aula de clase, (así lo confirma (Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2008) el plan “Prevención de la Violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana” (Plan PREVI) que abarca diferentes medidas de prevención de la violencia en la escuela e incrementar y promover respuestas prosociales hacia los conflictos que van dirigidas a todos los agentes educativos (escuela, familia y sociedad).

2.2.3 Atención de la Violencia en el Contexto Escolar

Finalmente, se aborda el eje de Atención de la violencia en contextos escolares, **cuyos** elementos conceptuales están relacionados con la atención de la violencia en contextos escolares; estos elementos conceptuales se refieren a las siguientes categorías: La mediación escolar, los programas curriculares y los juegos cooperativos. Para comprender la importancia la mediación escolar, en la escuela se debe comprender qué es el conflicto; Álzate (1999), lo define como parte de la vida que puede usarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal. A esta concepción del conflicto se unen las posturas de Rozemblum de Horowitz (1998); Shinitman y Shinitman (2000); Baruch Bush y Folger (2006); quienes coinciden en que la mediación no niega la importancia del conflicto, sino que lo ubica como gama de situaciones que favorecen la revalorización y el reconocimiento en las relaciones interpersonales: Es decir, tiene como objetivo brindar procedimientos, técnicas para desarrollar soluciones a las situaciones conflictivas; y que resultan favorables para un clima seguro, no solo para la convivencia pacífica sino para un aprendizaje efectivo pero más allá de estas alternativas pretende incorporar habilidades positivas que perduren a lo largo de la vida gracias a las relaciones que se tejen en los contextos escolares.. Lo anterior significa que las escuelas, por ser espacios de convivencia, se han visto en la necesidad de asumir un rol protagónico en la enseñanza de habilidades comunicativas que ayuden a los involucrados a solucionar sus conflictos y diferencias de la cotidianidad escolar de manera reflexiva y responsable; una estrategia para solucionar conflictos que utiliza dichas habilidades es la mediación; Al igual que la conciliación y el arbitraje, esta se enarcan dentro de los métodos alternativos, diferentes de los normales, para solucionar conflictos (Salm, 1999).

La mediación, para investigadores como Camp (2003), y Baruch Bush y Folger, (2006), es un proceso en el que un tercero neutral llamado mediador ayuda a las partes implicadas a que participen de manera voluntaria en el manejo de sus conflictos. Las ideas de Rozemblum de Horowitz (1998) y Schnitman (2000) enfocan esta idea: la mediación educativa favorece un clima armonioso y una mayor seguridad escolar. Según Rozemblum de Horowitz (1998), la puesta en marcha de propuestas basadas en la mediación educativa para resolver casos de conflictos entre pares permite:

Resolver diferencias a partir de criterios justos. Reflexionar antes de actuar ante una situación de conflicto; Incorporar habilidades de autocontrol, comunicación positiva y fortalecer el pensamiento crítico; Desarrollar capacidades para la comprensión de la percepción de cada participante en la formación de conflictos.; Promover un rol protagónico y responsable en la vida; Promover resoluciones de conflictos mediante la colaboración y la solidaridad; Eliminar la violencia y la competencia propiciando un ambiente escolar seguro.

El mediador trabaja con las palabras y las percepciones o verdades “subjetivas” para que las partes intenten construir un lugar común desde el cual repensar el conflicto y las responsabilidades mutuas, como ponerse en el lugar del otro, para ser capaces de superar el conflicto eventualmente (Martínez, 2005).

A continuación se describe la función de los diferentes actores en la mediación escolar:

Mediador: Trabaja activamente para acoger a los protagonistas del conflicto; Debe centrar el encuentro en la exploración del problema y las posibles vías de salida (Boqué, 2005). Así mismo, debe observar preceptos como: no juzgar, no imponer sanciones, no aconsejar o dar soluciones, mantener la confidencialidad excepto en situaciones graves y velar para que el acuerdo sea equitativo para todas las partes. En su taller de formación de mediadores el autor plantea llevar a cabo la mediación entre dos personas que actúen en co-mediación en el ámbito educativo. Esto permite formar parejas: alumno-alumno, alumno-profesor, padre-alumno, madre-profesor, monitor-alumno. De igual manera plantea que cualquier persona del centro puede formar parte de la red de mediadores, pero la práctica de la mediación requiere formación y compromiso personal. Las personas mediadoras tienen que potenciar sus propias capacidades en relación a:

Dinámica de los conflictos; Expresión de emociones y sentimientos; Herramientas de comunicación; Pensamiento creativo; Toma de decisiones; Cultura pacífica.

Docente mediador: Los docentes poseen mayor responsabilidad, por el contacto cotidiano que tienen con los estudiantes; por esta razón la primera instancia de los programas basados en la mediación tienen como es la capacitación efectiva sobre tópicos como la definición, abordaje, manejo, mediación, estrategias para la comunicación, reflexión y técnicas de resolución de conflictos. Cabe señalar que los docentes, además de ser capacitados en la mediación de conflictos, deben poseer habilidades en manejo de técnicas de comunicación como escuchar activamente y hablar con la intención de hacerse entender, sensibilidad cultural y manejos de emociones (Girard y Koch, 1997).

Estudiante mediador: Son fundamentales en este proceso debido a que ellos experimentan y viven las situaciones de violencia escolar, especialmente la violencia entre pares. Al respecto conviene decir que las capacitaciones para estudiantes mediadores se basan en temáticas multiculturales, respeto por las diferencias, tener habilidades comunicativas, conocer y comprender la concepción del conflicto y el uso de la mediación como estrategia de solución, como lo afirman De Horowitz (1998); Girard y Koch (1997).

En este sentido, los programas de mediación entre pares son desarrollados por estudiantes formados para guiar a estudiantes en conflictos como celos, rumores, malentendidos, intimidación, peleas y robo, pero no intervienen en conflictos relacionados con drogas, armas o abusos sexuales (Girard y Koch, 1997).

Los programas curriculares permiten a las instituciones educativas incorporar proyectos que favorezcan las relaciones de convivencia, a partir de contenidos y actividades que forjan ambientes sanos. Esto requiere de un compromiso serio para desarrollar habilidades socio-afectivas de acuerdo a las múltiples relaciones que puedan existir. Estos programas son articulados desde los siguientes enfoques:

- Estrategias curriculares. Las Estrategias Curriculares permiten lograr un trabajo pedagógico retroalimentado con experiencias individuales y grupales fundamentadas en la sana convivencia; reconocen las necesidades particulares de cada persona; además de la vulnerabilidad a la que está expuesta, de la cual se parte para desarrollar las distintas maneras de intervención ante una problemática existente que requiere de atención urgente.
- Competencias Ciudadanas. Según Chaux, Lleras y Velásquez (2004), al educar al individuo, se debe dotarlo de los saberes y las capacidades que le permitan desarrollarse apropiadamente en una sociedad democrática: Es decir, generar en él las competencias ciudadanas que faciliten su convivencia en un estado democrático, participativo y de interacción social. Del mismo modo, la escuela desempeña ciertos propósitos básicos como: el desarrollo personal, la interacción social y la preparación académica de manera permanente. al cumplir con ese papel fundamental y privilegiado en la formación ciudadana
- Aulas en paz. Las aulas en paz consideran el salón de clase como un lugar donde existe respeto e interés por los demás, se reconoce la importancia del aprendizaje y el desarrollo pleno de cada uno de sus miembros, así como la promoción al bienestar general, la seguridad, la libertad y la autonomía. También permiten que tanto profesores como estudiantes valoren las cualidades de todos, siendo capaces de identificar necesidades e intereses, pactar y respetar acuerdos, encontrar soluciones pacíficas de forma sensible y cooperativa en pos delos logro de los objetivos y metas trazadas (Chaux, *et al.*, 2004).
- Formación en valores. Las instituciones educativas proyectan mediante su misión la construcción de ambientes sanos de convivencia, recurriendo a la formación en valores desde las diferentes áreas del conocimiento, La formación en valores implica formar adecuadamente para la vida, teniendo en cuenta aspectos generales que se espera sean logrados en los espacios educativos, como son la tolerancia, la solidaridad, la democracia y los derechos humanos, alcanzando así alcanzar el respeto y la armonía entre unos y otros, además de la sensibilización frente a las acciones o formas de proceder ante un hecho (Fernández, 2003).

Finalmente, los juegos cooperativos son actividades lúdicas y recreativas orientadas a la integración en grupo, en la que los participantes colaboran de una manera cooperada y divertida, sin competencia ni exclusión en la búsqueda de varias soluciones a cada situación. Esta propuesta de atención basada en los juegos cooperativos, según Garaigordobil (2010, p. 83), tiene como finalidad potenciar el desarrollo de factores de socialización estimulando: El conocimiento de los niños entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva y constructiva con los compañeros de grupo, y la participación grupal; Las habilidades de comunicación verbal y no verbal: Exponer, escuchar activamente, negociar, tomar decisiones por consenso; El aumento en conductas que faciliten la socialización (conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto, autocontrol), así como una disminución de conductas perturbadoras (agresividad, terquedad, apatía, retraimiento, ansiedad y timidez); La conducta prosocial, (dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, recibir) para contribuir a un fin común; El desarrollo moral, que implica aceptar las normas sociales en las instrucciones de los juegos (turnos, estructura cooperativa, roles.) y el fomento de valores (tolerancia, diálogo, igualdad, solidaridad).

Para Garaigordobil (2010), las bases de estas propuestas de intervención psicoeducativa se sustentan en una perspectiva que pretende estimular un estilo de interacción humana que base en relaciones de ayuda y cooperación, evite la agresión desadaptada, la que va dirigida hacia los congéneres, ya que en la dinámica de estas sesiones de juego se incide en no lesionarse, ni ir en contra de los intereses de los demás, estimulando el crecimiento personal de cada individuo en el grupo desde estos dos elementos básicos (p.85). Como conclusión, cabe resaltar que en la actualidad los juegos cooperativos son una herramienta favorable a las necesidades de los infantes y adolescentes que se ven involucrados en conductas inadecuadas que entorpecen los procesos de enseñanza y aprendizaje; También hay suficiente evidencia teórica y empírica demostrando que estos juegos tienen efectos positivos en el desarrollo social y personal de todo ser humano.

2.3 El Conflicto y su incidencia en la dinámica escolar

Debido a sus diversas formas de pensar y actuar, el ser humano siempre estará inmerso en situaciones que implican desacuerdos, malentendidos y discordias con sus semejantes: Igual sucede en todas las sociedades que enfrentan a diario conflictos y deben encontrar modos eficaces de resolverlos o manejarlos, de manera que no alteren su institucionalidad y no sean afectadas drásticamente por ello. Existen diversas manifestaciones de conflicto (insultos, bofetadas, indiferencias, chismes, denigración, y en ocasiones guerras), y, como es lógico, múltiples mecanismos de solución. Es responsabilidad del Estado utilizarlos para solucionarlos así minimizar las posibilidad de rebelión, insurrección o protestas. Debe utilizar recursos como el diálogo y la negociación para su solución, y evitar al máximo las manifestaciones violentas que pondrían en duda la legitimidad de

la nación. Con base en los estudios que se van a realizar a continuación y en lo anteriormente escrito El conflicto, basándose en lo anterior y en los estudios que se citarán a continuación, se define como una situación tensa que surge entre dos o más individuos, u organismos sociales que intentan imponer sus ideas y valores a los demás miembros de la sociedad, presentándose una disputa por la toma de control. El conflicto se consideraba como algo negativo, necesario de corregir, solucionar, evitar y erradicar; sin embargo, con las recientes investigaciones sobre el legado de la no violencia, la teoría crítica de la educación y las investigaciones para la paz, se ha cambiado dicha concepción y se asume el conflicto como un proceso natural, necesario y positivo para el crecimiento personal y el fortalecimiento de las sociedades democráticas.

Tomando como referencia a Lederach (1984) quien enfatiza que el conflicto no es positivo o negativo por sí solo; su importancia radica en los mecanismos de regulación que se utilizan, ya sean medios pacíficos o violentos; considera al conflicto y su resolución no violenta como una herramienta fundamental de la educación para la paz. Por esto el rol que juega el aprendizaje diario en desarrollar diversas formas de la solución pacífica de conflictos es esencial. “Tenemos que detallar, aprender y practicar unos métodos no de eliminar el conflicto si no de regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos” (p.1). Jares (2001) define al conflicto de la siguiente manera: “Es un tipo de situación en que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, valores antagónicos o intereses distintos” (p.60); plantea que se debe entender como una incompatibilidad de ideas o una discrepancia en los intereses las partes.

En relación al conflicto en la escuela, existe un amplio número de investigadores que utilizan términos como conflicto, violencia, intimidación, agresividad, *bullying*, vandalismo, problemas de convivencia, conductas antisociales, etc., y asocian al conflicto con violencia, como si fueran sinónimos. Sin embargo, como señalan Etxeberria, Esteve y Jordán (2001) no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras en conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamiento de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación (p.82).

Existe un fuerte vínculo entre conflicto y violencia pero cada concepto toma diferentes direcciones. La violencia siempre está acompañada de nuevos conflictos, pero el conflicto en pocas situaciones se traduce en violencia; Los seres humanos disponemos de múltiples formas de comportamientos que usamos para enfrentarnos a las confrontaciones de opiniones e intereses con los otros sin necesidad de recurrir a la violencia (Hernández, 2002). Los conflictos son más comunes que la violencia, pues las situaciones conflictivas que son vivenciadas por las personas son más numerosas que las situaciones de agresividad que llevan a la violencia. Además, las personas que recurren a la violencia extrema, suelen tener dificultad en el manejo de sus emociones, y tienden a realizar actitudes delictivas.

Para Grasa (1987), el conflicto supone una pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos que entran en choque, o al menos poseen percepciones incompatibles. Desde una perspectiva ética, el conflicto podría definirse como una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses, sea real o aparente, en relación con un mismo asunto, que puede producir verdadera angustia en las personas si no vislumbran una salida satisfactoria y dicho asunto es importante para ellas (Cortina, 1997).

Los conflictos son elementos infaltables en nuestro diario vivir y se convierten en situaciones agresivas cuando carecemos de argumentos sólidos y estrategias eficaces para enfrentarlos y superarlos; esta actitud es utilizada por un mínimo de individuos que se valen de ella para arreglar las discrepancias con los demás; estas maneras de dirimir los conflictos son las que se trabajan más cuidadosamente en la escuela; Si no se corrige a tiempo, dicha actitud daría paso a la formación de personas antisociales. Esta ineficacia para solucionar los conflictos armónicamente es la que da paso a la violencia; entendida como la manera inadecuada que utilizan algunos individuos para vencer en el conflicto, sin poder controlarse a sí mismos, y que agreden a sus contrarios para hacer valer sus ideales por encima de los derechos de los demás.

El conflicto es parte fundamental de la convivencia humana y constituye una fuente constante de aprendizaje, desarrollo y maduración personal; Todo ser humano debe practicar mecanismos que gestionen positivamente el conflicto, sin afectar a ninguna de las partes. De acuerdo con Ortega (2001),

existe una demonización del conflicto que los asocia indiscriminadamente a conductas no deseables, a veces delictivas. Pero el conflicto es también confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. que en una sociedad democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia, encuentran su espacio y ámbito de expresión (p.10).

Si en el conflicto se suceden respuestas agresivas y violentas ante los problemas que se plantean, esto se percibe como algo negativo que debemos evitar y resolver, y se desecha la posibilidad de mejorar la convivencia escolar con nuevas estrategias para afianzar las competencias ciudadanas en el ámbito escolar, educando a partir del mismo. Es importante y trascendental educar en competencias ciudadanas, desechar el mito que el conflicto es siempre negativo, formar desde las universidades y espacios destinados a la capacitación docente; reconocerla importancia del conflicto en la formación integral del discente, y apropiarse de destrezas adecuadas estaque entiendan al conflicto como algo positivo que aporta nuevas experiencias de aprendizaje al estudiante; Se le debe enseñar a valorar la importancia de la opinión de los demás, a no descalificarla, ya que genera conocimiento, y permite conocer y adaptar nuevas alternativas de solución a los problemas, discrepancias o conflictos. Según Vázquez (2001)

el conflicto también presenta un carácter imprevisible, pues resulta muy difícil poder prever el momento en el que aparecerá, su gravedad, y los efectos traumáticos que causará en las personas implicadas; por ello la escuela se debe preparar para ser generadora de conocimientos y nuevos mecanismos para la solución de los conflictos en la sociedad, erradicando así la violencia. En el ámbito escolar la violencia no se debe justificar de ninguna manera; se deben implementar normas que aseguren su desaparición total, y para ello se deben institucionalizar estrategias que permitan gestionar el conflicto en forma positiva, contemplando la posibilidad de la negociación como elemento fundamental en la solución de conflictos; se deben establecer acuerdos y compromisos, sin afectar a las partes; pero también se debe concientizar a la comunidad educativa de la importancia de formar en valores, para que desde el hogar se experimente el diálogo como solución armónica a los conflictos sin pisotear los derechos de los demás, erradicar el miedo que impida a los niños y jóvenes aportar sus puntos de vista sobre determinada situación; el acercamiento de las diferentes asociaciones (padres de familia, alumnos, directivos, profesores y organismos estatales), y su participación activa en asociación con las instituciones educativas para formar las futuras generaciones son pasos seguros para minimizar los conflictos e iniciar una educación para la convivencia.

Las diferencias fundamentales entre la violencia y el conflicto son: mientras la violencia es consecuencia de un aprendizaje, el conflicto es innato al ser humano, forma parte de su propia naturaleza y le permite madurar y desarrollarse como persona. El conflicto es inevitable en el ambiente escolar, pero se deben las manifestaciones violentas como solución equivocada a los problemas. Las personas deben ser educadas para controlar sus emociones y así estar en capacidad de reflexionar antes de actuar negativamente y pueda optar por las vías pacíficas que le permitan manejar el conflicto por medio del diálogo y el respeto. En la solución negativa de los conflictos se pueden suceder las siguientes actitudes catalogadas como violentas:

- Maltrato físico: Amenazar con armas (directo), pegar (directo), esconder cosas (indirecto), romper cosas (indirecto), robar cosas (indirecto).
- Maltrato verbal: Insultar (directo), poner apodos (directo), hablar mal de alguien (indirecto).
- Mixto (físico y verbal): Amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje), acosar sexualmente, exclusión social, ignorar a alguien, no dejar a alguien participar en una actividad.

Con el fin de brindar un apoyo en el enfrentamiento y solución de conflictos, el Español Jares en su libro “Educación y Conflicto: Guía de educación para la convivencia”, presenta unos consejos prácticos, resultado de una ardua investigación para el manejo y resolución de los conflictos, en cinco capítulos resumidos así:

El primer capítulo, titulado “Para entender el conflicto” presenta al conflicto como una parte más de nuestra vida, y que afecta en todos los ámbitos. El autor quiere desaparecer la concepción del conflicto como algo negativo, indeseable, sinónimo de violencia y en consecuencia algo necesario de corregir y evitar.

El segundo capítulo, “Educación y conflicto” nos muestra la percepción negativa que tiene el conflicto en la educación, la persona conflictiva era considerada sinónimo de rebeldía que incumple las normas puesto que la aparición de conflictos rompía el desarrollo normal de los procesos educativos. Esta percepción hace que la convivencia en las aulas se desmejore porque los docentes carecen de elementos indispensables para la solución del conflicto en el aula, de manera que no afecte las susceptibilidades de las personas involucradas.

El tercero se dedica especialmente a la resolución de conflictos. Cada situación amerita una forma diferente de afrontar el conflicto, reconociendo que no siempre hay éxito en todas ellas. El autor menciona determinadas que pueden ayudar a entender e intervenir en los conflictos de forma más eficaz.

El cuarto capítulo trata sobre la mediación y presenta las tres formas de resolución de conflictos: la negociación, la mediación y el arbitraje; Mediante la primera las personas llegan a un acuerdo que puede ser satisfactorio para ambas partes, o es consecuencia de un consenso. La mediación es una variante de la negociación donde interviene una tercera parte sin poder de decisión, para que los involucrados en el conflicto lleguen a un acuerdo por medio del dialogo y la negociación. De igual manera nos permite observar tres procesos: Cómo afrontar los conflictos, el desarrollo profesional del docente y el desarrollo democrático de la sociedad y organización.

El arbitraje, donde la tercera parte ajena al conflicto sí tiene poder de decisión, a diferencia de la segunda, pero se enfoca de manera especial en la mediación. En ella, como ya se mencionó, el mediador tiene un papel muy importante debido a su poder de decisión además de los protagonistas del conflicto, Su misión es facilitar el diálogo, promover la comprensión del conflicto, ayudar al análisis y restablecer las posibles heridas emocionales. Dicho mediador debe disponer de habilidades emocionales como valentía, dinamismo, prudencia, discreción, confidencialidad, imparcialidad, independencia, voluntariedad, y capacidad de resistencia. Asimismo debe contar con unos principios que le permitan actuar como escuchar activamente, saber transmitir esperanza, tener paciencia, saber replantear el conflicto, poder crear un ambiente apropiado, y sugerir posibilidades de resolución en caso de estancamiento.

En el quinto capítulo se presentan estudios de casos, juegos de roles y textos literarios, ejercicios para el análisis y resolución de conflictos. Este es uno de los aportes significativos de Jares en busca de una “educación para la paz”. Como el

conflicto forma parte de la convivencia humana, se constituye en una fuente de aprendizaje y desarrollo personal, debido a obliga a practicar diversos mecanismos que solucionen las situaciones causantes de la discordia.

De acuerdo con Ortega (2001)

Existe una demonización del conflicto que los asocia indiscriminadamente a conductas no deseables, a veces delictivas. Pero el conflicto es también confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamientos, etc. Que en una sociedad democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia, encuentran su espacio y ámbito de expresión (p.10).

Cuando el conflicto se asocia exclusivamente con la violencia y agresión por parte de las personas que demuestran su incapacidad de solucionar de forma racional sus discrepancias, se percibe como algo negativo; pero cuando nos valemos de mecanismos que nos permiten afrontarlo y buscar soluciones que beneficien a las partes y restablezcan la convivencia, se percibe como positivo. Lederach (1984) enfatiza que la educación para la paz debe ayudar a los estudiantes a encontrar alternativas prácticas para solucionar de los conflictos, facilitar las herramientas para que las nuevas generaciones analicen cuáles son las formas más adecuadas para intervenir en los conflictos que los rodea y encuentra sus propias posibilidades de acción. “La violencia no es la única, ni la más eficaz de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia” Lederach (p. 67).

2.4 La práctica pedagógica

Se concibe la práctica pedagógica como el espacio que “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero que también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, p.46). De esta manera, se hace necesario comprender la práctica pedagógica, como una categoría metodológica, más que como una teoría en sí; Esto permite reconocerla no solo como objeto conceptual, sino además como una noción estratégica al constituirse en

una práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: Una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante (Martínez Boom, 1990, p.6).

Según Zuluaga (1999) como noción metodológica la Práctica Pedagógica designa:

- Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.

- Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p.147).

Además del concepto de Práctica Pedagógica, es necesario profundizar en el significado de Saber Pedagógico, ya que el saber define gran parte del ejercicio de la docencia y es la noción fundamental de cualquier forma de practicar dicha profesión.

2.4.1 Docente, escuela y saber pedagógico

Al centrarse en el caso del saber pedagógico, Martínez Boom (2017) subraya que tales objetos estarían constituidos por: la escuela, la instrucción, por el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza básicamente de un conjunto de saberes que no son necesariamente científicos (p. 5). En este sentido, Zuluaga (citada por Martínez Boom, 2017) explica que:

El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que lo rodea, pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su progreso; y con las teorías o disciplinas que históricamente le han servido de modelo de apoyo para su conformación.

Con la adopción del término saber para la pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas (p. 5).

Definidos estos elementos, es viable desde la perspectiva de Martínez Boom (2017) asumir “la *práctica pedagógica* como una categoría metodológica”. Este investigador la describe como:

Un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institu-

ción, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante (p. 6).

Martínez Boom propone analizar el caso del maestro como un primer elemento, al cual identifica como sujeto fundamental de esa práctica.

Desde esta posición es válido reseñar el planteamiento de Barragán (2012) cuando señala: “¿Cuánto vale un profesor? Es la pregunta que a uno le gustaría hacerse de cara a las nuevas tensiones y exigencias de los sistemas de gestión de la calidad en educación” (p. 20).

Antunes (citado por Barragán, 2012) sostiene que tal interrogante “lleva a reflexionar sobre el papel que deben desempeñar los maestros, ante los dinamismos –no siempre éticos y morales– de la sociedad actual” (p. 20). Barragán explica que en el “texto emerge una comprensión del maestro en la que se resaltan las cualidades de los sujetos en relación con sus prácticas pedagógicas; los *buenos* maestros son siempre *buenas* personas, en ello estriba su éxito” (p. 20).

Además, Bain (citado por Barragán, 2012) indica que

encontró que los individuos de su estudio son catalogados como buenos maestros, principalmente porque se comportan como humanos con los estudiantes; sin que por ello, renuncien al rigor y a la exigencia [...] Pero adicionalmente, asumen su propia labor docente como un estilo de vida que va más allá de la mera profesionalización o de la simple instrucción (p. 20).

Este investigador, al plantear el interrogante sobre “¿qué es eso que debemos hacer los maestros *indiscutiblemente* bien?” responde:

Lo que hacemos revela quienes somos. [...] Si lo que define a un maestro es el conocimiento, entonces cualquier persona que conozca algo puede serlo; pero si son sus metodologías, entonces quien las aplique puede llegar ejercer la docencia. Así, si al buen arquitecto se le juzga por sus edificaciones bellas y funcionales, al ingeniero por su resistente puente, al pintor por sus excelentes cuadros y al escultor por su magnífica escultura, entonces [...] la respuesta es: nuestra práctica pedagógica; desde allí se nos juzga como buenos o malos profesores (p. 25)

Barragán también afirma que

lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (p. 25).

Sin embargo, Martínez Boom (2017) destaca que en la práctica pedagógica igualmente participan otros sujetos:

aquellos que fiscalizan la enseñanza, quienes la reglamentan, además el niño, pero fijémonos en que el niño participa en esa relación no sólo como sujeto, sino también como objeto de saber y al mismo tiempo la institución también se convierte en objeto del mismo.

En consecuencia,

la práctica pedagógica se constituye así en una práctica de saber en dónde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido (p. 6).

El segundo elemento de la práctica pedagógica lo constituye la institución educativa entendida como un lugar, o un espacio que se planteó en un momento histórico determinado como una institución que tenía como finalidad la enseñanza. Por lo tanto,

para que surgiera esa institución a mediados del siglo XVIII fue preciso un conjunto de saberes y conocimientos sobre la enseñanza como condiciones de posibilidad de tal surgimiento. A su vez, el surgimiento de esta institución permitió y generó nuevos saberes y nuevas prácticas (Martínez Boom, 2017, p. 6).

En su explicación, Martínez Boom señala que:

A partir de entonces, (Siglo XVIII), la práctica de la enseñanza tendió a generar un saber autónomo, tendió a convertirse en un “mecanismo administrativo” que adquiere características propias descargando a la familia, y, en cierta forma, al clero de aquellas funciones que antes estaban confundidas y mezcladas en una sola.

Cuando se centralizaron en la escuela las funciones de la enseñanza que antes estaban dispersas, no por ello, esa dispersión se eliminó por completo, es decir, tal centralización no implicó que la Iglesia y la familia abandonaran la práctica de enseñar. Se trata más bien del surgimiento de una institución que comienza a ser un elemento terminal para el cumplimiento de determinados fines sociales; emergencia en el panorama cultural de una institución que establece además una relación particular entre un sujeto y un discurso, porque una institución así definida sólo pone a circular y a difundir ciertos discursos (p. 6).

La creación de esta institucionalidad es comprensible históricamente si se tiene en cuenta la perspectiva de Mejía (2012) cuando se cuestiona: “¿Qué implicaciones tiene una práctica pedagógica desde los resquicios?” y a continuación explica que “la inevitable interacción e interimplicación entre el interior de una comunidad asociada a una práctica y el mundo exterior a ella, hace que la reflexión moral alrededor de los bienes producidos traspase los límites lógicos de la práctica misma” (p.52).

No obstante, Mejía (2012) señala que:

Una - práctica que ocurra desde los resquicios de las instituciones, como lo estoy proponiendo para lo educativo, requiere necesariamente de una sabiduría política especial acerca de la práctica y de sus relaciones con otras prácticas e instituciones, así como acerca de sus limitaciones y posibilidades de existencia. Esto, debido a que en este caso su espacio de acción está limitado de manera particularmente más fuerte que en el caso de otras prácticas fácilmente reconocidas como tales en la cultura y en las instituciones (p.52).

Este investigador señala que “la acción propia de los educadores que pretendan ser partícipes plenos de una práctica pedagógica no puede ser sólo el reflejo de una reflexión sobre los asuntos pedagógicos, sino también sobre los asuntos políticos de la práctica” (p.52).

El tercer elemento que integra la práctica pedagógica desde la perspectiva de Martínez Boom, -profesor-institución- es el estudiante: considerado no sólo como sujeto, sino también como objeto de saber. Este tercer aspecto puede entenderse bajo la lente analítica de Diker (2010) como la constatación de “transformaciones muy significativas en los modos de transitar la infancia y la adolescencia y, por lo tanto, en la posición del alumno” (p. 39). Sus aportes son muy oportunos para el estudio que se adelanta sobre las prácticas pedagógicas de las competencias ciudadanas; en la medida en que es necesario, casi obligatorio, comprender la esencia del estudiante actual en el marco de la institución a la cual se hacía referencia párrafos atrás.

La autora “registra un acortamiento de los tiempos de infancia o aceleración de la experiencia del tiempo infantil: el contacto de los niños con el mundo de la tecnología los ingresa en la lógica de un cambio vertiginoso, que no espera” (p.39). Adicionalmente agrega que “el discurso legal concibe al niño como un ciudadano de pleno derecho aquí y ahora que tampoco debe ser mayor de edad para expresar sus opiniones y participar en las decisiones que los afectan” Diker, (2010) también refiere que:

la televisión y la tecnología informática habilitan un contacto más temprano con temas, imágenes y problemas hasta hace poco concebidas como privativas del mundo adulto; el mercado introduce a los niños en la lógica de la satisfacción inmediata a través del consumo de la novedad (p. 39).

Otros elementos que también deben ser tenidos en cuenta en la perspectiva del estudiante como sujeto de la práctica pedagógica apuntan a que:

Esos mismos procesos dan cuenta a su vez de un incremento en los niveles de autonomía infantil, que coloca a los niños de hoy muy lejos de la imagen de la infancia inocente formada por adultos. Finalmente, las nuevas generaciones ocupan frecuentemente la posición de saber tradicionalmente reservada a los adultos, sea

porque saben cosas que los adultos no, sea porque disponen de saberes que antes estaba reservados a los adultos, lo cual cuestiona la direccionalidad de la transmisión y la función de ingreso a la cultura que ocupaban la familia y la escuela de manera exclusiva (Diker, 2010, p. 39).

Martínez Boom (2010) dice que “ahora los niños expresan la caducidad de los modelos, la infatuada tendencia a ser civilizados, no les convoca tanto el material disciplinar con que se los convoca en las aulas” (p. 131). Este investigador responsabiliza al adulto por no tener el suficiente olfato para ir en dirección de los intereses del estudiante, razón por la cual se pierde en la búsqueda de perdurar en acciones tradicionales que ya no llaman la atención del estudiante.

Martínez Boom (2010) considera que “es cierta la nostalgia en la que se sienten expuestos a los maestros, al ver que las relaciones de hoy, ya no son como las de antes” (p.14). Además agrega que:

Cada vez la incapacidad de interactuar se hace manifiesta en el sesgo tradicional con que se asumen las prácticas pedagógicas. Los maestros, exigen más a la didáctica, a todas aquellas que inquietan el cómo, más que a pensar en tiempos de fluidez, a renunciar a algunas categorías de análisis y que ya no dan cuenta de lo que (nos) pasa (p. 131).

Como consecuencia de los elementos anteriores puede señalarse que “la historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las “formas de lo dicho” (en tanto efectivamente dicho) ya que las prácticas de saber de la enseñanza al sistematizarse en un saber producen “formas” de enunciación” (Martínez Boom, 2017, p.7).

Así lo respalda Zuluaga (citada por Martínez Boom, 2017, p. 7) al afirmar:

Esta aproximación permite la apropiación de un capítulo de memoria del saber institucionalizado y los sujetos que mediante aquel participan de una práctica. Tratamos entonces de indagar en su funcionamiento institucional la interioridad del discurso pedagógico y de su práctica, lo cual implica considerar la pedagogía no en sí misma sino en un complejo de relaciones que posee su propia historicidad y que reencontramos bajo la condición de saber pedagógico. Sólo un estudio de carácter histórico (arqueológico) puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber (Zuluaga, 1987, p. 41).

En este sentido, las fundamentaciones siguientes pueden generar mayores elementos de reflexión. “Tengo la impresión de que no es posible capturar la práctica pedagógica a la manera de una fotografía, ni remitirla simplemente al interior de la forma escuela” (Martínez Boom, 2012, p. 68). Martínez Boom, al tratar de identificar la esencia de la práctica pedagógica, señala que sería necesario “leer y percibir el desajuste que supone el afuera escolar, (...) y las variaciones que estos hacen a las prácticas, que algunos leen como cambio y otros como reajustamiento” (p. 68).

El autor ejemplifica “la televisión” de la cual señala “no enseña a leer y escribir como lo hace la escuela, sí parece ser muy eficiente en los procesos de construcción de opinión pública y sobretodo de opinión publicitaria” (p.68). Argumenta también Martínez Boom que “fenómenos tan cotidianos como la Internet que, por una parte, adolecen de protocolos formales en el modo como teje relación con el conocimiento, pero por otra, y al mismo tiempo modula entrecruzamientos sofisticados, azarosos y a gran velocidad” (p. 68).

Dado lo anterior, es necesario entender la práctica pedagógica como un escenario que puede trascender incluso las fronteras del aula y los sujetos aprendientes, entiéndase los estudiantes, adquieren los elementos de juicio para desempeñarse exitosamente en la vida no sólo desde lo académico y lo científico, sino también desde lo social; Esto implica que el ejercicio mismo de la enseñanza va mucho más allá del ámbito escolar.

Esto es sustentado por el planteamiento de Jiménez (2012) cuando dice que “hablar de la *Educación* es difícil ya que comporta un debate ideológico de la propia realidad en la que nos encontramos inmersos” (p.83).

Jiménez considera obligatorio formularse la pregunta: “¿Enseñar o Educar?” y a continuación reflexiona: “educar no se trata simplemente de dar clases o dar charlas, ya que esta experiencia pedagógica busca contribuir a la transformación del ser humano, en su más amplio sentido, mediante la propia clase, la investigación social y el trabajo en equipo” (p. 83). Este autor subraya la necesidad de estar convencido de la labor que debe hacerse cuando se ejerce la función del maestro en desarrollo de la práctica pedagógica, y lo explica así:

Hemos visto cómo una cultura de paz suele mirar, que no hay un espacio para la añoranza porque cada día será un día distinto. Hay que estar enamorado de lo que se hace. Si no, no hay quien aguante la tensión y la apatía, que son los peores enemigos de todo futuro investigador y trabajador para la paz. Para tener éxito hay que tener: innovación, imaginación, toma de decisiones, trabajo en equipo, generosidad con el grupo y empatía. Mucha empatía. No hay peor espectáculo que ver a un pedagogo o maestro deprimido, un ser humano que ha perdido su pasión por educar, su ilusión por vivir, por soñar (p. 84).

Este autor sostiene que “los valores no llegan a la escuela si no es a través del compromiso personal, colectivo y recíproco de todas las partes que constituyen la comunidad educativa”. Además agrega: “es muy importante saber que la educación, la ética y los valores, son tres ejes que definen la educación como la formación del carácter (...), siendo imprescindible para ello inculcar unos valores que nos ayuden como especie humana a sobrevivir” (p.86).

Por todas estas razones es básico entender que para cumplir cabalmente, o por lo menos con un significativo espacio de éxito, la labor educativa en el propósito de

desarrollar las competencias ciudadanas, es necesario transformar las prácticas pedagógicas. Esa transformación significa:

cambiar; modificar para mejorar, progresar y evolucionar. Esta transformación implica cambios estructurales y no sólo puntuales o de forma, que pueden surgir del devenir histórico, social, económico, político, cultural, ambiental, científico, tecnológico y ético que han ido influenciando la forma de sentir, pensar y actuar la educación y que ha derivado en nuevas concepciones pedagógicas, en nuevas estrategias didácticas, en nuevas propuestas curriculares, en nuevas formas de hacer la administración educativa, en nuevos criterios de evaluación, ya que responde a nuevos fundamentos y misiones (Iafrancesco, 2011, p.10).

Desde otra mirada, Barragán (2012) manifiesta que estas ideas de Carr permiten revisar las acciones de los seres humanos al considerar que lo que la práctica (praxis) pretende no es solo realizar acciones técnicas (*tejne*), sino que además lo práctico tiende a algún bien, por lo cual está relacionado con hacer las cosas, pero con un horizonte moral, ético y político, convirtiéndose de esta forma en un tema de la prudencia (*phronesis*). Sobre la prudencia (*phronesis*, razonamiento práctico) afirma que:

[...] no es otra cosa que tender a unos fines individuales y sociales haciéndolo reflexivamente. Pero implica a la vez saber cómo hacer las cosas: técnica (*tejne*), razonamiento técnico) y sobre todo hacer eso de manera reflexiva: practica (praxis), de tal forma que la acción material (*poiesis*) de lo realizado esté de acuerdo con tales fines. En su conjunto la prudencia (*phronesis*) apunta a que toda acción humana debe estar encaminada a la búsqueda del bien; ser prudente no se refiere a dejar de hacer cosas, sino por el contrario a hacerlas con un horizonte reflexivo (Barragán, 2012, p.26).

Tales propuestas respaldan el enunciado de Litwin (2008) cuando plantea que las buenas prácticas “suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y atienden la epistemología del campo en cuestión” (p.219). Es decir, una buena práctica está llena de buenas intenciones. Las acciones de los docentes implican tener buenas intenciones, el deseo de hacer las cosas bien, y hacer el bien.

2.5 Las Competencias y su desarrollo en los diferentes niveles educativos

Al abordar el concepto de competencias, se encuentra que ha sido estudiado por diferentes autores que se referencian a continuación. En primer lugar, se encuentra que en estudios realizados por Romero (2005) se define la competencia como el desarrollo de una capacidad para lograr de un objetivo o resultado en un contexto dado; esto se refiere a la capacidad de la persona para dominar tareas específicas que le permitan solucionar las problemáticas que le plantea la vida cotidiana. Así mismo, el autor hace un recorrido a la definición de la educación por competencias en tres países para comparar con las referencias en Chile. Al

respecto, habla de la homogenización de la educación en la Unión Europea (UE) para facilitar la ubicación laboral de sus integrantes en cualquiera de los países que la conforman. Realizado el análisis se identifican las competencias con los siguientes elementos estructurales: Habilidades y destrezas específicas, destrezas generales, destrezas de integración. Esto conlleva el manejo de áreas como: Área del saber, Área del saber hacer, Área del saber ser y Área del saber emprender; donde se ve claramente que están las competencias de la formación profesional y las competencias generales que debe poseer cada individuo.

Por otra parte, Gallego, Gámiz y Gutiérrez, (2010) definen la competencia como la capacidad demostrada mediante pruebas en la vida profesional y social, la validación en experiencias, entre otras. En 2009 la UNESCO definió a las competencias como el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función una actividad o una tarea.

De allí se desprenden las competencias básicas, que son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Jiménez, 2011). Por su parte, Argudín (2001), afirma que, dado que todo proceso de conocer se traduce en un saber, es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, para sí y para los demás. Según Navio (2006) se define una competencia como la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para realizar una tarea específica; serían el resultado de las experiencias de aprendizaje en las que las actitudes, habilidades y conocimientos interactúan, a causa de una tarea, para formar conjuntos de aprendizajes para resolverla.

Por otra parte, la competencia se considera un concepto complejo que incluye a otros. Zabalza (2003) la define como el “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p.70), o el caso de Álvarez (2006) quienes la definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado” (p.21).

Así mismo, Tejada (1999) define competencia como las funciones, tareas y roles de un profesional, producto de un proceso de “capacitación” y “cualificación” (pp.3-5) para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo. Gonczi y Athanasou (1996) escribieron que la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

2.5.1 Competencias Genéricas y Específicas - Evaluación de Competencias

Estudios realizados por Barrette, Masciotra y Yaya (2008), investigadores del Observatorio de Reformas Educativas (ORE) de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM), presentan una reflexión teórica y práctica sobre el uso del concepto de competencia como organizador de programas de estudios: Partiendo del origen del concepto y su aplicación en los distintos campos disciplinarios que lo han utilizado, proponen una perspectiva contextualizada. Los autores proponen que los tres pilares para el desarrollo de las competencias son: las situaciones, el desempeño competente y la inteligencia de las situaciones: Ésta última se define como los fundamentos de las competencias que debe poseer cada persona independientemente del campo de acción donde se desempeñe, tema de crucial importancia si se habla del ámbito educativo. Los autores analizan los contenidos de los programas de formación de docentes de Canadá y Níger para hacer los respectivos análisis; Hacen referencia a Delory (1991) quien ya había manifestado las diferentes acepciones de la palabra competencia y su dificultad para apropiarla en los contenidos de los programas. Los autores investigan parcialmente las discrepancias de la definición de competencia para poder incorporarla en los diferentes programas de formación. Esto es un gran aporte temático, al permitir a los interesados en la formación basada en competencias encontrar otra mirada al respecto, y superar la mirada netamente epistemológica para darle la apropiación necesaria a la aplicación de la didáctica. De la misma forma, Gualpa (2012), realizó un importante trabajo que abordaba los inicios de los profesores en su labor, o en otras palabras, quienes se han graduado hace poco tiempo de las escuelas de formación en educación. Tomado como ejemplo a Argentina, hizo hincapié en la educación como un área muy criticada en cuanto a la formación que brinda, la relevancia de sus transmisiones, la preparación para el trabajo e incluso el rol de los docentes; Al mismo tiempo, un amplio sector de la sociedad sigue apostando a ella como motor de cambio e instancia de promoción social. Al docente le corresponde la delicada tarea formar a los futuros ciudadanos y por esta razón los diferentes gobiernos presentan reformas a la educación, buscando mejorar la formación de los docentes que luego van a en dicha formación.

Vélez y Vailant (2009), sostienen que los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, incrementar la calidad de la educación y desarrollar la sociedad del conocimiento. Los elementos que configuran la actividad del docente son varios: su formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a la escuela, las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, el apoyo de los poderes públicos, las perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe., Estos autores también analizan las políticas para un desarrollo profesional docente efectivo, a la luz de las reformas educativas implementadas en América Latina en los últimos quince años. Al res-

pecto señalan que, en muchos casos, el desarrollo profesional docente constituye un vivo ejemplo de lo que “no debe hacerse” en materia de cambio educativo.

Otros autores como Lombardi y Abrile (citados por Vélez y Vailant, 2009) muestran cómo el concepto de desarrollo profesional ha superado algunos problemas de la formación continua de los últimos 20 años en algunos países de la región, y recogen conceptos sobre planificación de las nuevas modalidades de desarrollo profesional docente.

En el caso de Ávalos (citado por Vélez y Vailant, 2009), se abordan los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente, considerando las perspectivas diversas que se refieren al conocimiento necesario para la enseñanza; Propone un esquema que relacione competencias para la enseñanza, los conocimientos y habilidades requeridas, y su presencia en ejemplos de desempeño docente. Marcelo aborda el complejo tema de la evaluación del desarrollo profesional (citado en Vélez y Vailant, 2009), quien identifica elementos, componentes y principios en los que coinciden diferentes estudios sobre este tema. Vélez y Vailant (2009) analizan el papel que puede jugar un determinado perfil profesional en el apoyo al desarrollo profesional docente, con una gran tradición en el sistema educativo de muchos países. A su vez, Álvarez (2011) hace algunas consideraciones acerca de la caracterización y perfil deseado de los docentes que trabajan en la formación de nuevos docentes; Se debe notar que dichas consideraciones son dentro de las “nuevas” tendencias pedagógicas de implementar las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograrlo, se determina en un principio el papel de las TIC en la práctica docente universitaria, luego se establecen unos campos de acción en los cuales el docente debe modificar y construir activamente su nuevo perfil como investigador del proceso pedagógico, y por último asociar las funciones nuevas o reformadas y competencias que debe desarrollar e implementar usando las TICs. Se relacionan las aplicaciones de las herramientas TICs en el proceso enseñanza- aprendizaje y con las opciones que el docente tiene para usarlas e incentivar la participación estudiantil en dicho proceso. Así mismo presenta las competencias que debe adquirir el profesional. Según Marqués (2004) estas competencias se clasifican en cuatro dimensiones principales:

- Competencias técnicas
- De actualización profesional
- Competencias metodológicas
- Competencias actitudinales

Hay que notar que, si bien se presentan separadas unas de otras, ni se adquieren ni se desarrollan de manera independiente: forman un sistema integrado donde cada una depende de las otras en menor o mayor proporción, y se van dando de manera

alterna en la formación del docente. Cabe apuntar que uno de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) es: Los docentes en general deben ser competentes en las TICs y este artículo se refiere a esta competencia en lo incumbe a los docentes formadores de docentes. En un artículo publicado en la página web de Universidad de Granada titulado “competencias esenciales para el desempeño de la profesión docente” se describieron en detalle las competencias necesarias para la enseñanza, a nivel europeo: Facilitar la movilidad de titulados y profesionales europeos, teniendo en cuenta la diversidad de los países del continente. Clasificar las competencias en competencias genéricas y competencias específicas: Las primeras son habilidades o destrezas compartidas por cualquier titulación universitaria o cualquier perfil profesional, y las segundas son habilidades o destrezas relacionadas con el conocimiento de un área temática concreta, que constituyen la identidad y consistencia de un programa de formación específico. En un estudio realizado por González, Wagenaar y Beneitone (2004), se afirma que el término *Tuning* expresa muy bien la disposición de ir con otros, siguiendo el ejemplo de los profesionales de la música: Los músicos han sido siempre personas de equipo, cada uno de ellos contribuyendo a una tarea común. En este caso, lo que se afina, serían las estructuras educativas que son responsabilidad específica de las universidades. También clasifica las competencias de la misma manera que la Universidad de Granada, y especifican cuales corresponden a cada una de las siguientes tres clases; instrumental, interpersonal y sistémica.

En 2004 nace el Proyecto Tuning para América Latina en 19 países: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Por otra parte, Bozu y Canto (2009) recopilan teorías y reflexiones acerca de las competencias profesionales que el docente universitario debe tener para satisfacer las necesidades que la sociedad del conocimiento exige de la universidad del siglo XXI. El mundo está pasando de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento y requiere cambios en las universidades y en el trabajo docente. Uno de los retos a enfrentar en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es preparar a las nuevas generaciones de profesores para que puedan seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida, y entiendan el potencial de aprendizaje para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas. En el documento de estos autores se presentan diferentes perspectivas de perfil basado en competencias del profesorado universitario. El texto también clasifica a las competencias: Están las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas (Gallardo, 2008; Yániz y Villardón 2008). Según Gallardo, los cambios sociales reclaman la incorporación de las competencias transversales y específicas en el mundo de la formación en las universidades. Otra clasificación de competencias es la propuesta sistémica; mientras un tercero considera las competencias cognitivas,

sensorio-motrices, de equilibrio personal, de inserción social y comunicativa (Zabalza, 2003). A continuación esboza el perfil del docente universitario que está enmarcado por la parte legal y el modelo educativo, y los cambios de legislación que hacen los gobernantes de turno. Expone el perfil actual de los docentes en España y las competencias que deben fomentar en los estudiantes, las cuales se enfocan en didácticas como aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial y liderazgo, entre otros. Por otra parte, Zabalza (2003) considera las siguientes competencias del docente:

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos de la clase. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas al estudiante (competencia comunicativa). Manejar de las nuevas tecnologías. Diseñar la metodología de la clase y organizar sus actividades. Comunicarse y relacionarse con los alumnos.

- Enseñar a un grupo de alumnos.
- Evaluar el progreso de aprendizaje de los alumnos.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza y su proceso.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo con sus colegas.

2.5.2 El Desarrollo de las Competencias Docentes en la Educación Normalista para Impactar en la Educación Básica

Sánchez (2002) propone una didáctica basada en procesos para desarrollar las habilidades del pensamiento: Es un modelo de enseñanza-aprendizaje integral apoyado fundamentalmente en la reestructuración cognitiva del sujeto, tomando como base la reformulación consciente y deliberada de los esquemas de procesamiento necesarios para que la persona piense con claridad, y utilice los modelos de procesamiento mental con eficacia, efectividad, variedad de estilos, con estrategias para aprender y resolver los problemas que encuentre en cualquier ámbito en que se desempeñe. Por su parte, Díaz (2003) propone el modelo “Aprendizaje in situ” de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo; Este busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales, de la comunidad de pertenencia y el aprendizaje experimental en escenarios reales, por medio de estrategias como el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, análisis de casos, método de proyectos, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales; aprendizaje en el servicio, trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones, simulaciones situadas, aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otras. Ambas propuestas coinciden en la importancia de enseñar a aprender para realizar tareas o enfrentar situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos. La misión de

la mayoría de las instituciones de la mayor parte de los países consiste en enseñar en menor medida las disciplinas básicas, y ofrecer más programas de formación profesional; Las economías emergentes necesitan especialistas formados para desempeñar profesiones científicas y técnicas, y líderes fuertes con conocimientos generales que sean creativos, adaptables y capaces de encarar los avances sociales desde una perspectiva ética amplia. Tejada (2005), centra la atención en el trabajo por competencias en el *practicum*. Al considerar la insuficiencia de la formación inicial lo asume como un espacio privilegiado de socialización-iniciación profesional y se trata la competencia profesional como referente formativo de esta etapa inicial. Una vez conceptualizada la competencia profesional y la formación basada en competencias, se abordan algunas de las implicaciones de tal asunción en el diseño, desarrollo, gestión y evaluación del *practicum*.

Por su parte, Argudín (2001) considera que, para establecer un cambio en la educación a escala mundial que garantice la excelencia y satisfaga las necesidades de la práctica laboral contemporánea, este proceso debe iniciar con un marco conceptual que afiance la consonancia entre los conocimientos, habilidades y valores. El marco conceptual está formado por las características propias de la identidad de cada institución, su misión y sello específicos.

Aquí se regresa al tema de las competencias que debe tener el docente, específicamente en ésta investigación de las TICs, para poder transmitir a los estudiantes las competencias que su formación necesita. A su vez, Perrenoud (1997) afirma que se deben revisar periódicamente las diversas fases de la labor docente. Motiva al lector proponiéndole un viaje metafórico a través de las competencias docentes: Estructura las diez nuevas competencias de la labor docente en dos niveles: El primero está conformado por las competencias de referencia, para usar su término, que son campos o dominios prioritarios para la formación continua del docente de Primaria, a juicio del autor: Dichos campos de formación fueron realizadas por el equipo del Servicio de Perfeccionamiento de la ciudad de Ginebra durante el curso 1996-1997, del cual hizo parte activa el autor.

Estas competencias de referencia, o primer nivel de estructuración del libro, se concretan en los diez enunciados siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión del aprendizaje de los alumnos.
- Elaborar y transformar dispositivos de diferenciación.
- Involucrar a los alumnos en el aprendizaje y el trabajo escolar.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela;
- Implicar a los padres en el proceso educativo y mantenerlos informados del mismo.

- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Mantenerse actualizado y en formación constante en la docencia.

El segundo nivel de estructuración de esta obra lo constituyen el inventario y la explicación de cuarenta y cuatro competencias específicas, propuestas por el autor en un intento de concretar al máximo los dominios de formaciones expuestos arriba. No se trata de un inventario exhaustivo; es sólo una propuesta abierta pensando en el futuro. Las argumentaciones son muy elaboradas, y contienen variadas referencias a otros autores y a la propia obra extensa del autor. Aunque el inventario mencionado en el párrafo anterior se deriva de las líneas básicas para los programas de formación del profesor de Primaria, sus planteamientos y explicación aplican también a los docentes de Secundaria: Es más, algunas de las propuestas de Perrenoud son más factibles en este último nivel educativo. Este autor afirma en la introducción y en las conclusiones de su trabajo, que se debe aclarar que la formulación de competencias no es una decisión objetiva; Es el resultado de teorías e ideologías y deja un gran margen de interpretación por esa razón. Su intención es describir las competencias del profesor ideal del futuro, las cuales deberían ser las bases que sustentan la creación de los programas de formación del profesorado. Le interesa más el debate suscitado por sus ideas sobre el nuevo perfil del profesor que el registrar su experiencia por escrito. En este sentido motiva al lector mediante un viaje metafórico por el mundo siempre cambiante de la docencia, pero va más allá y crea un recorrido por la realidad con una visión llena de gran cariño a su profesión.

A continuación resumimos las conclusiones de sus reflexiones, enumeradas según el aspecto educativo al que se refieren:

- Las Situaciones de Aprendizaje: Se debe sumar la competencia emergente de saber actuar situaciones de aprendizajes abiertas a la competencia tradicional de conocer los contenidos de una disciplina y organizar su enseñanza, para que involucre a los estudiantes en procesos de búsqueda y resolución de problemas, partiendo de sus intereses. La competencia didáctica que surge a partir de los conocimientos previos de los alumnos y de considerar los errores como parte del aprendizaje, se completa con la capacidad fundamental del saber comunicar, el entusiasmo por el deseo de saber, e implicar a los alumnos en actividades de investigación o proyectos de conocimiento. (Organizar y animar situaciones de aprendizaje)
- La Progresión de los Aprendizajes. A la competencia tradicional de hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios estandarizados en libros, y evaluaciones de carácter formativo, se contraponen la competencia de gestionar la progresión de los aprendizajes mediante una pedagogía de situaciones problema. Frente a estas situaciones de carácter

abierto el docente debe tener la capacidad de regularlas, ajustándose a las posibilidades del grupo; Es necesario controlar los mecanismos didácticos de las disciplinas y las fases del desarrollo intelectual. Por otra parte, la competencia específica de una panorámica longitudinal de los objetivos de la enseñanza supera la visión limitada de los profesores que se centran en un solo ciclo. (Gestionar la progresión de los aprendizajes)

- La Diferenciación. Frente a una organización del trabajo de clase tradicional y frontal, la competencia emergente asume la heterogeneidad del grupo utilizando los dispositivos complementarios propios de una pedagogía diferenciada. Una propuesta es saber utilizar el método de la enseñanza mutua Otra competencia específica emergente, hacer frente a la diversidad, se refiere al trabajo con alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Para hacerle el autor propone la competencia de saber practicar un apoyo integrado. (Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación).
- La Motivación. La habilidad didáctica de saber construir el sentido que tienen los conocimientos y comunicarlo es necesaria para acortar la distancia entre éstos y la escuela. El autor propone, como nuevos desafíos para configurar esta competencia, implicar a los alumnos en sus aprendizajes, desarrollar su capacidad de autoevaluación y hacer explícitos los contratos didácticos en las clases mediante el Consejo de Alumnos, organismo que permite enfrentar la distancia entre el programa y el sentido que los alumnos dan a su trabajo. (Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo).
- El trabajo en equipo. La competencia clásica de trabajar en equipo, instalada en la profesión como una opción personal, se amplía a una nueva competencia de cooperación que abarcará a todo el colectivo. El autor especula que en un futuro todos los docentes que estén preparados para organizar desde un sencillo grupo de trabajo a un proyecto de equipo serán los más solicitados laboralmente. Ser competente en esa faceta significa ser un líder que dirija las reuniones e impulse y mantenga el equipo. Esta competencia emergente se asienta en dos convicciones: El trabajo en grupo y la asunción de la presencia de conflictos como algo inherente a la realidad de cualquier colectivo. Visto lo anterior, los docentes deberán prepararse en cuestiones de dinámica de grupos y capacitarse para ser moderadores y mediadores. (Trabajar en Equipo).
- La gestión de la escuela. Participar en ella es una competencia novedosa, ya que traspasa la organización del centro propiamente dicho: Significa trabajar no en circuito cerrado, sino abrirse hacia el conjunto de la comunidad educativa. El autor agrupa las competencias específicas de administrar los recursos de la escuela, de coordinar y organizar las posibilidades del componente humano de la comunidad educativa, junto al desafío de elaborar y negociar un proyecto institucional. Dado que la gestión de las escuelas públicas del sistema educativo de Ginebra es diferente a la de nuestro sistema,

la consideramos de menor interés debido a que son poco equiparables a nuestro entorno. (Participar en la gestión de la escuela).

- La relación con los padres. El autor, partiendo de que la irrupción de los padres en la escuela ha sido uno de los logros educativos más relevantes del siglo XX, propone ir más allá del diálogo tradicional. La colaboración permanente, enmarcaría la nueva competencia específica de implicar a los padres en la construcción del conocimiento. Un primer paso es fomentar reuniones con los padres donde fluya la información y el debate sea constante. El docente, deberá estar preparado para el desafío de conducirlos. (Informar e implicar a los padres).
- Las nuevas tecnologías. La relación con el saber ha cambiado de forma espectacular con la llegada de las nuevas tecnologías, y la escuela no puede ignorar estos cambios por la siguiente razón: Junto a los métodos activos tradicionales, los instrumentos tecnológicos pueden incorporarse al aula como métodos activos postmodernos. Estas son las ideas germen que generan las competencias de saber utilizar programas de edición de documentos y explotar los recursos didácticos de los programas informáticos y de multimedia. Su éxito dependerá de la habilidad del profesor para manejar las nuevas herramientas tecnológicas e incorporarlas al salón de clase. (Utilizar las nuevas tecnologías).
- La explicación de los dominios específicos emergentes del saber afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión se reflejan en este capítulo con múltiples e interesantes sugerencias de reflexión. El autor nos presenta un análisis de una sociedad en crisis, con ausencia de valores, donde la concreción de competencias éticas se aprecia más como un ejercicio cercano a la utopía que como una tarea de realizable. Una escuela pública que ha de enseñar yendo contra corriente, afirmando una serie de valores que se contradicen con la realidad social, prevenir las competencias genéricas en la escuela y en la ciudad, luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales son competencias imprescindibles, y éticamente necesarias. También debe saber desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad saber gestionar las reglas de la vida en común referentes a la disciplina, y el sentimiento de justicia. (Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión)
- La formación continua: Poder organizar la propia formación continua es la novedad que propone el autor acerca del tema de la renovación e innovación pedagógica. Se debe notar que la concreción de los dominios específicos de este enunciado de competencia general no corresponde exactamente con la organización de la formación continua de nuestro sistema al estar basada en otra realidad educativa; No obstante, el capítulo es interesante para nuestras semejanzas y diferencias con respecto a otros entornos, hablando de esta faceta. La primera propuesta de competencia, saber analizar y exponer la

propia práctica, es una primera modalidad de autoformación. La segunda es la capacidad de saber elegir la formación que se desea ante la oferta institucional. Otra es saber negociar y desarrollar un proyecto de formación común: Es interesante porque refuerza la cultura de la cooperación, siempre necesaria. Otra propuesta más novedosa para nuestra realidad es participar en la formación de compañeros docentes. En opinión de los investigadores es una de las fórmulas más exitosas de autoformación. Y una última competencia específica, es la de saber implicarse en las tareas del sistema educativo a nivel general, muy productiva, a juicio del autor. (Organizar la propia formación continua).

2.5.3 Competencias que Expresan el Perfil del Docente de la Educación Media Superior

En la actualidad ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten: Es indispensable que los trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen integralmente la formación de los jóvenes. Se necesita comprender la función del docente más allá de la enseñanza tradicional en el salón de clases, y adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo en un marco de diversidad. A partir de un enfoque en competencias, el trabajo de los docentes permitirá que los estudiantes adquieran las competencias genéricas que expresan el Perfil de Egreso de la EMS, alcanzando así los objetivos fundamentales. El Perfil del Docente del SNB está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente usa para generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes desplieguen las competencias genéricas. Dicho de otra manera, estas competencias formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente.

Entre los ambientes de aprendizaje se encuentran el aula, el laboratorio, las prácticas profesionales y comunitarias, el servicio social, las estancias profesionales, las estadías, y actividades extracurriculares o complementarias entre otras. A lo largo del 2007, los principales actores de la EMS en el país discutieron ampliamente la propuesta para la creación del SNB; Sus sugerencias, así las expresadas por expertos en educación, se incorporaron a la propuesta; esto permitió que el texto final de la misma fuese aprobado como documento rector de la Reforma Integral de la EMS. Uno de los procesos fundamentales de esta reforma es el desarrollo docente, ya que constituye uno de los cuatro ejes del proceso de construcción del SNB. La formación y actualización deberán orientarse a que los docentes trasciendan propósitos exclusivamente disciplinares para apoyar de manera integral la formación de los jóvenes siguiendo los objetivos de la Reforma. El contar con un Perfil del Docente es fundamental para avanzar en esta dirección y, las siguientes orientaciones de contenido son consideradas útiles para hacerlo:

- Ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable según un criterio determinado.
- El nivel de dominio que un individuo puede alcanzar en una actividad depende de los recursos con los que cuenta, la institución y el contexto en los que se desempeña; involucra sus conocimientos, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores.

Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan utilizar, recursos de forma integral que se consideran indispensables para realizar con éxito las actividades demandadas.

Con base en esta perspectiva, desde el punto de vista de su contenido, las competencias docentes deben tener las siguientes características:

- El enfoque en competencias adoptado en este documento se describe con detalle en el documento rector de la Reforma Integral, “Construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad”.
- Referir dichas competencias al contexto de trabajo de los docentes del nivel educativo, sin importar el subsistema en el que laboren, las asignaturas que dicten o las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Ser transversales a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las diferentes disciplinas.
- Ser trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes para ser formadores de personas integrales.
- Ser un parámetro que contribuya a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS.

En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el nivel educativo, ni se refieren simplemente al deber ser: Pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo.

2.5.4 Competencias Ciudadanas

Es preciso explicar en este punto que el término fue acuñado por el Estado colombiano para referirse en particular a la labor de educar la ciudadanía y la cívica, como es entendida en otros países; sin embargo, se debe aclarar se refiere al mismo asunto pero en términos genéricos. El responsable de esta concepción es Enrique Chaux, un investigador colombiano quien asumió, junto a la Asociación Colombiana de Facultades de Pedagogía (Ascofade), la tarea de asesorar al Ministerio de Educación Nacional en el proceso de consolidación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, un proyecto que fue publicado inicialmente en 2004. Silva y Chaux (2005) definen en su trabajo a las competencias ciudadanas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y

comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p.32).

Ruiz y Chaux (citados por Mejía y Perafán, 2006) especifican que en las competencias ciudadanas existen otras subcategorías que permiten la acción ciudadana, clasificándolas como: “competencias cognitivas, competencias comunicativas y las competencias emocionales” (p.24).

Kimlycka (citado por Mieles y Alvarado, 2012) habla del concepto de “ciudadanía multicultural” y en este sentido sostiene que esta:

busca propiciar que las democracias de los estados multinacionales, multiculturales y poliétnicos construyan como fundamento constitucional el reconocimiento y apoyo a la identidad cultural de los grupos étnicos y minorías nacionales para garantizar una justicia basada en la igualdad al acceso de bienes, recursos y servicios, que se traducen en oportunidades para el despliegue de las capacidades, y en atención a la necesidades diferenciadas de los sujetos, posibilitando a los colectivos expresiones de pluralidad (p.57).

Colombia, por ser una nación pluriétnica y multicultural debido a la variedad de sus regiones, encaja en este concepto visto desde las competencias ciudadanas. Como anotan Mieles y Alvarado, “la historia y la cultura de cada nación y la identificación de unos valores universales que deben ser legitimados en las grandes orientaciones culturales de los países” (2012, p.61).

En este entorno pluricultural, Chaux, Lleras y Velásquez, (2004) después de sustentar teóricamente los componentes del proyecto de competencias ciudadanas y enfatizar la necesidad de iniciar este proyecto educativo, determinaron organizar las competencias en tres grandes grupos. De tal manera que desde el Estado se focalizaron como la necesidad de convivencia y paz; el grupo participación y responsabilidad democrática; y un tercer elemento: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (p.18), lo cual concuerda con lo planteado posteriormente por Mieles y Alvarado

Chaux, Lleras y Velásquez (2004) argumentaron su propuesta de organizar las competencias ciudadanas en Colombia, porque consideran que “vivir en sociedad y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente representa diversos retos” (p.18).

Así mismo, señalan que además

está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común [...] el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras (p.18).

En concordancia con esto, en la investigación para construir un horizonte teórico en torno al tema se han hallado posiciones complementarias; Es el caso de Soriano (2007) quien sostiene que competencia es “la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, es decir, son conocimientos hecho práctica”. Soriano además cita a Mockus (2004) para enfatizar que “las más valiosas son las integradoras, las que combinan conocimiento, emoción y comunicación” (p.121).

En concreto, las competencias ciudadanas se pueden definir como “el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Mockus 2004, citado por Soriano, 2007, p.121). Soriano adicionalmente considera que:

Un buen ciudadano, un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también los procesos colectivos de construcción de ciudadanía (2007, p.121).

Pero la noción de competencia ciudadana no es justificada sólo desde la perspectiva oficial a partir de unos objetivos meramente educacionales; Un factor vinculante de la ciudadanía se refiere “fundamentalmente a la titularidad que un sujeto posee de determinados derechos. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás” (Restrepo, 2006, p.164).

Por ello afirma que “detrás de esta acepción aparece la discusión con respecto a la ciudadanía y la legalidad o, en otras palabras, entre el ser, el saber y el hacer ciudadano frente a la obediencia a la ley” (Restrepo, 2006, p.164). El autor sigue a Mockus (2004) cuando este afirma que “el que obedece la ley y se ve protegido por ella, participa, respeta las decisiones tomadas de manera colectiva, se autorregula y sabe que el bien público prima sobre el privado” (Restrepo, 2006, p.164). Cuando se hace referencia a la ley, y al respeto que todo individuo debe tenerle, individuo, es válida la siguiente apreciación: “la educación es una práctica eminentemente política, de allí la imposibilidad de implementar una pedagogía neutral, pues en el fondo no hay nada neutro” (Vélez, 2011, p.97). Analizadas las múltiples visiones que tienen diferentes autores, tanto en el orden nacional como internacional, de las “competencias ciudadanas”, podría entenderse el tema de la formación en este ámbito del ser humano como un asunto político. Se debe entender lo político como el conjunto de instituciones, normas, personas, espacios físicos y espirituales que conducen invariablemente a una convivencia pacífica, que involucra otros elementos comprendidos desde la democracia, las diferencias y la participación, entre otros. Delgado y Vasco (2007) apoyan esta postura afirmando que

Para alcanzar un mayor entendimiento sobre las relaciones e implicaciones entre las renovadas expresiones de lo político, la política, lo público, la ciudadanía y la formación de aquellas capacidades y habilidades individuales, colectivas e institucionales alrededor de las cuales se construirían las competencias ciudadanas, es perentorio el diseño concertado de un modelo de pedagogía social que trascienda los planos normalizados de la capacitación formal centrada en el individuo-líder aislado y solitario (p.12).

Para Ruíz y Chaux (2005) “Las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica y en el ejercicio de la ciudadanía. Por consecuencia, la acción ciudadana es la intención fundamental de la formación ciudadana” (p.32). Además es necesario tener claro que “desarrollar en todas y todos los estudiantes las habilidades, los conocimientos y las destrezas necesarias para construir una ciudadanía democrática y activa, es un reto fundamental en todo proceso formativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Esto se hace con la finalidad de

retomar el concepto de competencia como saber hacer; se trata de ofrecer a los niños, niñas y adolescentes las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos (Chaux, 2004, p.8).

Desde otra perspectiva, la idea de una enseñanza transversal de los Derechos Humanos debe ser superada, ya que se requiere un proceso de inserción curricular de los mismos de forma particular. Mediante los ámbitos que definieron el camino de la investigación en esta área de las competencias, se encontró que el camino se delimita, o mejor, se ha desarrollado de la siguiente manera: Las competencias ciudadanas son habilidades y destrezas que todo ciudadano debe poseer y ejercer en el servicio de su ciudadanía; pero en principio deben usarse para su bienestar, que comienza desde la dignificación de su ser persona y la defensa de sus derechos. Se puede concluir que, es necesario promover las prácticas y ejercicio de derechos desde la educación para la democracia en tres niveles.

- El primer ámbito se relaciona con la educación en derechos humanos y para los derechos humanos.
- El segundo ámbito se enmarca en la resolución de conflictos y la convivencia escolar.
- El último tiene que ver con las investigaciones centradas en los temas de la ética, la educación moral y la formación de valores (Pinilla y Torres, 2007 p.249).

La educación en derechos humanos es “la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, el respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene como objetivo promocionar en los individuos y en los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derecho” (Magendzo, 2006, p.23).

De igual manera, se pueden resaltar los postulados de Ruiz-Silva y Chaux (2005) (citados por Ramírez, 2007) quienes afirman que

los derechos humanos son el eje estructural de las competencias ciudadanas, en tanto que se conciben que el ejercicio de la ciudadanía se da a través de la defensa de los derechos propios y ajenos [...] las competencias ciudadanas para la educación en y para los derechos humanos, tiene como referente el mejoramiento de la calidad educativa, y busca responder a los requerimientos de una educación para la convivencia y la ciudadanía (p. 165).

El Ministerio de Educación Nacional, señala que:

las competencias ciudadanas le apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación, que deben estar explícitas en todo proyecto educativo institucional (2011, p.22-23).

La formación de competencias ciudadanas es una tarea ardua y compleja que requiere desarrollos teóricos provenientes de distintas disciplinas, enfoques, ideologías y visiones de lo que ha sido, es y puede ser la educación. Las posturas teóricas y las orientaciones pedagógicas que se presentan tienen como finalidad principal ser un instrumento de desarrollo educativo; eso sólo es posible si los maestros, de forma individual o como parte de comunidades educativas específicas, convierten su estructura y contenido en objeto de estudio, análisis y discusión (Ruiz, y Chaux, 2005, p. 7).

De lo anterior se concluye que es fundamental trabajar en el aula el estilo de enseñanza y la relación pedagógica entre estudiantes y docentes; pues las competencias ciudadanas se desarrollan y despliegan precisamente en las relaciones establecidas en el salón de clase.

2.6 ¿Cómo se configura lo político en la educación?

2.6.1 La Politicidad de la Educación

Hablando de la politicidad de la educación, Zambrano (2010) sostiene que si el ciudadano es la esencia política de la sociedad democrática, se convierte en tema de la educación; por ello, la ciudadanía es el resultado de la educación (p. 265). Para reafirmar el carácter político del acto educativo, agrega que

la gimnasia de la palabra, los trabajos dirigidos, la socialización crítica de la palabra, etc., hacen posible la educación de un ciudadano activo e importante para la madurez de la democracia (p.266).

Desde esta perspectiva, se encuentra que en el ámbito nacional se han analizado algunos estudios que reflejan el estado del arte en Educación Política, concluyendo

que la percepción de los colombianos sobre la educación para el conocimiento social y político y sobre la educación para la participación, no es del todo optimista (Delgado, et. al. 2005) viendo la distancia que separa al ciudadano de la esfera pública. Ésta tiene su asiento en la desconfianza de la ciudadanía en los políticos y en la política (Sáenz, 2006), asociados a menudo al clientelismo y la corrupción que generan condiciones de exclusión y de pobreza estructural. Sin embargo, es llamativo encontrar que algunos estudios internacionales demuestran que en el ámbito juvenil el interés por la participación en política no ha desaparecido, sino que adopta formas alternativas y no convencionales de movilización (Lenzi, D'Avirro, y Pataro, 2008), contradiciendo a quienes acusan a la juventud de ser "políticamente apática".

Tensiones como éstas, en la realidad colombiana y global desafían a indagar la Educación Política promovida en la educación media. El discurso político, que puede considerarse parte del currículo oculto, que tiene más influencia en la socialización política que el explícito, transmite, crea, y forma creencias y conocimientos en torno a la justicia, la naturaleza del conocimiento, la autoridad o el propio valor, además de estar condicionado por ciertos intereses comunicativos (Fernández, 2003).

Visto esto, es evidente el carácter político que permea a las prácticas pedagógicas desde múltiples ángulos. Para este caso, hablamos de aquellas realizadas en la educación formal, en la institución social llamada Escuela. Las prácticas pedagógicas son políticas porque se llevan a cabo en el marco de un ordenamiento sociopolítico particular y en ellas se tejen de forma natural relaciones de poder que se ocupan de asuntos públicos.

Por ejemplo, la sociología clásica, que ha sido especialmente generosa a la hora de estudiar la función social de la Escuela, y la ha catalogado como el agente de socialización más importante de las sociedades modernas, apoya la tesis de partida. Valga como ejemplo citar algunos análisis provenientes de la perspectiva funcionalista, estructuralista y del conflicto, a continuación. Según análisis funcionalistas, a la educación formal tiene la tarea de socialización política para garantizar el avance y perfeccionamiento de la vida social (Smith, 2000). En esta lógica, la educación es un hecho social que constituye al sistema social, lo mantiene y lo perpetúa en forma de sociedades. Por su parte, en el análisis estructuralista, la escuela es una agencia de socialización política por antonomasia; Incluso se le considera como la única, aunque el sistema de enseñanza disimule las funciones sociales que se atribuye. Por tal razón las cumple con más eficacia, a través de los hábitos, que son transferibles e inconscientes. A su vez, desde la perspectiva del conflicto se sitúa a la educación en el marco del problema de la formación de la conciencia y se critica su carácter de mecanismo reproductor de la ideología dominante y de agencia para la distribución de personas entre las posiciones

de la estructura social; Marx plantea que educar a las masas es una estrategia para consolidar un nuevo régimen desde la conciencia y derrumbar el vigente (capitalista, en su caso); Llega al punto de señalar que si llegase la instrucción popular, tal hecho proscibiría todo el sistema social hegemónico (2001). En la actualidad algunos sociólogos de la educación expresan su convicción de que es posible socializar los valores democráticos en la Escuela (Fernández, 2003), de la misma manera que había predicho Dewey, (citado por Smith, 2000), quien anunciaba que la democratización global sería alcanzada gracias a la acción de este establecimiento.

Como puede apreciarse, se entiende la educación como un fenómeno social que aparece como importante nodo de una red que es inexorablemente político, desde el discurso sociológico que se ha ocupado de estudiarlo en medio de la diversidad de las plataformas de análisis que suele emplear. Bien sea porque se produce desde una concepción política, sea porque la reproduce, la crea, o la recrea de manera consciente o inconsciente, ser política e imposiblemente neutral es una característica inherente de la educación.

La educación no es sólo un proyecto cultural, es todo un proyecto de economía política y una estrategia de producción política de la economía. En su interior se produce un determinado tipo de ciudadano y de ciudadanía a la vez, un determinado tipo y potencial de fuerza de trabajo (Alvarado y Vommaro, 2010, p. 168).

2.6.2 Política y Educación Política en las Prácticas Pedagógicas

Ante el reto de comprender la politicidad de la educación media, es necesario tener en cuenta que este es un proyecto que remite a la pregunta por los pretextos en que se produce y se representa; es decir, a los cuestionamientos por el *a priori* histórico (Foucault, 2006) y por el horizonte de sentido (Gadamer, 1993), desde los cuales se facultan la comprensión y el establecimiento de unas condiciones para que la Educación Política en Colombia sea posible.

Colombia utiliza un marco de Democracia Participativa como modelo de organización sociopolítica vigente (Carreño y Alvarado, 2007). Es necesario partir de esta referencia institucional, pues el problema de investigación indaga las características de la Educación Política promovida en unas prácticas pedagógicas contextualizadas; Esto obliga a recordar que el aprendizaje ciudadano o político, además de ser distribuido, coconstruido o intersubjetivo, es situado de forma particular (Gómez, 2005). Esa misma situación determina un modo específico de comprender y experimentar las relaciones de poder, cuyo constante conflicto y cristalización conforma lo que llamamos cultura política (Litichever y Núñez, 2005).

Es necesario que siempre se comprendan la Educación Política o el aprendizaje de la cultura política en relación a un sistema político específico, en este caso es dado

por el Estado colombiano. Las diferentes actitudes hacia el sistema político (cultura política) y sus diversas partes, se comprenderán como confrontación, asunción o descalificación del sistema que está representado por el Estado oficialmente, pues éste es el ente que mediatiza la apropiación de una cultura política mediante unas condiciones simbólicas determinadas, que en última instancia caracterizarán a los ciudadanos (Gómez, 2005, p. 94). Por eso, las distintas características de este fenómeno se comprenderán desde el horizonte interpretativo que asume al régimen democrático como el *telos* al que se orientan las prácticas pedagógicas, e incluso podrán criticarse.

En consecuencia, se entiende la política como una práctica dinámica, en la que los ciudadanos son protagonistas e iguales entre sí y ante la ley con respecto a derechos y deberes civiles, políticos, sociales y culturales, capaces de definir políticas para el bien común por medios democráticos (Botero, Torres y Alvarado, 2008).

No obstante, plantear este tipo ideal desde el que se intenta comprender las características de la Educación Política, generada en las prácticas pedagógicas de educación media, es una tarea que no puede tener sesgo investigativo alguno, o ignorar los matices propios del sistema político fáctico colombiano descrito por León, Reyes y Baquero (2008) como la tendencia al autoritarismo; Un sistema de gobierno que incluso restringe el acceso a la democracia, se preocupa por el orden desde un perfil socio-cultural jerarquizado con marcados valores católicos que observan con recelo la modernidad, esa modernidad cuyos mínimos aún en el siglo XXI no se han cumplido; el monopolio estatal de cualquier forma de violencia, control autónomo de políticas monetarias y fiscales, consolidación de un mercado interior, soberanía, integración social, descentralización del poder a favor de la unidad e integración nacional.

Adviértase que se entiende el sistema político colombiano como una dinámica bastante controversial, con muchos rasgos políticos propios de las «sociedades de control» (Deleuze, 1999), pero presenta tensiones en su proceso de avanzar hacia el ideal de democracia participativa, cuyos mecanismos de operación implican el ejercicio de una política deliberativa, como ya se ha explicado; pero es un sistema político que permite en su misma dinámica la aparición de posturas políticas emergentes.

Finalmente, un elemento que también ayuda a cuestionar la dimensión política de las prácticas pedagógicas en la educación media, es el discurso de las competencias ciudadanas, llegadas a la Escuela como estándares que ofrecen pautas concretas para medir de los niveles de desempeño estudiantil. En este aspecto de las competencias ciudadanas (Restrepo, 2006), que afecta la educación media, idealmente llamada a culminar un proceso educativo donde las personas han sido preparadas para asumir ese delicado compromiso llamado ciudadanía, además la educación superior, la inserción en el sector productivo del empleo o el desempleo.

2.6.3 La Educación Política en las Prácticas Pedagógicas

La expresión “Educación Política” representa un concepto complejo que comprende múltiples acepciones: Es un concepto polifónico con varios matices que no puede definirse por la vía simple de citar el *significado hegemónico* de cada uno de los términos que la componen (Zuleta, 1985).

Entre las posibilidades de conceptualización, hoy en día sobresalen aquellas que identifican a la Educación Política como: educación para la ciudadanía, aprendizaje ciudadano, educación para el conocimiento social y político, educación para el ejercicio de lo público, educación societal, educación constitucional, para la democracia, en derechos humanos, para la paz, y educación ciudadana además, anteriores, al decir de Gómez (2005). Por otra parte, para educadores como Paulo Freire, la expresión — Educación Política es tautológica; En su concepto la educación no ha sido, no es y no será apolítica (2001).

Aquí se intenta bosquejar un concepto de Educación Política que integre lo elemental de las posibilidades anteriormente mencionadas; Se debe notar que no en un simple ejercicio sincrético, su objetivo es mostrar la complejidad de la expresión.

Puig (2010) señala cómo en el decenio 1995-2004, la UNESCO, trabajando decididamente por la educación en la esfera de los Derechos Humanos, promovió la idea de una educación para la ciudadanía. Resalta otras iniciativas, como la de la Unión Europea de declarar al año 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, así como la Reunión del Diálogo Regional de Política con el tema “Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado” en la sede del Banco Interamericano de Desarrollo durante ese año en Washington, D.C. Estas estrategias muestran cómo el siglo XXI inicia con una inquietud viva y pujante por la Educación Política desde las entidades del orden multilateral.

En este punto, se advierte que se abordará la Educación Política con especial énfasis en lo que se conoce como “educación para la ciudadanía” concretada como aprendizaje ciudadano; dado que uno de los principales objetivos de la Educación Política es promover el desarrollo autónomo del sujeto, para que este sea un ciudadano y promotor de paz. Así mismo, en una publicación resultado del trabajo colectivo del GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural), orientado por la Universidad de Barcelona, se definió a la Educación Política explícitamente como educación para la ciudadanía y se le asignó como objetivo

(...) que cada sujeto aprenda a vivir –es decir, aprenda a ser, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo–, de acuerdo con las exigencias de su medio aunque guiado por su conciencia crítica, y lo haga junto a personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática que impulse la auto-

mía y la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad (Puig, 2010, p. 7).

Es de resaltar que la endoculturación política, en tanto proceso de asimilación de las pautas políticas de la cultura, no se da en abstracto, sino en una comunidad de práctica que la legitima y determina el universo simbólico de la cultura política; Esta última es definida como “un conjunto de `actitudes` hacia el sistema político y sus diversas partes, y hacia el papel del individuo en el sistema” (Gómez, 2005, p. 85). Siguiendo al autor, es por ésa razón que tanto el proceso de aprendizaje político como sus contenidos, se consideren al ser un aprendizaje situado se consideren más ligados a las `características idiosincráticas` de los grupos de referencia que a un desarrollo universal y general de estructuras lógicas; por eso no pueden reducirse ni la subjetividad del educador, ni la del estudiante a la imagen del títere social propuesta por los teóricos de la reproducción y criticada por Giroux (2004) para enfatizar que los actores de la práctica educativa también demuestran formas de resistencia. En este punto cabe anotar, que se habla de Educación Política porque se define la educación como una forma de intervención en el mundo (Freire, 2001) que permite al sujeto y a la Escuela asumir un rol histórico (Ovelar, 2005), una determinada lectura del mundo, y una forma particular de vincularse con los demás y el contexto. En la base de esta intervención está la capacidad para tomar decisiones conscientemente, por lo que todo tipo de educación es ideológico y por tal razón lejano de cualquier neutralidad, como se ha venido repitiendo.

Uno de los problemas en este ámbito de investigación, reside en que, por diversos motivos, mientras se realiza la práctica pedagógica usualmente no se construye discurso sobre ella y se elude la responsabilidad de hacer pedagogía, (Bedoya, 2008) de buscarle un sentido profundo, más como praxis que como simple *poiesis* (hacer), en tanto que implica una relación no disyuntiva entre teoría y práctica, (conocimiento práctico, como la *phronesis* aristotélica), la deliberación y la búsqueda del bien (Carr, 2000). Dado lo anterior este estudio intenta apoyar la tarea de producir pedagogía mediante una pregunta sobre el discurso pedagógico-político expresado, según Tezanos (1983) en Bedoya (2008), en la relación pedagógica que establecida institucionalmente, que debe romper las relaciones de poder mediante el aprendizaje y el descubrimiento.

Por su parte, Freire (2001) señala, con bastante claridad sobre la innegable politicidad de la educación, algunos saberes indispensables para la práctica pedagógica-política progresista; Le propone al docente tener en cuenta que enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento, y asunción de la identidad cultural. Insiste en que enseñar no es transferir conocimiento al estilo bancario, porque exige conciencia del carácter no final y categórico de la profesión; exige reconocer los condicionamientos de ser condicionado, respetar la autonomía del educando; requiere tolerar y luchar en defensa de los derechos de los educadores y las educadoras, así como creer que el cambio es posible. Al

comprender que enseñar es una característica humana, Freire plantea la necesidad de comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, que implica libertad y autoridad para una toma consciente de decisiones, mediada por el saber escuchar y por el reconocimiento de que la educación es ideológica. Dos características transversales en la concepción de práctica pedagógica según Paulo Freire, pertinentes para este estudio, son la reflexión sobre la práctica y la investigación, definidos por el autor como inherentes a la naturaleza de la práctica de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, Delgado et al. (2005) expresan que en los estudios sobre educación para el conocimiento social y político, también se ha entendido la práctica pedagógica como una práctica investigativa y crítica en relación con los aspectos cognoscitivos de pensamiento crítico y de participación.

Es necesario mencionar algunos elementos más relacionados con la Educación Política. Un estudio sobre el rol de la Escuela en la formación de la cultura (Monroy, 2006), precisa un minucioso listado de aspectos a ser tenidos en cuenta para estudiar esta problemática educativa: participación, deliberación, inclusión, equidad, solidaridad, cohesión, sentido de pertenencia, convivencia, asociación académica, nivel de asociación política, derecho a la expresión, canales de discusión, formas de comunicación, intercambio, abordaje de noticias del acontecer nacional, percepción frente al Manual de Convivencia, acuerdos, espacio público, conexiones con el resto del País y el exterior, identidad cercana, reacción frente al conflicto, grado de confianza que inspiran algunas instituciones, valoración de la amistad, actividades lúdicas, liderazgo, libertad de opinión, roles sociales, pluralismo e interculturalidad, apropiación de los espacios, relación subjetividad-ciudadanía, perspectiva del País a diez años, sentido de igualdad, entre otras. Varias de estas serán retomadas al precisar las áreas de interés en Educación Política del presente estudio.

Desde Freire (2001) la Educación Política se interpreta como seria, rigurosa, democrática, sin discriminar en lo absoluto a los renegados ni los favorecidos; una práctica reveladora de las verdades, iluminadora de las tramas sociales e históricas; Una práctica fundamentalmente justa y ética contra la explotación de los hombres y las mujeres en su vocación de ser más. Una Educación Política genuina, que respeta y estimula la presencia popular en los destinos de la Escuela, donde la preparación científica no debe existir por sí y para sí, sino al servicio de algo y de alguien; forma la ciudadanía, forma para ejercer el derecho a criticar, forma en el deber de no mentir al criticar, forma en y para la responsabilidad.

Por su parte, en la misma línea argumental y partiendo de una crítica aguda a la realidad latinoamericana, se expresan los caracteres de lo que ayuda a definir el significado y sentido de Educación Política para esta investigación, describiendo al «maestro pueblo» (Nidelcoff, 1994) y las prácticas pedagógicas que está llamado a promover: Consisten en ayudar a los educandos a ver la realidad con lucidez y sentido crítico, descubrir y a asumir su compromiso frente a la realidad,

a ser libres, aprender a organizarse. Este maestro valora la cultura popular, revisa los contenidos ideológicos de los manuales y los textos, no plantea los contenidos como respuesta dogmática sino, como fuente de discusión y diálogo y se preocupa por la funcionalidad de los mismos.

2.7 La Formación humanística

La Educación de un ser humano en formación no está definida meramente por la institución educativa como elemento físico: desde la época de los pensadores griegos los métodos aplicados para generar, reproducir y transmitir la ciencia a las diferentes generaciones han sido importantes, como conocimiento riguroso, argumentado y demostrado.

En el periodo comprendido entre el siglo V A.C. y el siglo IV D.C. se desarrolló en Grecia y la Roma Helénica la experiencia o hecho histórico denominado *Paideia*, que constituye el primer referente histórico de la pedagogía en Occidente, entendida como un proceso educativo que encamina a los hombres hacia la virtud, definida como sinónimo de excelencia humana.

Los griegos nos transmitieron una imagen del hombre que piensa y crea; los romanos, una imagen del hombre que innova en los dominios de la historia, el derecho y el orden. Ambas culturas tienen en común el fundamento ético-político, que orienta hacia el bien común, el pensamiento y las acciones de los mejores.

En el módulo “Epistemología, Pedagogía y Escuela” de la Maestría en Práctica Pedagógica UFPS, Quiceno (2006), afirma que la *Paideia* antigua nace por ciertas condiciones epistemológicas propias de la cultura antigua: La preocupación por sí mismo, el conocimiento de sí mismo, el amor a la verdad, a la libertad, y a la formación propia. La Pedagogía Moderna que nace en el siglo XVIII tiene otro contexto epistemológico, ya no son los componentes antiguos, sino la racionalidad, la teoría, la relación con el estado, la disciplina, el sujeto y un tipo de institución académica, como es la universidad, los que posibilitan su aparición. Para que naciera la Pedagogía Contemporánea se necesitaron la aparición de las Ciencias de la Educación, la sociedad de control, la producción de conocimientos, el currículo y las relaciones con el otro, la comunidad y el ciudadano. Para este docente colombiano la *Paideia*, como educación, no solo buscaba resolver los asuntos individuales que tenían que ver son los progresos de la razón individual, la armonía del cuerpo, la conformación de un pensamiento racional y una moral libre de ataduras a las normas, sino que también debía estar al servicio del estado, la vida, y las instituciones griegas como el ejército, el culto, la familia y la ciudad.

El aporte del pensamiento clásico permitió al hombre “atreverse a saber”, mientras que la modernidad le permitió dar el siguiente paso y “atreverse a usar su propio entendimiento”, lo es una herramienta para el avance y crecimiento en los campos

científico y tecnológico hasta niveles que deberían permitir el desarrollo armónico, equilibrado y sostenido de las diferentes comunidades en el ámbito global, en aspectos económicos, culturales y sociales.

Científicos particularmente distinguidos, como Werner Heisenberg, apasionado fervoroso de los griegos, y Erwin Schrödinger, postulan que el contacto con los grecorromanos es el ideal correctivo que hace contrapeso a la especialización que empobrece cada vez más la formación humana.

Quiceno (2006) plantea que los alemanes crearon un ambiente o experiencia parecida a la griega, ubicado en el siglo XX, con varios fines: para acercarse más claramente a Grecia y recuperar la cultura griega en Alemania. El resultado fue un acontecimiento cultural, un modo de pensar la cultura al modo griego, a su misma altura, un suceso llamado la *Bildung*; Por *Bildung* se entiende la educación para formar de manera culta, total, universal y particular, es también ser educado para sí para recrearse a sí mismo. También tiene una tercera acepción: ser educado para la vida.

El mismo autor considera que *Bildung* significa cultura, mejoramiento y perfeccionamiento del ser del hombre. También el producto de esta formación, los modos de vivir y pensar de modo cultivado, es decir, artísticos. A la vez que la *Bildung* produce un ser racional, inteligente, y sensible, produce un ser en libertad, un ser que esté abierto al mundo, a su propio perfeccionamiento y transformación, es decir, un ser completo.

De acuerdo con Conrad (2001), el concepto de *Bildung* ocupa un lugar central al presentarse como guía de procesos educativos que giran alrededor de ideas de formación y cultura que dan sentido a una pedagogía de la cultura; Esta pedagogía desea promover una esfera de valores transmitidos históricamente, o lo que es lo mismo, espiritualmente, porque el significado de la existencia humana se revela y mantiene gracias al mundo espiritual en que vive el hombre.

Para el autor, en la actualidad se revisa la *Bildung* en clave hermenéutica; algo lógico si se tiene en cuenta que esta disciplina es una de las modalidades filosóficas más apropiadas para una situación como la presente, en la que la función de la comprensión cada vez adquiere mayor importancia. El filósofo alemán Dilthey (2015) distinguió entre Ciencias de la Naturaleza, las que dan explicaciones a partir del principio de causalidad; y las Ciencias del Espíritu que se caracterizan por su capacidad de comprensión. Su fórmula es bien conocida: la naturaleza la explicamos, la vida del alma la comprendemos.

El filósofo y pedagogo alemán Spranger (1966) exige una conciencia cultural que dé sentido a las acciones humanas, porque la causa de la crisis que afecta a Europa radica en el predominio exclusivo de un mundo científico-técnico que causa la desaparición de la dimensión espiritual de la vida humana.

Sobre la incidencia de la Hermenéutica en la Pedagogía, Conrad manifiesta que las relaciones entre las dos áreas del conocimiento cobran importancia a la luz de la *Bildung*: al pretender elevar a la Hermenéutica a la categoría de koiné universal), busca el sentido sin renunciar expresamente a la tradición histórica. La Hermenéutica incide sobre la Pedagogía desde la perspectiva dual de lo teórico y lo práctico, tal como intentó la Pedagogía de las Ciencias del Espíritu. La educación exige un esfuerzo personal y autobiográfico de reflexión y formación.

Gadamer (1993), insiste que la educación es educarse, que la formación es formarse porque cada época, pero sobre todo cada persona comprende nuevos sentidos en un proceso infinito de interpretaciones desde horizontes diferentes.

Sobre la importancia de la aplicación de la Hermenéutica, Conrad (2001) plantea que esta ofrece una nueva oportunidad para pensar una *Bildung* que se articule a modo de una teoría de la formación humana, basada en el juego abierto de la interpretación y comprensión de cara a revisar el proyecto de la modernidad, su contenido y sentido; gracias a la comprensión, la historia es elevada a una nueva realidad porque, desde un horizonte hermenéutico, todo conocimiento implica una continua creación de sentido.

La Pedagogía Hermenéutica, como heredera de la *Paideia* clásica y de la *Bildung* neohumanista, -puede contribuir a la búsqueda de un horizonte que oriente y dé sentido a la praxis educativa, teniendo en cuenta los aspectos olvidados de la tradición cultural occidental; Esto ocurre a menudo en el proceso de tecnificación de una pedagogía que, en muchas ocasiones, parece alejarse definitivamente de los ideales formativos.

En la formación integral del ser humano, la educación no puede enfocarse únicamente en las ciencias naturales, en el conocimiento matemático, físico, químico y biológico; e deben tener en cuenta las Ciencias Humanas y Sociales como complemento, para que el hombre no se convierta en un simple productor y reproductor de objetos, sino que considere su función vital como sujeto. Dicha función requiere no solo el aporte de aspectos científicos y técnicos; también elementos artísticos, culturales, religiosos, éticos y estéticos. “En la escuela el estudiante debe encontrar, de forma exhaustiva y antes de toda especialización profesional, el conjunto de saberes que se habrán considerado necesarios para su acceso al rango de ciudadano adulto” (Meirieu, 2004, p. 42).

La realidad compleja y variable del mundo actual requiere que la educación facilite el espacio a la reflexión que conducir al hombre a la sabiduría, por encima de las prioridades técnicas, mecanicistas e informáticas impuestas por la sociedad de consumo con una visión netamente utilitarista. En la actual sociedad mecanicista se considera necesario que el hombre sea competente en el manejo y aplicación de técnicas y de información, enfocado hacia la productividad y los

rendimientos individuales para aspirar a la “excelencia” como requisito para ser tenido en cuenta en un mercado laboral cada vez más limitado y competitivo. De acuerdo con Mejía (2007), toda la idea educativa del pasado se fundó en una formación que garantizaba la integración de un sujeto a procesos colectivos; es decir, nos hacíamos miembros del estado-nación, o ciudadanos, y con la vinculación a procesos productivos hacíamos parte de la construcción de riqueza social de la nación. Estas competencias sociales ahora están desbordadas por la construcción de estándares, entendidos como los mínimos de conocimiento y disciplina necesarios para vivir e insertarse en la sociedad globalizada. Se avanza en la construcción de competencias individuales que buscan, en lo fundamental, posicionar al individuo para vincularse al mercado de trabajo actualmente muy limitado, precisamente por el lugar preponderante del capital constante centrado en tecnología, en la nueva organización capitalista de la sociedad globalizada.

Así las cosas, el proceso de educación del estudiante deber orientarse a inculcar, incentivar y desarrollar en él los valores colectivos, culturales y humanísticos que le permitan saber ser, saber vivir, saber ser en comunidad, saber leer y escribir el texto grande de la vida; aspectos que indican la adquisición de competencias y destrezas, que la ciencia no puede aportar por sí sola para formar un ciudadano integral; Destrezas propias de la sabiduría que solo podrá ser desarrollada por los educandos al adquirir del conocimiento en un proceso educativo dirigido por maestros conscientes y comprometidos con la enorme responsabilidad de su profesión, capaces de superar el simple rol del docente que solo se limita a transmitir conocimientos o valores. “La escuela no “produce nada”. Forma. Permite a los individuos adquirir conocimientos, competencias y capacidades, el gusto del saber, el sentido del análisis y el espíritu crítico” (Meirieu, 2004, p. 61).

Nuestro sistema educativo está orientado a inculcar y fomentar en los estudiantes un estado de competitividad y no de solidaridad; Por esto la educación en nuestra sociedad no induce ni la solidaridad, ni la tolerancia, ni el trabajo en equipo; genera ciudadanos y profesionales con conocimientos técnicos, pero sin una formación humanística orientada a sacarlo de su animalidad e individualidad, hacia un nuevo estado en el que instinto de conservación y supervivencia salvaje den paso a la razón y la conciencia, generar cambios de actitud individual y colectiva que nos permitan recuperar la esperanza en un futuro mejor.

“La clase es un espacio dedicado a la transmisión a todos los alumnos, de forma obligatoria, progresiva y exhaustiva, de los conocimientos que el Estado considera fundamentales para la ciudadanía” (Meirieu, 2004, p. 57).

La educación es un factor de primer orden para el desarrollo económico y social de los pueblos; no es posible tener una buena educación si no se cuenta con docentes con buena formación y el reconocimiento social y profesional que merecen para enfrentar las nuevas realidades, en tiempos de grandes dificultades y permanentes cambios.

Ramos (1998) expresa que, entre las diversas funciones que debe desempeñar la formación humanística, se debe tener en cuenta la formación en las áreas intelectual, económica, política, ética, estética, patriótica, y también la función de concepción del mundo. “La formación humanista no puede ser un elemento externo, ni incluido a posteriori, ni tampoco constituye un momento consustancial de la formación integral del profesional y del propio hombre” (Pérez, 2006, p.3).

Para Pérez (2006), “dentro de las funciones de la formación humanista se encuentra la de lograr una formación ética, vista la ética como una reflexión sobre los valores en general que se forman a través del proceso de educación” (p.3) mientras que para Savater (2003): “la educación ha de despertar el interés ético más que transmitir un recetario de cuestiones” (p. 90).

Asimismo, el anterior autor concibe “la formación ética como un proceso que prepara ciudadanos capaces de convivir, cooperar, participar con autonomía, tolerar y solidarizarse” (p.3). Igualmente considera que

el egresado de la Educación Superior, con un perfil empresarial, no debe estar ajeno a la situación económica que vive el mundo, y dentro de él la de su país, ha de prepararse a partir de una sólida formación humanista, la cultura ética empresarial, vista la cultura ética empresarial como parte del propio desarrollo de la conciencia económica y de la función de la formación ética (Savater, 2003, p.3).

En el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), se afirma que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Aprender a hacer para adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; también es aprender a hacer, en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la representación de las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que la propia personalidad se manifieste y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Para lograrlo, la educación no debe, menospreciar ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Mientras los sistemas educativos formales tienden a priorizar la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje, es importante concebir la educación como un todo. Las reformas educativas deben buscar inspiración y orientación en esa concepción, sea para elaborar los programas como para definir las nuevas políticas pedagógicas.

Esta propuesta sobre los cuatro pilares básicos de la educación elaborada por la Comisión de la Unesco, responde a dos preguntas fundamentales presentes en cualquier concepción curricular: “¿Para qué enseñar y aprender?”, “¿Qué enseñar y aprender?”

2.7.1 Formación en Ética

En este apartado se revisan los referentes teóricos de la formación en ética y se abordan *los Valores* desde los conceptos planteados por varios autores:

- Los valores son propiedades de los seres que los hacen aptos para satisfacer las tendencias del hombre (Faria, 1950). Los valores son una categoría del ser: Son entes, pero entes reales y no ideales, aunque su idealidad tenga fundamento en la realidad y luego se aplique a ella (Hartman, 1965).
- Los valores son cualidades que dan sentido a la vida; en algunos casos estas cualidades son inclinaciones íntimas y personales; algunos autores las consideran instintivas; otros creen que son adquiridos y que se va perfeccionando con las diversas actividades de la vida (Raths, Harmib y Simon 1967).
- Los valores son conceptos, es decir, elaboraciones mentales para identificar y expresar cualidades propias de los seres (González, 1986).

¿Qué cualidades originan a los valores al ser conceptualizadas?: La humanidad, por ejemplo, es un concepto elaborado por abstracción, pero no es un valor. La blancura es el resultado de conceptualización de una cualidad, el color blanco, pero tampoco es un valor. Cuando los conceptos son elaborados con base en cosas materiales o en relaciones entre cosas reales, no se producen valores sino objetos ideales.

Las cualidades que engendran valores son relaciones de sentido que el hombre descubre en los seres y los objetos. ¿Qué entendemos por relación de sentido?: Si pudiéramos imaginar la aparición de un arco iris sin que ninguna inteligencia lo contemplase, diríamos que su existencia es independiente de que sea contemplado o no; Lo mismo ocurre con todos los demás seres y fenómenos de la naturaleza anteriores a la existencia del hombre. Ahora bien, para poder decir que ese arco iris es bello, necesariamente debemos suponer su contemplación por un ser inteligente. Su belleza es una cualidad relacional: es decir, sólo existe en relación con algo.

El estudio general de los valores se llama axiología. Existen diferentes teorías acerca del valor, pero pueden ser enmarcadas dentro del subjetivismo y el objetivismo.

En la *Ética Nicomaquea*, Aristóteles (2010) establece el concepto de virtud como una propiedad de los seres humanos que está directamente relacionada con la finalidad de su ser: la felicidad. Se le atribuye a la ética la constitución de la disciplina independiente que mira el valor de la conducta humana. La palabra “virtud” (*areté*), se refiere propiamente a la perfección moral. Aristóteles señala en forma específica virtudes como la buena conversación, la amistad, la magnificencia, el honor, la justicia, la prudencia, la sabiduría, la magnanimidad y la mansedumbre. En relación con la honradez, determina que es una virtud el no tomar las cosas ajenas, pero le atribuye una mayor virtud a quien teniendo bienes, los comparte con los demás. Aristóteles siempre utiliza la metodología de los extremos en el análisis de las virtudes, considerando a éstos como viciosos, y determina que el valor se encuentra en el centro al cual llamó el justo medio.

Fronzizi (1997), en el libro “¿Qué son los valores?” hace referencia a Scheler, quien estudia la independencia del valor con respecto a los depositarios; de tal modo que los valores son cualidades a priori: Los valores no varían con las cosas, son absolutos, no están condicionados por ningún hecho. La relatividad de los valores no es más que la aproximación de la mente humana hacia el conocimiento de los mismos.

Así mismo, este analiza al subjetivismo y al objetivismo en relación con la caracterización de los valores, y concluye que: “el valor no es una estructura, sino una cualidad estructural que surge de la relación de un sujeto frente a propiedades que se hallan en el objeto” (Fronzizi, 1997, p.213). De esta manera confiere una realidad objetiva a los valores como propiedades esenciales de los objetos que afectan la sensibilidad del sujeto. Sostiene el autor que los valores no tienen realidad en sí mismos, sino que dependen de la existencia de los objetos que poseen dichas propiedades; Confiere un carácter de existencia virtual a la realidad de los valores, poniendo así en duda las teorías axiológicas. De igual forma establece a Bertrand Russell como el principal representante del subjetivismo: El filósofo británico sostiene que las cuestiones referentes a los valores están fuera del dominio de la ciencia; Supone que el origen de los valores está en nuestras propias emociones y es el deseo quien confiere el significado de bueno o malo a los objetos observados por el hombre. Ambos autores afirman que no existen proposiciones éticas con contenido cognoscitivo; por lo tanto, la axiología no tiene carácter científico, ya que no puede existir crítica por la siguiente razón: los pensadores con puntos de vista diferentes en el contexto de los valores, nunca entrarán en contradicción por la verdad, sino por la diferencia de gusto.

El subjetivismo axiológico pasa el valor del objeto al sujeto, y lo hace depender de la forma como lo afecta la presencia del objeto. Esto es aceptable, por ejemplo,

en cuanto me afecta en cierta forma, al desencadenar en mí una reacción de aceptación por el rechazo, no como propio de las características objetivas sino como propio del sentimiento que despierta en el sujeto. La reacción del sujeto no es exclusivamente singular: El sujeto pertenece a una cultura dada que determina sus orientaciones de espiritualidad, de apreciación, o juicios de valor. El subjetivismo debe su existencia y sentido a la validez de las reacciones fisiológicas o psicológicas del sujeto que valora.

CAPITULO 3

ESTADO DEL ARTE DE LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ, LA CONVIVENCIA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA MAESTRÍA

A lo largo de los 10 años de investigación en la Maestría en Práctica Pedagógica, la línea de Pedagogía para la Paz y la Convivencia ha visto emerger una serie de tesis que dan cuenta de las aproximaciones conceptuales a este campo y su evolución en el tiempo. En el ejercicio de la revisión del estado del arte de la línea, se encuentra que las primeras investigaciones se orientaron a abordar la práctica pedagógica y su relación en el desarrollo de elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje; elementos como como la formación humanística (Pérez, 2013), el rol del docente (Contreras, 2013) y la formación para la paz (Villamizar, 2013).

Al respecto, Pérez (2013) advierte en su investigación de la importancia de la formación humanística como el horizonte que provee de sentido a la praxis educativa, ya que facilita el espacio para una reflexión alejada de las prácticas instrumentales de repetición mecánica de las actividades exigidas por la sociedad de consumo. Lo anterior es un reto para el docente, que deberá llevar su práctica más allá de la transmisión de conocimientos.

En ese sentido, Contreras (2013) realiza una investigación narrativa para estudiar las prácticas pedagógicas en la vida de un docente a lo largo de cuarenta y cinco años de servicio. Este estudio evidencia la transformación de las prácticas de los docentes que iniciaron su labor en el modelo tradicional hasta llegar a un modelo constructivista. La autora señala que este estudio es una “herramienta para la comprensión de los roles e identidades de los profesores como una opción para construir nuevas alternativas para la formación de personas que deseen incursionar el campo de la docencia” (p.12).

Villamizar también plantea estas transformaciones, al analizar las prácticas docentes que abordan la formación para la paz, teniendo en cuenta la situación de violencia del país que se ha arraigado en las prácticas cotidianas de la escuela, familia y sociedad (2013, p.2). Dentro del análisis realizado por el autor, los elementos considerados claves en las transformaciones percibidas de la experiencia de los docentes tienen que ver con la resolución de conflictos y la planeación del trabajo en equipo (2013, p.5). Por otra parte, las principales dificultades encontradas para el desarrollo de la práctica se relacionan con la carencia de materiales para el desarrollo de las clases, así como los patrones familiares de comportamientos difusos y los tiempos limitados para el desarrollo de la herramienta pedagógica de formación para la paz.

Al respecto, Villamizar concluye que “las transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la Convivencia y la Paz, deben apuntar hacia nuevos paradigmas constructivistas, con capacidad de diagnóstico y con capacidad de resolver conflictos educativos” (2013, p.10), tal como ya lo advertía Contreras (2013) en su investigación.

Más adelante, Leal (2015) estudiaría la contribución de las prácticas pedagógicas de los docentes en la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes (NNA) víctimas del conflicto armado, para plantear una serie de alternativas pedagógicas que se desarrollan en el marco de una educación inclusiva. Al igual que en las anteriores investigaciones, en este estudio se pone de relieve la importancia de una formación docente que responda “a sus intereses, necesidades y expectativas, y no estar solo enfocada en sensibilizar, sino además en brindar referentes teóricos y sobre todo, herramientas prácticas para el abordaje de las situaciones que se presentan en la cotidianidad de la institución educativa” (p. 83). Son pertinentes los aportes de esta autora, al reconocer que el contexto colombiano actual implica un gran reto para las instituciones educativas de cara al postconflicto, siendo el fenómeno del desplazamiento el más ha afectado a la población en el país. Según cifras del Registro Único de Víctimas (RUV), en Colombia al 01 de abril de 2017 se han registrado 7.159.144 personas víctimas de desplazamiento forzado.

En ese sentido, la investigación evidencia un desconocimiento de la problemática por parte de los docentes; razón por la cual existe una imperiosa necesidad de realizar:

ejercicios reflexivos y críticos de los docentes, previa formación sobre la inclusión educativa y el desplazamiento forzado, aportarían a dicha transformación que la educación ofertada en la institución requiere, de tal manera que se piense desde las realidades del contexto, y logre cambiar las políticas, prácticas y procesos poco incluyentes y pertinentes (Leal, 2015, p. 85).

Lo anterior muestra la importancia no sólo de la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, a partir de su formación constante y pertinente,

sino también de generar cambios en los modelos pedagógicos al interior de las instituciones educativas.

Una de las preocupaciones latentes en las investigaciones de la línea, han sido las dinámicas escolares de violencia, razón por la cual se realizaron dos macroproyectos en Santander y Norte de Santander para estudiar este fenómeno. En el caso de Santander, Amaris (2013) realizó un estudio hermenéutico para identificar los imaginarios sobre la violencia escolar de estudiantes de quinto grado de primaria, encontrando que “los estudiantes conciben la violencia como acto indebido que no se debe emplear [...], un medio para lograr lo que se quiere [...], un modo natural de relación entre las personas” (p.56). Respecto a las formas en que se expresa la violencia se encuentran los insultos y apodos, así como los daños físicos como las patadas, siendo la violencia verbal la forma más frecuente en las experiencias vividas por los estudiantes (Amaris, 2013, p.58). Concluye la autora que

las expresiones de violencia están relacionadas con el entorno socio-económico en el cual se desarrollan los niños y el rango de edad en el que se encuentran, lo cual reafirma que los imaginarios, son particulares de las poblaciones y el entorno donde se desarrollen (Amaris, 2013, p.65).

Al tiempo de este estudio de Amaris (2013), también Porras (2013), Esquivia (2013), Bautista (2013) y Amaya (2014), desarrollaron sus investigaciones en 14 Instituciones Educativas de Santander con el objetivo de diagnosticar las manifestaciones de violencia escolar, las estrategias de prevención y las modalidades de atención de los casos de violencia.

Dentro de los principales hallazgos de estas investigaciones se encontró que los participantes de estos estudios perciben en diferente grado la existencia de actos de violencia escolar. Al revisar las variables analizadas, Porras (2013) resalta que tanto hombres como mujeres participan de forma diferente en las peleas, las mujeres observan y se defienden, mientras que los hombres observar, se defienden y separan; según la autora estas actitudes hacen “pensar que cada género tiene sus propias formas de participar y de manifestar violencia escolar” (p.307).

Lo anterior es reafirmado por Bautista (2013), quien afirma que, en relación a la diferencia entre géneros, “se evidencia que los hombres tienen una más alta afectación por violencia escolar tanto en lo físico como mayoritariamente verbal” (p.316); Contrario a estas investigaciones, Esquivia (2013) afirma, al analizar los datos arrojados por su estudio, que “se puede observar que hombres y mujeres estuvieron parejos” (p.119), y por tal razón no encontró diferencias en la participación de la violencia según el género.

Así mismo, Porras (2013) analizó las formas en que los estudiantes agreden a los docentes, encontrando coincidencia en que

son “los apodos” la forma de agresión más utilizada; la siguiente forma para los docentes es “las ofensas verbales” siendo esta la tercer forma más usada por los estudiantes, mientras la segunda lo es el “ridiculizar”. En tercer lugar encontramos que para los docentes lo ocupa el “esconder las pertenencias (p.308).

Lo anterior evidencia que los actores que participan de la violencia no son solo los estudiantes; los docentes también pueden ser víctimas, victimarios o mediadores de la violencia escolar, dado que los alumnos los ven como modelos a seguir. Al respecto Esquivia (2013) encontró en su estudio una mejor percepción de convivencia escolar, en una institución educativa ubicada en el área rural, indicando que para los estudiantes

el mejor modelo a seguir es el buen ejemplo: los maestros en Sabana de Torres perciben que son buenos patrones de conducta para sus alumnos pues nunca o casi nunca utilizan palabras inadecuadas ni amenazas delante de los estudiantes ni entre ellos mismos, lo cual repercute en el buen clima escolar (p.317).

Respecto a las estrategias de prevención, Bautista (2013) afirma que existe un alto porcentaje de participantes que perciben de forma positiva la enseñanza de la prevención de la violencia escolar en sus instituciones educativas, pero su participación tanto en el diseño como en las actividades de prevención es baja (p.316). Reafirmando los anteriores hallazgos, Porras (2013) también advierte que “cuando se analiza la participación de los estudiantes en el diseño de estrategias de prevención se encuentra que más del 60% nunca participa en el diseño de estas estrategias. Igualmente más del 40% nunca ha participado en actividades de prevención” (p.308). Dado lo anterior, Bautista (2013) propone 3 esferas de trabajo que las instituciones deben realizar:

- Comunicación efectiva y de calidad.
- Autoconciencia de docentes y estudiantes frente a las relaciones intergeneracionales.
- Mayor interacción de las directivas con los estudiantes para el diseño de estrategias de prevención (p.321).

En la misma línea, Esquivia (2013) afirma que “es necesario que las instituciones trabajen en el tema del contexto escolar modificando el sistema de jerarquía por uno en que se respeten las opiniones, promocióne la participación de todos y se revise la efectividad de las sanciones aplicadas” (p.316).

En consecuencia, como se hizo evidente en las líneas anteriores, el macroproyecto desarrollado en el departamento de Santander evidencia que la violencia escolar es un fenómeno latente en las instituciones educativas, las cuales se han rezagado al desarrollar de acciones que prevengan y atiendan la violencia; A

éstas se les presenta un desafío para transformar estas prácticas al interior de las instituciones. Por ello, plantea Amaris (2013) que las prácticas pedagógicas de los maestros deben “promover la mediación y la conciliación” (p.71), y considerar una formación en valores desde la integración de los elementos pedagógicos de una educación para la convivencia (Amaris, 2013; Porras, 2013). Además, establece que el docente se debe orientar a una reflexión sobre la contribución al reforzamiento de la violencia desde sus prácticas, y a partir de allí “redefinir nuestro papel y rol en la construcción de espacios de convivencia y paz desde la educación” (Amaris, 2013, p.71).

Al analizar el Caso de Norte de Santander, Moreno (2013), Cárdenas (2013), Ochoa (2013), Silva (2013), Quintero (2013), Escalante (2013), Salazar (2013), Rincón (2013), García (2013) y Medina (2013), desarrollaron sus investigaciones en 44 instituciones educativas del departamento, con el objetivo de diagnosticar la percepción de los estudiantes y docentes acerca del fenómeno de la violencia en el contexto escolar a partir de sus manifestaciones, estrategias de prevención y modalidades de atención.

Dentro de los resultados de estas investigaciones, se resalta que la percepción sobre la violencia en el marco de las instituciones educativas es dispersa, debido a que algunas investigaciones arrojaron la existencia de violencia, pero sus había una tendencia a desconocer sus percepciones. Al respecto, Rincón (2013), identificó “la presencia latente del fenómeno de violencia escolar en cada una de las instituciones participantes, puesto que la duda e indecisión fueron los patrones demarcadores en el proceso investigativo” (p.303).

Así mismo, Salazar (2013) señala “la existencia de ofensas al interior de las instituciones investigadas” (p.321) las tienden a ser ignoradas por no parecer de gravedad. Por éste motivo, la autora nota que no hay claridad sobre la violencia escolar y presume que la “mayoría de los participantes han sido observadores de violencia y no víctimas de la misma” (p.321). Escalante (2013) reafirma lo anterior: encuentra sospechas de manifestaciones violentas que “no son significativamente perceptibles al interior de la institución, no obstante se muestra que algunas veces un pequeño grupo de estudiantes admiten haber sido víctimas de este tipo de fenómeno” (p.317). Así se evidencian las dificultades para identificar la existencia de violencia al interior de las instituciones educativas, a causa de las dudas que existen al respecto.

Por otra parte, Silva (2013) y Quintero (2013) encontraron que los estudiantes y docentes no reconocen la existencia del fenómeno en su cotidianidad, por lo cual Silva (2013) afirma que “existen posibles dificultades en la convivencia escolar que no son expresadas por los estudiantes ni por los educadores” (p.316), y que los resultados parecen evidenciar brotes de violencia, fenómeno que pone en alta vulnerabilidad al grado sexto.

En esa misma línea, Quintero (2013), evidenció

concordancia entre los docentes y los estudiantes de las cuatro instituciones sobre la percepción de la violencia escolar al escoger la opción nunca y casi nunca, es decir que para ellos la presencia de manifestaciones de violencia en sus instituciones no son frecuentes (p.304).

Otro de los elementos evidenciado en las investigaciones es: La existencia del fenómeno está asociada al el entorno social de los estudiantes y las instituciones educativas (Cárdenas, 2013): Dichos estudiantes pertenecen a los estratos sociales 1 y 2 y afirman habitar en condiciones precarias (Medina, 2013; García, 2013; Quintero, 2013). Además, se identifica un elemento particular que indica la incidencia que tiene el entorno familiar pues “es notable la desintegración familiar donde existe la ausencia del padre o de la madre o de los dos, incidiendo esta, en el desarrollo integral y social de los educandos” (Medina, 2013, p.315). Así mismo, “muchos estudiantes vive con la mayoría con abuela materna o paterna o algún familiar, los niños y niñas en algunas ocasiones se han convertido en el centro de agresión de la familia” (García, 2013, p.336). Cabe mencionar que se identifica un menor grado de violencia en las instituciones educativas con una influencia de formación religiosa en valores y con núcleos familiares de padres profesionales (Quintero, 2013). Por su parte, Ochoa (2013), afirma que se “corroboró la existencia de la violencia en los escenarios escolares sin importar el contexto social y económico que involucre la población estudiantil” (p.303), lo cual se distancia de los hallazgos expuestos en las líneas anteriores. Es necesario considerar que en los hallazgos de estas manifestaciones de violencia encontradas en las investigaciones, se percibe que se da a través de “ofensas, amenazas, agresiones físicas y golpes” (Quintero, 2013, p.305-306), siendo las ofensas verbales las más comunes (Rincón, 2013).

En el análisis realizado por Medina, se destaca la existencia de

agresión física entre los compañeros y existencia de ofensas, pero a la vez los encuestados no han sido golpeados y amenazados. Esto podría explicarse en que la mayoría de los encuestados han sido observadores de violencia y no víctimas de violencia (2013, p.317).

Rincón señala otro elemento importante (2013) al estudiar la presencia de actitudes violentas de los docentes hacia los estudiantes, identificando una minoría que señala que estas “se presentan en formas de ridiculización, insultos y golpes” (p.306). De igual manera, se encontró que el tipo de violencia del estudiante hacia el docente “son los apodos y las ofensas verbales” (p.306), también presentadas en mínimo grado.

Respecto a los lugares donde se presentan de forma permanente las manifestaciones de violencia, la salida del colegio es el más recurrente (Rincón, 2013; Quintero,

2013; Escalante, 2013), seguido del aula de clase y el patio del colegio (Escalante, 2013).

En lo que referente a las Estrategias para la prevención de la violencia escolar, las investigaciones, en términos generales, evidencian niveles bajos o casi nulos de participación de los estudiantes en su formulación. En consecuencia, estas dificultades se reflejan en la vinculación limitada de los estudiantes a las actividades de prevención pues “es posible que al haber poco diseño de estrategias, los estudiantes participen menos en las actividades y esto distorsione las medidas para afrontarlo” (Ochoa, 2013, p.308).

Quintero reafirma lo anterior al señalar que

aunque la institución se preocupa por formarlos y enseñarles a prevenir cualquier acto de violencia escolar, su inconformismo está en el hecho de no haber sido tenidos en cuenta para definir y diseñar las estrategias y actividades necesarias, para prevenir la violencia escolar en su colegio (p.307).

Es evidente la dificultad en las estrategias adelantadas por las instituciones educativas, puesto que “las actividades preventivas se hacen de forma esporádica y que la participación de la comunidad educativa en cuanto al diseño y ejecución de la misma es limitada” (Rincón, 2013, p.307-308). Además, señala Medina (2013), que no sólo hay nula participación de los estudiantes, sino que

además los docentes casi nunca han participado en programas de prevención sobre la violencia escolar promovidos o no por la institución; ni han participado con sus compañeros docentes y estudiantes en el diseño de estrategias para la prevención de violencia escolar; y la institución casi no ofrece mecanismos de comunicación (p.317).

Por otra parte, cuando se evidencia la participación de los estudiantes en el diseño de las estrategias y en las actividades programadas por la institución, son los docentes quienes manifiestan que pocas veces se generan espacios para diseñar las estrategias, promover programas o mecanismos de comunicación (Salazar, 2013).

Hablando de acciones institucionales, los estudiantes señalaron que algunas veces hay intervención oportuna de los docentes, se evita la discriminación o los malos tratos entre los estudiantes, se hace seguimiento a los casos de violencia, la institución promueve que los estudiantes denuncien los casos de violencia, las sanciones que aplica el colegio ante los casos de violencia escolar, ayudan a disminuir situaciones (Cárdenas, 2013, p.320).

Así mismo, Medina (2013) encontró que los estudiantes perciben que en ocasiones la institución utiliza medios educativos, evita la discriminación o malos tratos, interviene oportunamente, realiza seguimiento a los casos de violencia, promueve la denuncia de los casos e impone sanciones que ayudan a disminuir la violencia.

Otras acciones destacadas son las “charlas, seguido de la representación de carteleras, salidas a convivencia y presentación de videos” (Ochoa, 2013, p.309), pero también se encontraron inconformidades frente al seguimiento y sanciones.

Sumado a lo anterior, “la visión que poseen los educadores acerca de la funcionalidad y efectividad del manual de convivencia en cuanto a las estrategias de prevención es favorable para la convivencia escolar” (Quintero 2013, p.308), convirtiéndose en otro elemento a tener en cuenta en la intervención de las situaciones de violencia escolar.

Manifiesta Escalante (2013), que, en cuanto a la vinculación del grupo familiar, “los estudiantes de las instituciones de la investigación, en un alto porcentaje coinciden en que el colegio sí integra a su familia en el proceso de prevención de la violencia escolar” (p.321).

Así mismo, se menciona que en las instituciones educativas se realizan seguimientos a los casos de violencia escolar y que las sanciones aplicadas por el colegio son efectivas.

Estos resultados llevan a que los investigadores sugieran fortalecer las acciones que adelantan las instituciones educativas, pues “aunque se abren los espacios para hacer parte de los distintos proyectos para mejorar la convivencia, estos, se deben aumentar significativamente, facilitando la participación de los diferentes estamentos educativos, procurando mejorar el clima escolar en los colegios” (Silva, 2013, p.319), y por ésta razón las acciones institucionales que pertinentes “deben ser reforzadas, reorientadas y actualizadas que permitan la inclusión de los diferentes actores que participen en los procesos de prevención de la violencia escolar en las instituciones” (Escalante, 2013, p.322). Finalmente, los estudios plantean que la práctica pedagógica del docente debe ser objeto constante de reflexión, para determinar la eficacia y pertinencia de las acciones implementadas para atender los casos de violencia escolar, y así replantear las estrategias de intervención utilizadas (Rincón, 2013; Medina, 2013).

Además Cárdenas (2013) propone “crear en sus prácticas pedagógicas espacios para establecer una dinámica propia de sana convivencia, donde se hagan continuas reflexiones que induzcan en los estudiantes una toma de conciencia sobre esta problemática” (p.327). Lo anterior se reúne en la afirmación de Escalante quien afirma que los docentes deben revisar el desarrollo y la dinámica de sus prácticas pedagógicas, primero para identificar fallas y hacer los respectivos ajustes y segundo para que a partir de ella se generan las acciones necesarias para la prevención de la violencia en los contextos escolares, buscando de esta manera se convierta en solución y no en causa del problema (2013, p. 324-325). En relación a los estudios sobre el conflicto escolar, Perico (2011) y Durán (2012) indagaron sobre sus concepciones y las formas de solución. En ese sentido, la investigación

de Perico (2011) reveló que los participantes otorgan una connotación negativa al conflicto pues lo asocian con las peleas y las agresiones, mientras que Durán (2012) encontró dos concepciones antagónicas: por un lado, se reconoce que los seres humanos diariamente se encuentran inmersos en situaciones de su cotidianidad que generan discusiones por ideas incompatibles y las cuales las emociones son un elemento que dinamiza las alternativas de solución; y por el otro, el conflicto da lugar a situaciones agresivas como posible solución a las diferencias entre las partes (p.58-59).

En lo referente a la resolución de los conflictos, ambos investigadores encontraron dos posiciones: en primer lugar están las acciones mediadas por “el diálogo como medio eficaz para solucionar los conflictos y alcanzar una convivencia armónica de un grupo determinado de personas que se traducen en actos de paz” (Durán, 2012, p.63), y en segundo lugar las agresiones de tipo verbal y físico (Perico, 2011).

Concluye Perico (2011) que las prácticas de los docentes deben orientarse a facilitar “la expresión adecuada de sentimientos, sin dejar espacio para que sean ignorados o dejados de lado” (p.97), y así evitar el uso de la violencia para resolver conflictos.

Otro de los campos estudiados desde las investigaciones realizadas en la Maestría en Práctica Pedagógica, es el de las competencias. Las primeras investigaciones en el área se concentraron en las competencias genéricas, tal como se ve en los estudios de Gómez (2013) y Lozano (2013) quienes indagaron sobre las percepciones de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de las competencias genéricas en la formación académica. En dichos estudios participaron estudiantes de Facultades de Educación de 3 universidades del departamento de Santander. Dentro de los principales hallazgos, Gómez (2013) encontró que las competencias genéricas contempladas en los currículos de los programas académicos

están enmarcadas en los objetivos de cada licenciatura y que fueron tomadas de los documentos institucionales de la universidad objeto de estudio. Estas competencias son: Capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad de identificar, planear y resolver problemas y el compromiso ético (p.379).

En ese sentido, Gómez menciona que, al indagar con los estudiantes, se encontró que la mejor percepción es la de “las competencias instrumentales, capacidad de análisis y síntesis y la competencia para identificar, planear y resolver problemas” (2013, p.380). Es decir, los estudiantes corroborarían una formación orientada a resolver situaciones problemáticas de la cotidianidad del aula de clase, en el desarrollo de lo que sería el ejercicio de la enseñanza.

Por su parte, Lozano (2013) jerarquiza las 5 competencias genéricas que los estudiantes priorizaron en orden de importancia, otorgando el primer lugar a la

capacidad de trabajo en equipo, puesto que le permite a los estudiantes “facilitar los procesos de interacción social y cooperación a partir del desarrollo de esta competencia interpersonal” (p.293). En segundo lugar está el liderazgo, el cual “indica la capacidad que tiene un individuo para ejercer influencia sobre un grupo de personas y motivarlos a conseguir objetivos, planear estrategias para alcanzar finalmente una meta” (p.293), y para el cual se requiere haber adquirido unas competencias instrumentales previas. El tercero es el compromiso con la calidad, el cual “denota la capacidad del individuo para tomar conciencia de la importancia que tiene el cumplir con el desarrollo de su trabajo asumido con responsabilidad dentro del plazo que se le ha estipulado” (p.294). En cuarto lugar está la capacidad creativa, la cual es definida por la autora “como la habilidad que poseen las personas para presentar ideas, recursos y métodos para luego concretarlos en acciones” (p.294). Finalmente se encuentran las habilidades interpersonales, que “son aquellas que se relacionan con la motivación y conducción hacia metas comunes, el trabajo en equipo, la organización y planificación del tiempo, entre otras” (p.294).

Desde el panorama que presenta el autor se destacan elementos clave en las dinámicas educativas, en virtud de la importancia de desarrollar sentido de pertenencia institucional y de filiación entre pares para el ejercicio de una dinámica acorde a las necesidades del grupo. Una vez se ha reconocido esta priorización, vale la pena tener en cuenta a Gómez (2013) cuando advierte que

existen fallas en el desarrollo de algunas competencias genéricas dentro de la formación académica de los estudiantes; entre ellas se tiene la comunicación en un segundo idioma, la interacción multidisciplinaria, trabajo en equipo, compromiso con el medio ambiente, entre otras (p.389).

Pese a las dificultades expuestas en las líneas anteriores, Gómez afirma que el gusto manifiesto por los docentes hacia su profesión y el constante interés por la capacitación y actualización es un elemento favorable para el fortalecimiento de la formación en competencias genéricas (2013, p.298).

Con este precedente, las investigaciones posteriores de Caballero (2015), Ramírez (2015), Díaz (2015), Rolón (2015), Buitrago (2015), Buendía (2015), Contreras (2015), Carrascal (2016) y Soto (2015) ahondaron en la comprensión de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas desde las representaciones sociales de docentes y estudiantes de Instituciones Educativas en Norte de Santander. Dentro de los resultados de estos estudios, uno de los elementos abordados es la convivencia y la paz. Al respecto, Ramírez (2015) inicia abordando el concepto de conflicto entendido por los participantes como situaciones de agresión verbal, física o mental a partir de la intolerancia; puesto que de él deriva la posibilidad importante de “dimensionar que tipo de situaciones conflictivas se presentan en el ámbito escolar y a su vez postular estrategias para la aplicación

efectiva de las pautas de convivencia y promoción de la paz” (p.336). Además encuentra que existe un clima de predisposición de los estudiantes a presentarse intolerantes en medio de situaciones conflictivas.

Por su parte, Díaz (2015) señala que el conflicto es asimilado por los estudiantes como una circunstancia de desacuerdo entre dos personas; A esto, los docentes añaden la descalificación del otro (p.314), pues afirman haber observado agresiones en los comportamientos de los estudiantes. Así mismo, Soto (2015) identificó que en el quehacer cotidiano los docentes identifican “los conflictos cuando se presentan ciertas situaciones dentro del grupo como agresiones físicas y verbales incitadas por defender sus propias opiniones y el irrespeto del trabajo del otro” (p.213).

Lo anterior provee elementos para abordar las pautas de convivencia; estas se indagaron los aportes del manual de convivencia en la resolución de los conflictos, encontrando que los docentes consideran que este “es la ruta adecuada para resolver las diferencias” (Soto, 2015, p.213). Sin embargo, pese a que Ramírez (2015) evidenció que los docentes entienden el manual como su marco de referencia para la toma de decisiones en estos aspectos, también reconoce una confusión existente en relación a la participación de los estudiantes y la necesidad de tener claridad sobre la manera de involucrarlos: Es decir, el manual de convivencia es un medio que favorece la disminución de la indisciplina en el aula de clase y es la guía para resolver conflictos (Díaz, 2015), pero se requiere “redimensionar, socializar y empoderar el manual de convivencia, no como elemento sancionatorio de la indisciplina, sino como una plataforma desde donde se puede construir espacios de aprendizaje y alternativas, que conlleven a la armonía institucional” (Buitrago, 2015, p.120).

Cabe resaltar que la promoción de la convivencia pacífica es abordada desde el diálogo y la escucha, los espacios para la expresión de ideas e incluso el silencio, como una forma de evitar los conflictos (Díaz, 2015). Señala Soto que “la reflexión de las consecuencias que podrían ocasionar los actos, llevan a los estudiantes a una toma de consciencia sobre la necesidad de pensar antes que actuar, pues así se logra una convivencia fraterna y en paz” (2015, p.216).

Por ende, Buitrago (2015) plantea que la Institución Educativa tiene el deber de privilegiarla utilización de las herramientas de resolución de conflictos ya probadas y validadas socialmente: la mediación y la conciliación, que permiten a las autoridades docentes ser parte activa en los conflictos con el fin único de aportar en la educación y formación de elementos que le aporten a los futuros ciudadanos (p.121).

Rolón (2015) reafirma lo anterior al encontrar que docentes y estudiantes presentan como medidas más usadas para la promoción de la convivencia pacífica a “la

escucha, el diálogo, la mediación y las normas dentro del proceso de formación para el ejercicio responsable y creativo de la autonomía, enmarcado en el respeto y la tolerancia a los demás” (p.224).

Por otra parte, las investigaciones también abordaron la participación y responsabilidad democrática en el ámbito escolar encontrando que, para los estudiantes, la democracia está asociada con la representación estudiantil en los espacios dispuestos por el colegio, con el derecho de expresión de ideas a elegir y ser elegido, mostrando un ejercicio reducido a la figura de la representación (Ramírez, 2015; Díaz, 2015; Soto, 2015).

En el caso de los docentes, se encuentra una asociación con la representación estudiantil (Ramírez, 2015), el surgimiento de nuevos liderazgos (Díaz, 2015) y “la posibilidad poder opinar y decidir en escenarios en los que se desenvuelven” (Soto, 2015, p.225).

Sin embargo al abordar los procesos democráticos, se advierte que estudiantes y docentes reconocen que la representación estudiantil no sólo se desarrolla en escenarios políticos, sino también en otros espacios como los culturales y deportivos (Ramírez, 2015). Soto (2015) reafirma esto al plantear que existe una responsabilidad democrática que abre “la posibilidad decidir sin presiones y de manera objetiva en escenarios en el entorno educativo institucional” (p.226). Es decir, se practican los procesos democráticos desde la decisión libre y deliberada de cada individuo en los diferentes escenarios educativos, lo cual conlleva a la necesidad de analizar la forma en que docentes y estudiantes conciben la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Al respecto, se identificó que los estudiantes asocian la identidad con los aspectos singulares de su identidad, que los diferencian de los demás compañeros (Ramírez, 2015); a su vez, los docentes reconocen que en la institución hay diversidad de personalidad, ideas y actuaciones que deben ser respetadas. Por su parte, la identidad es asumida como la apropiación de la simbología de la institución (Díaz, 2015). Soto (2015) identificó que los docentes valoran las diferencias a través de “el reconocimiento, el respeto y la acogida al otro” (p.235); Además representan la identidad de los estudiantes como el “asentimiento en la forma de convivir, que comprende la forma de pensar y de actuar” (p.237), y la pluralidad “como el reconocimiento y aceptación del otro con sus diferencias particulares para formar la comunidad” (p.238). Al analizar las prácticas pedagógicas en el desarrollo de las competencias ciudadanas, los resultados demuestran que estas se orientan a lograr que “el estudiante interprete, analice y deduzca el contenido para dar conocimiento sobre las competencias ciudadanas y puedan ser desarrolladas tanto en el ámbito educativo como en el social” (Rolón, 2015, p.224). Para ello, los docentes usan “la conversación, en diferentes niveles y espacios, para apropiarse el conocimiento cognitivo, aconsejar, instruir y disciplinar” (Buitrago, 2015, p.123); esto lleva a

que los docentes perciban su práctica pedagógica en función de “la estructuración y organización de un conjunto de procesos que entiende como democráticos, facilitando los recursos de aprendizaje y siendo modelo en ese ejercicio” (Soto, 2015, p.228).

Carrascal (2016) señala que, como consecuencia de la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente, se estructuran dos elementos que nutren su desempeño: el diseño de nuevas prácticas pedagógicas, y el aprendizaje y las ideas significativas que surgen en el marco de su ejercicio. Ahora bien, es necesario considerar que en esa relación intervienen diferentes factores “llámese autoridad, consenso, concertación, autonomía, legitimidad, legalidad, entre otros y que son fundamentales a la hora de regular el proceso de la convivencia” (Buendía, 2015, p.182).

Finalmente, se encuentra que para Soto (2015)

la comunidad educativa ha reorientado su accionar hacia la consolidación de procesos de formación en los cuales la convivencia y la paz se fundamenten en el respeto a los derechos de las personas y a las normas que regulan la vida en sociedad, es decir, la capacidad para vivir juntas personas diferentes, la cooperación y la solidaridad (p.253).

Sin embargo, en lo referente a las prácticas pedagógicas relacionadas con las competencias ciudadanas Buitrago (2015) concluye que

la praxis en la institución, no refleja la intencionalidad de dichas competencias, toda vez que la educación y formación para la ciudadanía, el respeto por los derechos humanos y el sentido de pertenencia por el país, no se abordan de forma permanente y sistemática (p.128).

A propósito de la formación ciudadana, la investigación de Muñoz (2012) buscó comprender la configuración de la Educación Política en las prácticas pedagógicas de la educación media. Este estudio abordó el objeto de estudio a través de tres categorías: cognitiva; actitudes y pensamiento crítico; y participación política. En primer lugar, se encuentra que, en el aspecto cognitivo, en las prácticas pedagógicas las representaciones sociales sobre política

se configuran como aprendizajes ciudadanos ocasionalmente abordados en algunas clases propias del ámbito de pensamiento humanístico (ciencias sociales, políticas y económicas) y accidentalmente tratados en otros espacios educativos, desde los que se visibilizan algunos imaginarios que se identifican con representaciones tradicionales de lo político (p.167).

Así mismo, este investigador encontró que la política se asocia al poder gubernamental, representada formalmente en el ejercicio de la democracia y la ciudadanía, pero se equipara, en los contextos de la política nacional y regional, con partidos y “politiquería”, “que son caracterizadas como prácticas demagógicas y de corrupción para el favorecimiento de intereses particulares” (p.167). Respecto

a las representaciones sociales sobre los derechos humanos, Muñoz (2012) encontró que no hay una intención particular de enseñarlos, pero los participantes “reconocen en grado significativo la importancia de los derechos humanos y se consideran a sí mismos sujetos de derecho” (p.168). Por su parte, la educación política es asociada con la diversidad cultural, encontrando que algunos participantes “conciben la diversidad cultural de un modo más complejo y problemático, es decir, como unas realidades con trasfondos históricos y políticos que la hacen compleja” (p.168).

Finalmente, se analizan los aportes que hacen al respecto las prácticas pedagógicas de los docentes en la educación media, encontrando que

es asumido con base en la efectividad de la autoridad de los educadores (que a veces es vacilante o formalista y también es irrespetada e irrespetuosa) y se evidencia en el cumplimiento de la normatividad, posibilitando la convivencia. En este sentido, se busca una comprensión discursiva del respeto como proceso, que puede afianzarse con base en el fomento de la reciprocidad y la persuasión acerca de principios humanitarios que fundamentan la práctica del respeto (p.169).

Y, en relación a la promoción del compromiso social, se encontró que se han implementado otras formas de sensibilización desde las prácticas pedagógicas “como las que esporádicamente favorecen la presencia del estudiantado en sectores marginales de la ciudad” (2012, p.170). En ese sentido, Muñoz afirma que

se entiende también que las prácticas pedagógicas promueven la proyección social en tanto se hacen experiencias de solidaridad al interior de las aulas y se justifica esta reducción en la apatía de los actores en este sentido, arguyendo además, falta de experiencia y desconocimiento de realidades sociopolíticas neurálgicas (2012, p.170).

Muñoz (2012) concluye que es necesario que los docentes analicen sus prácticas pedagógicas y los modos en que asumen de manera consciente “que no es posible una Educación Políticamente neutral, sobre cómo se educa para una ciudadanía crítica, efectiva y transformadora, promoviendo el desarrollo de competencias para la imaginación de contextos socioculturales alternativos y para el ejercicio de la resistencia política” (p.174).

Dando continuidad a la revisión del estado del arte, los estudios de Ovalles (2013) y Castrillón (2013) tratan la temática de Abandono y Permanencia Académica, orientados a comprender los factores pedagógicos que inciden en estas categorías y los sentidos que los estudiantes otorgan a los aprendizajes. Se identifican 4 factores que determinan el abandono escolar: el académico, el socioeconómico, el individual y el institucional. En el caso del factor académico, Castrillón (2013) identificó que elementos como “el enfoque de aprendizaje, las prácticas escolares, las técnicas de estudio, el tiempo dedicado, las estrategias de aprendizaje, la carga

académica o número de materias, la falta de orientación vocacional, insatisfacción con el programa” (p.65) pueden afectar el desempeño del estudiante universitario. Por su parte, el factor socioeconómico evidencia las expectativas de los estudiantes frente a la posibilidad de “mejorar sus condiciones de bienestar y calidad de vida con la graduación, para retribuir al núcleo familiar que consideran la base de todo el esfuerzo lo que han invertido en ellos” (, p.67).

En lo que respecta al factor individual, para Castrillón (2013) abarca elementos personales, como la motivación y la insatisfacción en relación con las expectativas del ingreso, y sociales como la influencia de la familia y los amigos (p.68).

En relación al factor institucional, se encontró que, los procesos administrativos y las políticas institucionales inciden en el abandono estudiantil, aunque solo un estudiante expresó sentirse insatisfecho con éstos (p.69).

Al abordar los aprendizajes, Castrillón (2013) encuentra que se abre la posibilidad de encontrar fallas en el proceso de estudio y aprendizaje del estudiante, en función de los procedimientos metodológicos que el estudiante utiliza para tal fin. Lo anterior conlleva que el docente debe orientar su práctica pedagógica hacia el diseño de “nuevas estrategias, académicas, institucionales y psicosocial, que trabajen en pro de la permanencia y retención de los estudiantes” (p.73).

Finalmente, afirma la autora que el factor académico es el más influyente en el abandono escolar, seguido del factor socioeconómico; Estos tienen una incidencia directa en la permanencia del estudiante, y por lo tanto requieren el diseño de estrategias pedagógicas e institucionales para garantizar su graduación (Castrillón, 2013, p.74-75).

Así mismo, Ovalles (2013) identificó otros factores de incidencia en el abandono y la permanencia académica: la transición, la vida universitaria y las acciones pedagógicas. En cuanto a la transición, se concibe como un período de incertidumbre generada por “desconocimiento de la realidad que se vive en el contexto de la universidad” (p.57), generando tensiones por las expectativas del estudiante. En definitiva,

la realidad académica y social de la universidad, los antecedentes académicos y cognitivos, el apoyo del círculo de amigos, las prácticas pedagógicas de los profesores, las acciones pedagógicas desarrolladas tanto por el programa como por la universidad y finalmente el esfuerzo y la motivación propias del estudiante serán elementos determinantes del proceso de adaptación y permanencia (p.57).

En relación a la vida universitaria, Ovalles (2013) nota que “es notable la influencia que tiene el grupo o círculo de amigos en el proceso de adaptación o vinculación a la vida universitaria” (p.57). Así mismo, es evidente que la principal estrategia de adaptación es “buscar apoyo y soporte en el círculo cercano de amigos. La

modalidad de estudio en grupo les permite unirse para compartir conocimientos, ser generosos y solidarios, animarse a estudiar y superar las dificultades”, es decir, desarrollan un aprendizaje colaborativo (p.58).

En el caso de las acciones pedagógicas, el autor analiza la Práctica Pedagógica de los docentes, encontrando que la motivación y el interés de los estudiantes se promueve mediante “los contenidos de aprendizaje y las metodologías implementadas por los docentes en sus clases están asociados con experiencias significativas” (p.62). Además reconoce que la “acción pedagógica y didáctica” influye en la motivación o desmotivación del estudiante (p.65).

Además evidencia gracias a los relatos de los participantes que

la imagen deseada del profesor como persona que acompaña y orienta, es decir, como el pedagogo que está dispuesto a observar las anomalías en el desarrollo del proceso educativo, a detenerse y reflexionar con la finalidad de realizar una lectura adecuada de la realidad (p.71).

Visto lo anterior se encuentra que la concepción del docente ideal es la de “un pedagogo, como un guía, la persona que orienta e ilumina el camino que conduce al conocimiento” (p.81). Un docente humanizado, capaz de reconocer al estudiante desde sus deseos y expectativas de formación y crecimiento personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (2005). *La Mediación Escolar: Una estrategia para abordar el conflicto*. Caracas: Laboratorio Educativo. Recuperado de: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7KRikdeWkgwC&oi=fnd&pg=PA13&dq=la+mediaci%C3%B3n+escolar:+una+estrategia+para+abordar+el+conflicto&ots=Ln4q0ZqfX&sig=2gfgYbkLdaOfnZzA1H1OuYNshL8#v=onepage&q=la%20mediaci%C3%B3n%20escolar%3A%20una%20estrategia%20para%20abordar%20el%20conflicto&f=false>

Alvarado, S., y Vommaro, P. compilado por, (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO - Homo Sapiens.

Álvarez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*. 24, 17-34.

Álvarez, P. (2006). *La Convivencia en las aulas: Problemas y soluciones*. S.l.: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=NSqVRhNlqxQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepag

Álzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos, en. En Brandoni, F. (Comp.) *Mediación escolar propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31-55) Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

- Amaris, M. (2013). *Imaginario sobre violencia escolar en estudiantes de primaria del colegio Vicente Azuero, sede D, del municipio de Floridablanca, Santander* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.
- Amaya, L. (2014). *Macroproyecto violencia en contextos escolares: Manifestación, atención y prevención en tres instituciones de Barrancabermeja*. (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.
- Antunes, C. (2011). *Quanto vale um professor? Reais ou imaginários algún imprescindíveis, outros nem tanto*. Petrópolis: Vozes.
- Aramendi, P. y Ayerbe P. (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la educación secundaria obligatoria*. España: W K Ediciones.
- Araya, G. (2009). *Competencias Profesionales de los Docentes de Enseñanza Media de Chile. Un Análisis desde las Percepciones de los Implicados*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-1222110-163025/gjja1de2.pdf>
- Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), 41-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194114416004/>
- Aristóteles. (2010). *Ética Nicomaquea*. México D.F. Porrúa.
- Argudín, Y. (2001). Educación Basada en Competencias. *Educar*. 19. (oct-dic). Recuperado de: <http://e-cecal.chaco.gov.ar/wp-content/uploads/2014/06/Educacion-basada-en-competencias-Yolanda-Argud%C3%ADn.pdf>
- Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En: Vélez, M. y Vailant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Serie profesión docente. Organización de los estados Iberoamericanos*.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (O. Barberá, Trad.) Valencia: U.P.V.
- Balerdi, F. (2001). *Europa y Violencia Escolar*. Universidad del País Vasco. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 41, 147-165. Recuperado de: http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1247354184.pdf
- Baruch Bush, R., y Folger, J. (2006). *La promesa de mediación: cómo afrontar a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En: Barragán D., Gamboa, A., y Urbina, J. (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Barrette, J., Masciotra, D., y Yaya, M. (2008). *La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente (Competence as organizing of the training programs: towards a competent performance)*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf> www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai_revista60:378...

Barrí, F. (2006). *SOS Bullying Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. España. Colección Educación al día.

Bautista, F. (2013). *Percepciones sobre violencia en el contexto escolar de cuatro instituciones educativas de Bucaramanga* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Bedoya, J. (2008). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá Colombia: Ecoe Ediciones.

Benítez, L. (2009) Educación y construcción de culturas de paz en la escuela: de la práctica a la teoría. *Pensamiento Jurídico*; núm. 26: ¿La Paz es Posible?: Aproximaciones Interdisciplinarias; 143-160 2357-6170 0122-1108.

Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica Analógica: Aplicaciones en América Latina*. Bogotá, Colombia: El Búho.

Boqué, M. (2005). *Tiempo de mediación, taller de formación de mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona Colombia: CEAC.

Botero, P., Torres, J., y Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 565-611. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200005&nrm=iso

Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado Universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2 (2), 87-97. Recuperado de: http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

Buendía, E. (2015). *Competencias ciudadanas: representaciones sociales y prácticas pedagógicas en la educación superior de la Universidad Francisco de Paula Santander de San José De Cúcuta*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Buitrago, S. (2015). *Competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas y sus representaciones sociales en docentes y estudiantes en la institución educativa Carlos Ramírez Paris*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Caballero, M. (2015). *Estado del arte representaciones sociales de las competencias ciudadanas en la educación básica*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Cabezas, C. (2008). *La violencia escolar el acoso del profesor hacia el alumno*. 3ª ed. Estados Unidos: Create Space.

Calderón, R., Muñoz, J., Muñoz, Y. y Lobos, K. (2010). *Estudios sobre los significados que poseen los estudiantes de sexto y séptimo año básico de tres establecimientos educacionales de la comuna de Valparaíso con respecto a la violencia escolar entre pares*. Valparaíso, Chile: Universidad Valparaíso.

Camp, E. (2003). *Aprender Mediación*. Editorial Paidós Ibérica. 5ta Edición. Barcelona

Carbonell, J. L. (1999). Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. *Materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir*. (Vols. 1-4). Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura.

Cárdenas, M. (2013). *El fenómeno de la violencia escolar. Caso colegios Padre Manuel Briceño Jáuregui (fe y alegría), Pablo Neruda, Carlos Ramírez París, Jaime Garzón, y Rafael Uribe* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Carr, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid España: Ediciones Morata S.L.

Carrascal, L. (2016). *Competencias ciudadanas: ¿realidad o ficción?* (Tesis de Maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Carreño, M., y Alvarado, S. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales. 5. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131029055122/art.MariaTeresaCarreno.pdf>

Castelles, P. (2007). *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños jóvenes*. Barcelona España: CEAC.

Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. Bogotá: Universidad Javeriana. *Magis*. 4 (8), 415-428

Castrillón, Y. (2013). *Abandono escolar frente a los enfoques de aprendizaje*. (Tesis de Maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes en Bogotá. Bogotá. Universidad de los Andes. *Estudios Sociales*, (12), 43-53. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/815/81501205.pdf>

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de violencia. *Estudios sociales*, (15), 47-58. Recuperado el 3 de enero de 2013, de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/815/81501504.pdf>

Chaux, E. (2004). *Competencias ciudadanas: ¿Qué son las competencias ciudadanas?* Recuperado de: <http://www.semana.com/on-line/articulo/que-competencias-ciudadanas/64379-3>

Chaux, E. Lleras, J y Velásquez, J. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M. Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G. y Velásquez, A. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. Bogotá. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1 (2). 124-145 Recuperado de: http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf

CNR y UFPS. (2007). *Pedagogía para la Inclusión de Niños y Niñas en Situación de Desplazamiento o Vulnerabilidad a través de la Metodología: Círculos de Aprendizaje para la Paz y la Convivencia*. Cúcuta.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647.

Contreras, J. (2013). *Competencias ciudadanas: Representaciones sociales desde las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Colegio Santiago Apóstol, Municipio de Santiago, Norte de Santander*. (Tesis de Maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Conrad, V. (2001). De la *Paideia* a la *Bildung*: Hacia una pedagogía hermenéutica, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. (14) número 002. Portugal: Universidade do Minho.

Cortina, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, No. 257, 54-56.

Cortina, A. y Martínez, E. (2008). *Ética*. Madrid: Akal.

Contreras, M. (2013). *Una vida dedicada a la educación Juan de la Cruz: Contreras Sánchez* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

- Dato, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperado de: <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1999). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Anagrama.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Conversaciones*. Valencia España: Pre-Textos.
- Del Rey, R. y Ortega R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 138. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27404109.pdf>
- Delgado, R. y Vasco, C. (2007). *Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público*. En: Yory, C. (2007). *Espacio público y formación ciudadana*. Editorial Siglo del Hombre.
- Delgado, R., Vargas, R., Vives, M., Luque, P., Lara, L., & Arias, R. (2005). *Educación para el conocimiento social y político. Estado del Arte*. Bogotá, D.C.: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Compendio)* Madrid España: Santillana, Ediciones Unesco.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Morata. Madrid.
- Di Leo, P. (2008). Violencias y escuelas: Despliegue del problema. En Kornblit, A, (Comp). *Violencia escolar y climas sociales*. 17-41 Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Díaz, A. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. Iberoamericana de Educación. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, (37), 17-47. Recuperado de <http://rieoei.org/rie37a01.htm>
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. *4 política educativa*, 63-81.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz, L. (2015). "Pertinencia e importancia de las representaciones sociales y las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en la

educación media técnica del Instituto Técnico Municipal de los Patios". (Tesis de Maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir la autoridad. Apuntes sobre problemas de la autoridad docente en la escuela. En: Boom, A. y Álvarez, A. (2009). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina*. GHPP Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Dilthey, W. (2015). *Teoría de la concepción del mundo: Obras VIII*. Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, F. y Manzo M. (2011). Las manifestaciones del Bullying en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología (Nueva Época)*, 8 (17), 19-33. Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de: http://www.academia.edu/11260125/Manifestaciones_del_Bullying_en_adolescentes

Durán, A. (2012). *El conflicto para los niños y niñas de un colegio oficial del Municipio de San Vicente de Chucurí* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Elliot, M., Ortega, R y Ruíz. (2008). *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las Escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=DsOLAUZxXpQC&oi=fnd&pg=PP1&dq=intimidación:+una+guía+práctica+para+combatir+el+miedo+en+las+escuelas&ots=XOX6JitHpY&sig=ngCz_Z

Escalante, M. (2013). *Hacia una comprensión de la violencia escolar desde la percepción de cuatro instituciones públicas de Cúcuta Norte de Santander* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Esquivia, M. (2013). *Violencia en contextos escolares de cuatro instituciones educativas de Sabana de Torres. Un aporte a la convivencia y la paz en el Magdalena Medio Santandereano* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Etxeberría, F., Esteve, J. M., y Jordán, J. A. (2001). La escuela y la crisis social. *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia, España: Cajamurcia.

Faria, R. (1950). *Cosmología, ética y filosofía del comunismo*. Bogotá, Colombia: Voluntad.

Félix, F., Soriano, M., Godoy, C., y Martínez, I. (2008). Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia Escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI). España. *Aula abierta*. ICE, 36. (1, 2), 97-110.

- Fernández, I. (2000). « ¿A quién le toca la convivencia?». *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-8
- Fernández, I. (2003). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima*. Madrid. Ediciones Nancea S.A.
- Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Fisas, V. (1998) *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria y UNESCO.
- Flores, J. (2006). *Guía Cyberbullying para madres, madres y personal docente*. Ediciones Pantallas Amigas. Madrid.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. (2001). *Política y Educación*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- Fronzizi, R. (1997). ¿Qué son los valores? Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- FUNPROCEP y UFPS. (2006). *Educación y desescolaridad en las comunas 6, 7,8 y 9 de Cúcuta*. San José de Cúcuta.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gallardo, M. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de investigación educativa*, 26(1), 141-156.
- Gallego, M., Gámiz, V., y Gutiérrez, E. (2010). Competencias digitales en la formación del futuro docente. Propuestas didácticas. En *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales (2010)*. Universidad de Sevilla.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Garaigordobil, M. (2010). *El maltrato entre iguales: definición, prevalencia, consecuencias, identificación e intervención*. España.
- García, I. (2013). *Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en 4 instituciones de la ciudad de Cúcuta* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J., y Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 40(1), 115-130.
- Girard, K., y J. Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en la escuela: Manual para educadores*. Buenos Aires: Granica.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Colombia.
- Gómez, L. (2013). *Percepción de estudiantes y docentes de las facultades de educación de la ciudad de Bucaramanga sobre competencias genéricas*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.
- González, L. (1986). *Ética latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- González, G. (1998). *La violencia en la comunidad educativa: análisis de las principales causas de la agresividad escolar*. Recuperado de <http://studylib.es/doc/7258112/la-violencia-en-la-comunidad-educativa>
- González L. (2005). *Ética*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie35a08.pdf>
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia*. México: Limusa, 1996.
- Grabe, V. (2006). *Pacicultores en la Vida*. Bogotá, Obserpaz.
- Grasa, R (1987). Vivir el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 1987, nº 150, Barcelona. Praxis.
- Gualpa, V. (2012). La Autopercepción del Formador de Formadores. Un acercamiento a la Construcción de su identidad. [En línea]. Recuperado de: www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogía/jornadas/.../dossier.pdf
- Habermas, J. (1994). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Instrumentos de Trabajo*, 43. Retrieved from <http://www.alcoberrro.info/V1/habermas7.pdf>

Hartman, R. (1965). *El conocimiento del bien. Crítica de la razón axiológica*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, M. (2002). *Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Internacional Virtual de Educación 2002. Universidad de las Islas Baleares (ISBN: 84-7632-744-7)

Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*. Madrid, Morata.

Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla Colombia. *Psicología desde el Caribe. Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte*, 16, 1-28. Barranquilla (Colombia). Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/213/21301601.pdf>

Iafrancesco, G. M. (2011). Contexto, propósito, fundamentos y dimensiones del Modelo Pedagógico Holístico Transformador (PHT). *Reflexión e Investigación*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Miranda_Morales/publication/272925238_educacion_y_pobreza_la_necesidad_de_una_relacion/links/54f32f4e0cf24eb8794c2285.pdf#page=73

ICBF, USAID, OIM. “Meterse al rancho. Pacicultura en familia: el modelo. Procesos de formación y movilización para la prevención de violencia intrafamiliar y la promoción de la convivencia”. Cúcuta.

Ingus, C. (2005). *Los límites del maltrato verbal*. Geomundos. Recuperado de http://www.geomundos.com/mujeres/gema/los-limites-del-maltrato-verbal_doc_7346.html

Jares, X. (1999). *Educación para la Paz, su Teoría y su Práctica*. Madrid, Popular.

Jares, X. (2001). *Educación y Conflicto: Guía de Educación para la Convivencia*. Popular. Madrid.

Jiménez, F. (2012). Práctica pedagógica y cultura de paz: un diálogo necesario. En Barragán, D., Gamboa, A. y Urbina, J. (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Ecoe Ediciones. Bogotá D.C.

Jiménez, M. (2011). *Como diseñar y desarrollar el currículo por competencias*. Editorial PPC.

Joffre, V., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Ochoa, D., Quintanar, S. y Villasana, A. (2011). *Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo*. *MedHospInfant Mex.* (68), 193-202. México. Recuperado de: http://www.nietoeditores.com.mx/download/bol_med_HIM/MayoJunio2011/Bol%203%20Bullying%208.pdf.

- Kolstrein, A. Joffre, M. V y Sekulovic C. (2004). *Intimidación Entre Estudiantes Cómo Identificarlos y Cómo Atenderlos*. Santiago de Chile. LOM Ediciones.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Leal, K. (2015). *Aportes de las prácticas pedagógicas a la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado: estudio de casos en la institución educativa El Rodeo de Cúcuta* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.
- Lederach, J (1984). *Educación para la paz*. Objetivo escolar. Barcelona: Fontamara.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Madrid, Catarata.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral: el arte de construir la paz*. Bogotá, Norma.
- Lenzi, A., D'Avirro, M., y Pataro, M. (2008). Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política: Aportes de la investigación psicológica. *Anu. investig. (Fac. Psicol. Univ. B. Aires) vol.15*, 125-134. Retrieved from <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v15/v15a10.pdf>
- León, I., Reyes, P., y Baquero, S. (2008). *Una mirada hermenéutica a la cultura política en Latinoamérica y en Colombia*. Bogotá, D.C.: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Litichever, L., y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: Cultura política en la escuela media. *Última década*, 13, 103-130. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200005&nrm=iso
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Rev. Acción Pedagógica. 18 p.98-103. Recuperado de <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29548/1/resenas.pdf>
- Lombardi, G. y Abrile, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. En: Vélez, M. y Vailant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Serie profesión docente. Organización de los estados Iberoamericanos*.
- Lozano, M. (2013). *Competencias genéricas en las facultades de educación: caso universidad minuto de dios y universidad autónoma de Bucaramanga*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Magendzo, A. Valve, F. y Albornoz, A. (1991). Experiencia en Derechos Humanos en el Liceo Integral de Maipú- Santiago de Chile. En Magendzo, A. (ed.). *Currículo, Escuela y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A., Donoso, P., Dueñas, C., Rodas, M. y Sime, L. (1994). *Para Recrear la Cultura Escolar. Experiencias y Proyecciones desde los Derechos Humanos*. Santiago, Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En: Vélez, M. y Vailant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Serie profesión docente. Organización de los estados Iberoamericanos*.
- Martí, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana, Cuba: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*, 1, 7-13. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5291/4325>
- Martínez, D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación: disputas e instituciones educativas: el lugar del otro*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Martínez, J. (2010). *La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Martínez Boom, A. (2010). Saberes alterados. En: Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires. Del estante editorial.
- Martínez Boom, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En: Barragán D., Gamboa, A., y Urbina, J. (2012). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Martínez Boom, A. (2017). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5291/4325>
- Marqués, G. (2004). *Esquemas sobre TIC y Sociedad de la Información*. Barcelona: España.
- Maldonado, G., Joffre, V., Martínez, G. y Llanes, A. (2011). Cyberbullying: A Virtual Way of Bullying. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 40(1), 115-130. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502011000100010&script=sci_arttext&tlng=es
- Marx, K. (2001). El carácter capitalista de la manufactura. In M. Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 25-32). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

- Medina, S. (2013). *Percepción general de estudiantes y docentes sobre manifestaciones, prevención y atención de la violencia escolar en cinco instituciones de secundaria del sector público en Cúcuta (N. DE S.)* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. (2012). Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI. *Revista Educación y Territorio*, 2(2). P.171-174.
- Mejía, A., y Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de estudios sociales*, (23), 23-35.
- Mesa, M. (2001). Educación para la paz en el nuevo milenio. En Pureza, J. (Org.), *Para una cultura da paz*. Coimbra, Portugal: Quarteto editora.
- Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Revista Estudios Políticos*, 1, (40), 53-75. Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares al aula*. Bogotá: Cesó.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Bogotá: El Ministerio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Cartilla 1 Brújula: *orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mockus A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero*, 27, 1-3. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/altablero/
- Monjas, M. y Avilés J. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. España: Junta de Castilla & León.
- Monroy, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia - Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP.
- Moreno, J. (2013). *Manifestaciones, prevención y atención de la violencia escolar desde la percepción de docentes y estudiantes de seis instituciones educativas del*

sector público de San José de Cúcuta (N. de S.). (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Mosquera, C. (2002). Retos de la educación para la paz en Colombia: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de paz? *La universidad piensa la paz: obstáculos y posibilidades*.

Muñoz, P. (2012). *Configuración de lo político en la educación formal*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Muñoz, F. y Rueda, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y conflictos*, (3) 44-61.

Navío, A. (2006). La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas. *EDUCAR*, 38() 63-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130827004>

Nidelcoff, M. (1994). *¿Maestro Pueblo o Maestro Gendarme?* Santafé de Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Observatorio de Perú. (2007). *Olweus. Bullying Prevention Program. Paquete de información para los padres y tutores*. Recuperado de http://www.observatorio-peru.com/2012/enero/Olweus_Bullying_Prevention_Program_Span.pdf

Observatorio para la paz – UFPS. (2006). *Educación juvenil para la convivencia y la paz: Integración escolar de jóvenes desplazados - desescolarizados. Bachillerato de paz como cultura y posibilidad para la vida y la convivencia*. Bogotá D.C.

Ochoa, A. (2013). *Diagnóstico de la violencia escolar en adolescentes de cuatro instituciones educativas públicas de la ciudad de Cúcuta (N.S)* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros R., Barrientos, A. y Rivas B. (2012). Cyberbullying-Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima Perú. *AnFacmed*. Lima (Perú): Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 73. p.p. 13-18.

Oliveros, M. y Barrientos A. (2007). *Incidencia y factores de riesgo de la Intimidación (Bullying) en un colegio particular de Lima-Perú*. Recuperado de: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rpp/v60n3/pdf/a03v60n3.pdf>

Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Peruana de Pediatría*. 62. pp. 68-78. Perú: Sociedad Peruana de Pediatría. Recuperado de: <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rpp/v62n2/a04v62n2.pdf>

Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.

Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: Hechos y medidas de intervención*. Noruega: Universidad de Bergen. Centro de Investigación para la mejora de la Salud. Recuperado de: http://www.observatorioperu.com/textos%202011/240111/acoso%20escolar_%20hechos%20y%20medidas%20para%20su%20prevencion.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Resolución 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Resolución 61/45. Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/61/45>

Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla.

Ortega, P. (2001). Presentación. En Ortega, P. (coord.) *Conflicto, violencia y Educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia. Cajamurcia.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2007). *La violencia Escolar: Estrategias de Prevención*. Barcelona (España). 3ª ed. Recuperado el 5 de enero de 2012, de: http://books.google.es/books?id=rRCPFMtg20QC&printsec=frontcover&dq=VIOLENCIA+ESCOLAR&hl=es&ei=h3TNTtedKsvdgQfx4LSoDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=VIOLENCIA%20ESCOLAR&f=false

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas una análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires Argentina: Noveduc.

Ovalles, G. (2013). *Abandono y Permanencia en la Educación Superior: una aplicación de la Teoría Fundamentada*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, Vol. 26, N° 76, 187-206. Retrieved from http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200002&lng=es&nrm=iso

Pascual, A. y Yudkin, A. (2004). Educar para la convivencia escolar pacífica: principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo. Ponencia presentada en: *Primer Congreso para la Convivencia Pacífica Escolar*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de <http://unescopaz.rrp.upr.edu/act/Conferencias/Convpacificaescolar.html>

Pérez, I. (2006). *La formación humanista y la ética profesional*. La Habana, Cuba: Universidad de Cienfuegos.

Pérez R. (2013). *La formación humanística del ingeniero de minas, desde la ética, en la Universidad Francisco de Paula Santander* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Perico, N. (2011). *Caracterización de las concepciones sobre conflicto y formas de solucionarlo de estudiantes del grupo noveno de básica secundaria de un colegio de Bucaramanga* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago. Chile. Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Perrenoud, P. y Marqués. G. (2007). *Los Docentes, Roles, Competencias necesarias, Formación*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>

Pinilla, A. y Torres, J. (2007). De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres. Bogotá, Colombia Universidad Pedagógica Nacional.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona España Ediciones CEAC.

Puig, J. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona España Horsori Editorial, S.L.

Porras, H. (2013). *Macroproyecto Santander y sus escuelas: territorio de paz y convivencia: caso San Gil* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Quiceno H. (2006). *Paideia, Bildung y el arte del amor la educación de un joven*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Quintero, M. (2013). *Visión y omisión, dos miradas sobre la situación real de la violencia escolar, en 4 colegios de Cúcuta (N. DE S.)* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Ramírez, G. (2007). *Derechos humanos y justicia: los derechos humanos en las sociedades contemporáneas*. México: Fondo Editorial de Nuevo León.

Ramírez, M. (2014). *Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en la construcción de ciudadanía*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Ramírez, L. y Medina G. (2011). *Educación Basada en Competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica*. Recuperado de: http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Educacion%20basada%20en%20competencias.proyecto%20tuningEuropaLatinoamerica_VictorioMedina.pdf

Ramos, G. (1998). *Acerca de la formación humanística del profesional universitario*. En: Revista Cubana Educación Superior. 18 (3) 39-56.

Ramos, C., Nieto A. y Chaux E. (2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multicomponente. En: *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. Bogotá. Vol. 1, no. 1. (Septiembre). Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf

Raths, L; Harmib, M. y Simon, S. (1967). *El sentido los valores y la enseñanza*. Cómo aprender los valores en el salón de clases. México: Hispanoamericana.

Red Nacional de Información. (2017). Registro único de víctimas. Recuperado de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11, (1), 137-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77716566006>

Rincón, M. (2013). *Una mirada a la violencia en el ámbito escolar: percepciones de estudiantes y docentes de cuatro colegios públicos de Cúcuta* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Rolón, B. (2015). *Las representaciones sociales desde la práctica pedagógica en competencias ciudadanas en el colegio Calasanz de Cúcuta*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Romero, N. (2005). *¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?* Recuperado de www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/?dl_id=31

Rozemblum de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela: Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Capital Federal, Argentina: Aique.

Ruiz-Silva, A. y Chauz, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31807215/La_formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1505533374&Signature=aSlPSa4x-QWF7ew96JI3sz2Yqohc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf

Salazar, M. (2013). *Violencia escolar: estudio exploratorio en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Salm, R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela*. Coop. Editorial Magisterio.

Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética. Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales. Universidad de los Andes. Vol. 23*. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=8&did=1320974111&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1279991135&clientId=57173>

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día 5 de octubre de 2005 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.

Savater, F. (2003). *Ética y Educación*. En: *Economía ética y bienestar social*. Madrid, España, Pirámide.

Shinitman, D., y Shinitman, J. (2000). *Mediación/resolución de conflictos: Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires, Argentina: Granica.

Silva, D. (2013). *Un diagnóstico sobre la violencia escolar en los colegios Gonzalo Rivera Laguado, Alejandro Gutiérrez Calderón, José Aquilino Durán y Padre Rafael García Herreros* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Silva, A. y Chauz, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE.

Smith, M. (2000). Educación, política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 87. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208705#>

Smith, P.K. (2003). *Violence in schools: the response in Europe*. London: Routledge.

Smith PK, Mahdavi J, Carvalho M, *et al.* (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *J Child Psychol Psychiatry*.49:376-85. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x/full>

Soriano, E. (2007). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación. Secundaria obligatoria de Almería. *Revista de Investigación educativa*, 24, 1, 119-146. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97331>.

Soto, B. (2015). *Representaciones sociales de las competencias desde las prácticas pedagógicas en la educación media de una institución educativa del municipio de Ocaña, Norte de Santander*. Tesis de Maestría. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Spranger, E. (1966). *Formas de vida*. Revista de Occidente. Madrid.

Stenhouse. L. En: López, N. (1997). *Retos para la construcción curricular*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.

Tejada, F. (1999). *Acerca de las Competencias Profesionales*. Recuperado de: www.redes-cepalcala.org/.../e.../competencias%20profesionales...

Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. México. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/192>

Tezanos. A. (1983) Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía. Mimeo. 314-334. Bogotá.

Trianes, M. y Fernández, C. (2001). *Aprender a ser Personas y a Convivir. Un Programa para Secundaria*. España. Recuperado el 9 de abril de 2012, de: <http://www.tolerancespinning.org/Cas/verficha.php?Code=517&TipoFicha=2>

Tuvilla, J. (s.f.). *Reformas Educativas, transversalidad y derechos humanos*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-170843_archivo.doc.

Universidad de Granada. (2015). Competencias esenciales para el desempeño de la profesión docente. Recuperado de: <http://slideplayer.es/slide/6119264/>

UNESCO. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

Urbina, J. y Cuadros, Z. (2006). *Características de la participación democrática de los estudiantes de básica primaria de la comuna cuatro de la ciudad de San José de Cúcuta (Norte de Santander)*. En: revista *Perspectivas*. Cúcuta: Facultad de Educación, Artes y Humanidades UFPS. No. 15.

Universidad de Puerto Rico. (1996). *Cátedra UNESCO de educación para la paz*. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/>

Universidad Francisco de Paula Santander. (2013). Macroproyecto *Violencia en contextos escolares: prevención, manifestación y atención en instituciones educativas de Santander y Norte de Santander*. Maestría en Práctica Pedagógica. Cúcuta.

Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas de secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara*. Guadalajara. México. Universidad de Guadalajara.

Vázquez, G. (2001) *El conflicto y la escuela en un mundo globalizado*. Agenda presentada al XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. <http://www.ucm.es/info/site/>

Velázquez, V., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Ochoa, D., Quintanar, S. y Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. México. *Bol MedHospInfantMex*, 68, 193-202.

Vélez, M. y Vailant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Serie profesión docente. Organización de los estados Iberoamericanos*. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/aprendydesarrprofesional.pdf>

Vélez, L. (2011). La formación ciudadana y/o la formación del ciudadano. “Una reflexión obligada hoy”. *Revista Reflexión e Investigación*. 1(3). Recuperado de: www.porunaeducaciondecalidad.org

Villamizar, J. (2013). *Transformaciones que experimentan los docentes cuando viven la formación para la convivencia y la paz* (Tesis de maestría). Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.

Volpi, F. (2005). Hermenéutica y filosofía práctica. *ÉNDOXA: Series filosóficas*, 20, 265-294. Madrid, España. UNED.

Yániz, C., y Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje* (Vol. 12). Universidad de Deusto. Bilbao.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Zambrano, A. (2010). *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*. Tesis Maestría en Educación Superior - Universidad Santiago de Cali. Santiago de Cali.

Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá, Colombia: Procultura.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Foro Nal. por Colombia.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia.

Este libro fue compuesto en caracteres Minion a 11 puntos, impreso sobre papel Bond de 75 gramos y encuadernado con el método hot melt, en octubre de 2017, en Bogotá, Colombia.