

Resignificación de sentido en contextos de conflicto: derechos humanos y contexto escolar*

Manuel José Acebedo Afanador**

Fabiola Rugeles Duarte***

Resumen

Se trata de hacer un aporte al álgido problema que enfrenta Colombia con respecto a la nueva generación de niños de la violencia que viene creciendo en nuestro país: violados, maltratados, torturados, desplazados o testigos de los mismos crímenes sufridos por sus familias y sus amigos. Son niños, en buena parte, invisibilizados por el Estado, para los que usualmente no hay nada distinto que un cupo en una escuela —cuando logran ingresar a alguna—, sin ningún trato especial ni apoyo psicológico, afectivo o de otro tipo. En otros casos, estos pequeños están condenados al destino del trabajo infantil, la explotación sexual, la mendicidad o al paso de víctimas a victimarios cuando encuentran como única salida el delito. También se hace referencia a niños que, si no han sufrido estos traumas, han sido víctimas de violentas deprivaciones económicas, afectivas y sociales.

Palabras clave: resignificación de sentido, estrés postraumático, contextos de conflicto, didáctica, educación para la paz, violencia, niños.

Introducción

Las diversas dinámicas del conflicto expresado en su forma violenta, la tendencia ascendente de sus índices y el impacto de este fenómeno social en términos de pérdidas humanas, daño ecológico, desplazamiento forzado, violación de derechos humanos,

* Este artículo es producto de la investigación titulada “Resignificación de sentido en contextos de conflicto”, que tuvo como producto final una serie de talleres de apoyo dirigidos a niños y niñas en edad escolar para la superación de procesos violentos en entornos problemáticos.

** Investigador principal, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Correo electrónico: macebedo@unab.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7833-8373>

***Coinvestigadora, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Correo electrónico: frugelesd@unab.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7833-8373>

infracciones al derecho internacional humanitario, amenazas al sistema político y al desarrollo socioeconómico, además de las otras violencias menos publicitadas pero inmensamente brutales, como la violencia intrafamiliar, la violencia del Estado contra sus ciudadanos, la violencia ciudadana, la delincuencia común, el narcotráfico, el manejo tendencioso de la información en los medios masivos de información social, las múltiples formas de discriminación, la violencia pedagógica, etc., son los motivos que invitan urgentemente a reflexionar, dialogar y emprender acciones coherentes y consistentes para la construcción de una cultura de paz que contrarreste las secuelas dejadas por todos estos fenómenos.

Uno de los ámbitos que toca directamente esta problemática es el proceso de socialización en la escuela. Es necesario vincular profundamente la educación con el tema de los derechos humanos, como fundamento para la construcción de una cultura de paz, con el fin de generar programas que permitan contribuir en la construcción de valores que fomenten la tolerancia y la convivencia pacífica entre los colombianos, desde el planteamiento de una ética de mínimos en la vida ciudadana. En este sentido, la educación por sí misma no puede generar un cambio social, pero ninguna transformación social puede tener lugar sin educación; luego, es ingenuo e incluso perverso ignorar su papel en la búsqueda de la paz entendida como síntesis de la justicia social, la libertad y el desarrollo sostenido en el principio de la dignidad humana.

Este escrito es un producto del trabajo de investigación titulado “Resignificación de sentido en contexto de conflicto”. Luego de la aplicación de los talleres-piloto, del análisis de los factores de resignificación y de la elaboración de los talleres finales, en este escrito se esbozan las conclusiones teóricas de los diferentes aspectos contemplados durante la investigación.

Conflicto y violencia: los problemas del concepto

El conflicto, en su génesis, es innato, propio del ser humano como especie; es una compulsión biológica instintiva e irrefrenable. Se trata de una parte inevitable —incluso necesaria— de la acción social, ya que se aprende a vivir haciendo uso de variadas estrategias de sobrevivencia frente a los conflictos y las crisis. La vida familiar, escolar y social enseña cómo negociar con las demandas opuestas presentadas simultáneamente por los diversos miembros de cada grupo. El proceso de crecer, desarrollarse y diferenciarse de los demás, cumpliendo metas propias, siempre estará enmarcado por un universo con

recursos limitados, demandas crecientes, culturas encontradas y pensamientos diversos que exigen la permanente disposición de solución de conflictos.

La vida sin conflictos es una ilusión dañina debido a que es irrealizable e inhumana, propia de los discursos emocionales de automotivación y optimismo que predicán los profetas del éxito individual.

En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombra y sin peligros, un nido de amor y, por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo. En vez de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de satisfacción, una monstruosa sala-cuna de abundancia pasivamente recibida. (Zuleta, 2005, p. 10)

Si existiera esta vida sin conflictos, estaríamos privados de las imprescindibles oportunidades para desarrollar nuestras habilidades. Se aprende a través del conflicto y gracias a él. El desarrollo humano en sociedad procede por etapas que son usualmente situaciones de cambio, movilizadas por el conflicto que genera la etapa anterior, devenida insuficiente (Shapiro, 1996). Pero, por su parte, las salidas del conflicto, los modos de su superación, son culturales y, por tanto, son susceptible de ser aprendidas, se forman, dependen de un proceso educativo, de una decisión personal y del ambiente social construido históricamente.

Definición de conflicto

El conflicto se entiende como una incompatibilidad de intereses, conductas, percepciones, objetivos, modos de organización o afectos entre individuos y grupos que definen estas metas como mutuamente inconciliables. Así pues, el conflicto puede proceder de la tensión en el reparto de bienes y servicios, la necesidad de un cambio producida por la caducidad de una propuesta histórica o la necesidad de optar entre diferentes alternativas sociales o individuales. De una u otra manera, es una expresión de una incompatibilidad. Dos o mas partes perciben que en todo o en parte tienen intereses divergentes y así lo expresan.

El conflicto es un proceso interaccional que, como tal, nace, crece, se desarrolla y puede transformarse, desaparecer o disolverse, y otras veces permanecer estacionario (Suárez, 2002). Es una dinámica que se co-construye recíprocamente entre dos o más partes,

entendidas estas como personas, grupos grandes o pequeños, en cualquier combinación. En el conflicto se dan, en algún grado, interacciones antagónicas que se oponen o se superponen sobre las cooperativas. Algunas veces el antagonismo llega a la agresión mutua. En el conflicto, las personas que intervienen lo hacen como seres totales con sus acciones, pensamientos, afectos y discursos.

Esta definición del conflicto incorpora conducta y afectos, considerados como los elementos básicos que lo constituyen. Las salidas a un conflicto son, al fin de cuentas, una función de la conducta recíproca, bien sea entre grupos de cualquier clase o entre individuos: una persona o grupo social reacciona frente a lo que percibe que el otro le hace, al mismo tiempo que el primero interpreta esta reacción como una expresión de la agresividad innata o aprendida hacia él. Lo que es construido como autodefensa en un lado, se percibe como ataque intencional del otro. Se genera así un ciclo de ataque-respuesta agresiva y defensa-contraataque que puede seguir indefinidamente en un proceso creciente y degenerativo si el conflicto es asumido de modo reactivo (Suárez 2002).

En el devenir histórico de la humanidad, el conflicto ocupa un lugar esencial en las relaciones sociales y ha funcionado como un elemento dinamizador y generador de cambios. Sin embargo, usualmente, la noción de conflicto se ha limitado a connotaciones negativas, como sinónimo de desastre, desorden, agresión violenta y caos¹. Así pues, “la existencia del conflicto es natural y necesaria en toda sociedad y debe verse como un elemento creativo esencial en las relaciones sociales, por ello no se puede “eliminar”, sino que se deben buscar formas de transformar la realidad y superar la situación conflictiva. La clave no está, pues, en su supresión, ya que implicaría una sociedad estática sin diversidad ni riqueza humana, sino en su regulación a partir del establecimiento de vías para su solución” (Suárez, 2002. P. 33), inclusive para aprender a vivir en un permanente conflicto —ya que ciertas formas de conflicto son irremediables—, sin que esta situación llegue a desembocar en un acto violento.

Tipos de conflicto

Todo conflicto, en principio, es una controversia, una oposición de dos o más partes que pugnan a la vez por el mismo espacio, por poseer los mismos objetos, por desempeñar

¹ El mismo concepto de “caos” como teoría hoy en día es revaluado desde diversas disciplinas (filosofía, sociología, matemáticas, etc.).

papeles incompatibles, por defender sus ideologías o para utilizar medios que, por alguna razón, excluyen al otro con el fin de alcanzar sus propios propósitos.

Pero cuando estas formas de antagonismo se constituyen solo como una experiencia negativa —como el uso de fuerzas contrapuestas manifiestas o una batalla de intereses contrapuestos se recurre a mecanismos como la intimidación, la imposición con el uso de la fuerza, el chantaje afectivo, la manipulación para debilitar al otro y hasta la eliminación—, el conflicto se pervierte, se sale de sus cauces emocionales y racionales de manejo. Lo anterior da lugar a un modalidad violenta del conflicto en sus diferentes expresiones, que conduce hasta la guerra, la más desnuda y notoria, pero no la única ni siquiera la más mortal de todas las violencias. En estos casos, cuando conduce o proviene de formas violentas, el conflicto se puede manifestar de diversas maneras (Fromm, 1982), tal como se detalla enseguida.

Violencia lúdica

Este aspecto engloba la violencia no patológica, pues no hay en ella odio, deseo de destrucción, venganza o malignidad de forma manifiestamente consciente. Se asume generalmente como normal dentro de cierto medio cultural y permite el desfogue de fuerzas físicas y mentales, a través de actos violentos pero permitidos, como el del boxeo, el toreo, la lucha en sus diversas modalidades, etc.

Aunque no se ve la intencionalidad destructora, sin embargo, a pesar de ser considerados deportes, en estas formas de violencia sí se nota el deseo de bloquear o de hacerse héroe al inflingir heridas a otro ser vivo. Esto lleva a alimentar y cultivar rasgos violentos que van avanzando y formando a los espectadores en esta actitud. Se aplaude con entusiasmo la herida abierta en el contrincante o la muerte física. Hay también las muertes simbólicas, como en los actuales deportes de esgrima o de tiro al blanco, entre otros. Es una escuela de la violencia, sobre todo en deportes que realmente producen heridas o muerte a un ser vivo para complacencia del auditorio. Incluso en deportes como el fútbol la violencia del fanatismo también ha comenzado a hacer carrera (Suárez, 2002).

Violencia reactiva

Se realiza en defensa de la vida, en reconquista de la libertad, en la protección de la dignidad, de los derechos, de la propiedad, etc. Esta violencia admite mayor justificación, pero no por ello deja de ser nociva e indeseable. Tan solo se afirma que no es una violencia de la misma naturaleza de aquella que se realiza por el simple gusto de destruir, aterrorizar

o adquirir poder. La violencia reactiva es considerada como una salida extrema a conflictos originados en algún tipo de injusticia o abuso, con raíces impregnadas por el miedo, los prejuicios, la duda o la manifiesta inferioridad de condiciones. “Esta clase de violencia está al servicio de la vida, no de la muerte, pues su fin es la defensa y no la destrucción por la destrucción” (Fromm, 1982, p. 23).

Ahora bien, esta explicación de la violencia puede también convertirse en justificación de otros tipos de violencia. “Esto ocurre con enorme frecuencia en Colombia, por ejemplo, cuando se justifican las violaciones de derechos perpetradas por los grupos paramilitares o las Convivir por la existencia de la guerrilla, cuando se explica el terrorismo guerrillero por la acción violenta del Estado sobre sus ciudadanos o la violencia callejera como una reacción extrema ante agresiones leves o no culposas, o bien cuando se justifican las agresiones de los padres a los hijos que violan ciertas normas familiares; entre otras” (Vásquez, 2018). De esta manera, la violencia reactiva produce imparables reacciones en cadena: tú habla fuerte, yo grito; tú grita, yo te golpeo; tú golpeas, yo te acuchillo; tú me acuchillas, yo te disparo; tú me disparas, yo masacro tu familia, etc.

Violencia por frustración

Se da en el mismo momento en que se niega un deseo o necesidad y se manifiesta con una conducta agresiva; tiene como finalidad conseguir el propósito que no ha sido alcanzado. Esta clase de violencia es connatural a toda forma viviente, especialmente a la especie humana, y se manifiesta mediante reacciones naturales por instinto, con pocos casos de verdadero daño a otra especie o a los propios congéneres (Fromm, 1982). Sin embargo, sí es altamente destructiva cuando se desata en personas mimadas e indefensas o parásitas, a quienes todo les debe salir bien, porque de lo contrario reaccionan de manera agresiva.

Así mismo, en medios socialmente patológicos, el otro no existe como otro en el sentido alterizante del concepto, es decir, como complemento, sino como contraparte que compite conmigo, me limita, me supera y tiene una mayor potencialidad que afecta el ego de manera patológica y desencadena respuestas destructivas y dañinas. “Con la agresión resultante de la frustración se relaciona la hostilidad producida por la envidia y por los celos” (Fromm, 1982, p. 26).

Hoy en día, esta violencia se expresa en la competencia por sobrevivir, por mantenerse en el mercado, conseguir trabajo o ascender en él. En nuestro contexto, esta violencia se

manifiesta también en la aplicación, como norma de vida cotidiana, de lo que la gente coloquialmente llama “los undécimo y duodécimo mandamientos”: “no dar papaya” y “si le dan papaya, aproveche”. Las teorías del exitismo y la motivación individual tienen culpa en el ahondamiento patológico de este proceso, al convertir a las personas únicamente en seres destinados a la competencia con un solo resultado: eres ganador o eres perdedor.

Violencia vengativa

Este tipo de violencia tiene mucha afinidad con la reactiva, ya que, en este caso, la finalidad de evitar el daño que amenaza está al servicio de la supervivencia, pero de manera patológica. “Se actúa con referencia a un caso pasado y como consecuencia del presente, y el acto de retaliación no tiene como fin último la defensa, sino la destrucción. Esta forma de violencia irracional y conduce a un intenso deseo de destrucción de un objeto predeterminado y por razones basadas en reacciones de carácter emocional” (Sánchez, 2010).

Este tipo de violencia ha sido bastante común a través de todos los tiempos y ha tenido agravamientos dramáticos, como ha ocurrido en Colombia, recién pasada la época de guerras civiles, con las venganzas, sobre todo familiares, que se suscitaron después de la guerra de los Mil Días, de la violencia política de los años cincuenta y como ocurre hoy en día diariamente.

Violencia compensadora

Tiene sus raíces en la incapacidad del ser humano para actuar ante determinada situación positiva que le permite su realización. La violencia compensa entonces tal impotencia, puesto que quien no puede crear destruye lo que puede o a quien sea. Es común a toda persona la necesidad trascender, lo cual, por definición, es un ejercicio positivo y gratificante (Fromm, 1982). Pero cuando alguien es incapaz de cambio y transformación hacia una situación mejor, opta por la destrucción como camino hacia un tipo negativo de trascendencia, como una forma de “ser capaz”, demostrar poder y mantener el orgullo y el prestigio y, por lo tanto, cierta autoestima que en el fondo esconde una pobre imagen de sí mismo. “Lo que aquí importa no es el ámbito o enlace de la voluntad y la libertad, sino el hecho de que el hombre no puede tolerar la pasividad absoluta” (Fromm, 1982, p. 32).

Esta violencia es tan profunda y arraigada como el mismo deseo de vivir. Normalmente, es el resultado de una vida sin posibilidades ni expectativas; es una violencia que no está al servicio de la vida, sino que es su sustituto patológico. “En sociedades como la nuestra, con alto nivel de injusticia, discriminación y bloqueo de canales de ascenso y superación social y, a la vez, con una fuerte publicidad cotidiana que promociona el consumo de objetos o formas de vida altamente costosas, esta violencia es bastante común y se manifiesta, por ejemplo, en el personaje clásico del “vivo” o constituye la motivación de las “mulas” del narcotráfico” (Sánchez, 2010. P. 10). En otras palabras, esta violencia es resultado de la negativa aceptación del ascenso social, que no le da espera al trabajo como forma lenta y cotidiana de superación, sino que crea necesidades inmediatas que solo se pueden alcanzar a través de cierto tipo violento de compensación inmediata con daño directo o indirecto hacia otro.

Sed arcaica de sangre

Esta modalidad de violencia hace referencia a la pasión de matar como modo de trascender en la vida ante el miedo de hacer parte de una historia dinámica, proyectada, que se fija metas y que, por lo tanto, parte de unos principios claros y flexibles. Para los violentos de esta índole —el terrorismo es su más refinada expresión—, ejercer violencia hace que se sientan fuertes, independientes, únicos, por encima de todos, realizados. En virtud de estos efectos, los actos violentos se convierten en una obsesión, generalmente de pequeños grupos con ideologías obstrusas y de poco análisis (Fromm, 1982).

Violencia virtual

Los medios de comunicación, al utilizar las noticias violentas para atraer al público y vender más, le están haciendo juego a las diferentes formas del terrorismo; saben que las historias violentas se venden mucho más que aquellas donde predominan la inteligencia, los sentimientos de alegría, solidaridad, amistad y los valores morales. Estados Unidos usó esta violencia para vender una imagen falseada de la guerra del golfo, de las criminales invasiones a Panamá, Afganistán o Irak, de forma similar a como se justifican las matanzas de palestinos por parte del ejército israelí. De este modo, la violencia se convierte en el alimento espiritual del cine, la televisión y los juegos de vídeo. Es profundamente perversa y dañina la escuela norteamericana que enseña, a través de los *mass media*, a combatir el crimen con el crimen, generalmente con un crimen mayor, y que además genera preconceptos: delito o crimen se relaciona con indígenas, negros, latinos, líderes populares, cierta forma de vestir, etc.

Violencia pasiva

El título parece contradictorio, pues usualmente la violencia es activa; sin embargo, en nuestro medio la violencia por negligencia ha adquirido dimensiones de tragedia, tanto que la omisión de socorro hoy día ya es un delito. Este tipo de violencia corresponde a actitudes propias de la sociedad civil. La otredad, como necesidad básica para el crecimiento personal, se pierde y aparece como único paradigma la “yoidad” —individualidad cerrada—, que va exterminando los menores rasgos de solidaridad y cooperación cotidiana y ciudadana. Esta forma de violencia se expresa en los más triviales detalles de la cotidianidad (desde la basura que se arroja por la ventanilla del bus hasta la incapacidad de atender a un herido en la calle o de cooperar en las organizaciones de base, como las juntas de acción comunal, juntas administradoras y todo tipo de organizaciones cívicas que no dependen del Estado sino de la iniciativa ciudadana).

La violencia pasiva —o indiferencia— es causa de muchas formas de injusticia y discriminación; fomenta la corrupción política, por la falta de atención ante el sufragio o ante la participación ciudadana en la dirección y control de lo público; estimula la delincuencia común, pues nadie ayuda o defiende a nadie; recrea formas nocivas de existencia, como la terminación de la vida comunitaria del barrio a cambio de la aséptica seguridad del conjunto cerrado —lo más cerrado posible— y del centro comercial; genera la incomunicación cotidiana y promueve la comunicación negativa: yo me “conozco” con mi vecino, con mi compañero de asiento o con “el del lado” solo para hacer un reclamo por alguna violación —real o supuesta— de mis derechos individuales expresados de manera negativa, es decir, de mi derecho a-que-no-se-metan-conmigo.

Otra visión del conflicto

Cuando se percibe el conflicto como una experiencia negativa, se estropea la posibilidad de manejarlo eficientemente; por eso, aquel no debe verse como positivo o negativo, sino simplemente como una situación a resolver. El conflicto es, pues, un estado de crisis entre factores de un sistema que genera un desequilibrio y busca un cambio. Es necesario superar la idea de que el conflicto es siempre una ruptura de un “orden establecido y definitivo” efectuada por alguien o por algo, esto es, una experiencia negativa, un error en la relación, necesariamente disfuncional por el mero hecho de presentarse.

Se hace, pues, imprescindible comprender que el conflicto es, en efecto, el resultado de la diversidad, que puede ser usado para brindar una visión más amplia de la realidad,

mejorar las relaciones interpersonales e intergrupales. Percibir el conflicto de esta forma estimula una conducta constructiva. El conflicto no es una batalla entre dos rivales con intereses incompatibles, que buscan destruirse o imponerse el uno al otro; antes bien, pueden existir puntos de encuentro que, sin destruir al otro, son susceptibles de ser compartidos. Igualmente, se debe superar la percepción maniqueísta de que el conflicto es una lucha entre valores absolutos, como el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, pues a menudo implica valoraciones subjetivas, individuales o grupales que se pueden superar o convivir en el plano de la diferencia aceptada, reconocida y respetada.

Los conflictos son oportunidades para el crecimiento si se logran desarrollar habilidades positivas y constructivas para su solución. En este sentido, el conflicto puede ser motor del desarrollo personal y social, y generar además oportunidades para aprender y adaptarse a las diferencias naturales y culturales existentes en la sociedad. El conflicto puede sacar a relucir caminos alternativos del pensamiento y de la conducta y desafiarnos a conducir nuestras vidas de manera que se puedan enfrentar nuestras diferencias para el crecimiento y beneficio mutuo (Cano y Ramos, 2016).

La nueva concepción del conflicto establece las bases para que las personas puedan modificar las formas de comunicación hasta ahora utilizadas y propone una ruptura de los paradigmas utilizados y ofrece un nuevo horizonte: estamos trabajando juntos para superar o convivir dialógicamente con nuestras diferencias. La idea de este planteamiento es que se aborde el conflicto de frente, de forma integral, que se ventilen las diferencias para procurar ajustes necesarios tendientes a establecer el equilibrio, la posibilidad de crecimiento y desarrollo personal. De esta forma, el conflicto constituye un instrumento vital para promover cambios sociales, así como alternativas de creatividad y vitalidad. Mediante el tratamiento adecuado del conflicto, que implica un análisis integral en búsqueda de un resultado positivo, se logra el desarrollo y crecimiento de la sociedad. El manejo no autoritario ni violento propicia una cultura de diálogo y participación ciudadana. Así mismo, ante la vivencia del conflicto, las partes tienen la oportunidad de percatarse de lo que las diferencia y define, de lo que identifican como sus valores fundamentales y ello les permite enriquecerse con el modo de saber y vivir del otro.

El conflicto no es un impedimento, sino una oportunidad, el resultado de la diversidad que puede dar lugar al crecimiento personal, familiar o social; en otras palabras, no es una batalla de intereses incompatibles, sino la suma de esfuerzos mancomunados dirigidos a resolver cada situación; no es, por lo tanto, una lucha de posiciones (bien-mal, blanco-

negro). Así pues, en el conflicto se valora sin extremos ni verdades absolutas, no es bueno o malo, simplemente existe y hay que asumirlo como tal, sin maniqueísmos insalvables. Por tal razón, se debe evitar el tratamiento parcial del problema y abordar el conflicto integralmente, no para “eliminarlo”, sino para canalizarlo hacia expresiones y fines constructivos.

En síntesis, el conflicto es consustancial al ser humano; no tiene valor por sí mismo, no es bueno ni malo, simplemente existe en la medida en que haya seres humanos en relación; en suma, es necesario para el crecimiento personal y es una fuerza motivadora de cambio social. Por ende, es posible aprender e implementar métodos que permitan confrontar una situación conflictiva en busca de vías para canalizarla hacia fines productivos y constructivos, de modo que el grado de desarrollo de una persona o de un sistema social se determina por la forma como enfrentan y solucionan sus conflictos.

El contexto escolar

Estudios recientes sobre inteligencia emocional² indican que la tarea de los padres y de la educación en general ha sido orientada a volver “más inteligentes” a los niños. Empero, en la realidad estos esfuerzos de estimulación precoz han originado resultados alarmantes. Hoy en día, de manera paradójica, mientras que cada generación de niños tiene una calidad cognoscitiva más impresionante, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo vertiginosamente, hasta el punto de que muchos de estos infantes pueden convertirse desde muy jóvenes en pequeños delincuentes, antisociales, fríos robots calculadores y sin alma o ser los futuros corruptos que tanto daño han causado a nuestra sociedad.

Estados Unidos, un país con tecnología de punta y avanzado sistema educativo, pero con una problemática humana muy grande, es la fuente de la que nosotros los latinoamericanos bebemos a diario; nos alimentamos de su cultura violenta, consumista, hedonista y permisiva a través del cine, la televisión, la música, etc. Un hecho mucho más grave es que la potencia del norte es el país que más ha contribuido a agudizar los conflictos armados de los pueblos latinoamericanos, ya sea de manera directa

² Definida como “subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás. [Una facultad]De discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la manera de actuar, la inteligencia emocional no es medible pero sí contribuye a reconocer en el niño todo el caudal de valores humanos que debemos reconocer en los educandos, y sobre todo fortalecerlos” (Shapiro, 1996, p. 23-24).

—patrocinando la guerra con la venta de armas, con sus intrigas políticas de respaldo a sus transnacionales, con el apoyo a Gobiernos dictatoriales o claramente corruptos y apátridas—, o bien de manera indirecta —con la apología de la violencia manifiesta en todos sus filmes—. Estados Unidos le vende armas legales al Estado para que combata las armas ilegales que aquella nación le vende de contrabando a los grupos al margen de la ley: el negocio es redondo.

Ahora bien, este estilo de vida es propio de un país desarrollado. Pero una de las tantas tragedias del subdesarrollo es que usualmente de las naciones avanzadas se reciben migajas miserables de bienes, servicios y aquello que sirve para el progreso de un pueblo, mientras que nos exportan grandes cantidades de sus vicios y problemas: es Homero Simpson y lo que significa en la vida norteamericana de exportación (consumo irracional, ambigüedad moral, borrego de los medios masivos de información, etc.) y el ideal de Bart como motivación generacional. Súmesele a esta nociva influencia los problemas propios de nuestro contexto cultural: exclusión, marginalidad, desatención del Estado, desplazamiento forzado, entre otros. Además, el panorama de nuestros niños y niñas en zonas de pobreza oscila entre la tragedia de pobreza, la violencia y la negación de futuro.

Una propuesta: resignificar la pedagogía en contextos de conflictos violentos

R. Young (1993), citando a Dewey, establece una diferencia semejante a la que hace Habermas entre acción estratégica y acción comunicativa, al establecer la distinción entre el tipo de comunicación de una clase de método (que es la de la educación tradicional) y una clase de discurso (cuando el estudiante es participante). La clase de discurso se caracteriza por la comunicación normal, que es del tipo que se encuentra entre amigos y colegas en la vida cotidiana; en la clase de método, se establece una comunicación mecánica que remite a la manipulación. Así,

por comunicación normal se entiende que hay un interés común, de modo que unos estén dispuestos a darlos y otros a tomarlo. Contrasta con el hecho de manifestar las cosas simplemente con objeto de impresionar a los demás, solamente para probarlos, para averiguar lo que han retenido y pueden reproducir literalmente. (Young, 1993, p. 109)

Opciones pedagógicas

La educación como una acción estratégica

Cuando la relación pedagógica se funda en acciones estratégicas, la comunicación en la enseñanza es esencialmente adoctrinadora, porque el estudiante —como oyente— no puede tomar una postura racional ante las pretensiones de validez que se ocultan. El docente asume la misión de interpretar los intereses de los alumnos en nombre de ellos. El profesor se impone como un intermediario del conocimiento al que ningún estudiante tendría acceso sin su mediación; además, representa la máxima autoridad en cuanto que su discurso revela verdades incuestionables. Vista así, la relación pedagógica se construye unidireccionalmente y del docente hacia los alumnos, a los cuales objetiva, manipula y programa. El vehículo de la relación es la enseñanza que el maestro imparte desde estrategias diseñadas que operan según el modelo conductista estímulo-respuesta:

Al principio, el conductismo era una prescripción metódica. Su explicación no se basaba en una idea mecanicista de las funciones humanas, sino en la idea metódica de que solo podemos hacer observaciones fieles de la conducta externa, no de los pensamientos y sentimientos internos. No se indicaba que no tuviésemos tales cosas, ni que se nos debiera tratar como si no las tuviésemos. La finalidad de esta prescripción era científica, no práctica. Varios decenios después, esto derivó en una técnica que se proponía regir la sociedad entera manipulando las personas con castigos y recompensas. Un método científico se había convertido en un método político. Una manera de estudiar el hombre se había convertido en una manera de manejarlo, como si fuese una cosa no pensante. De una prescripción metódica para el estudio del aprendizaje, obtenemos finalmente un método pedagógico basado en el principio de que debemos enseñar como si nuestro objetivo fuese cambiar la conducta del alumno, no su pensamiento, su carácter o sentimientos. (Young, 1993, p. 71)

Los profesores tratan a los estudiantes como si estos no tuvieran ningún interés en el conocimiento y en relacionarlo con lo que, para ellos, es real y significativo; de ahí que los consideren como unos individuos a los que debe hacerse repetir el punto de vista propuesto por cualquier medio que se considere conveniente y económico hasta su mecanización (Young, 1993).

La educación como una acción comunicativa

En otro sentido, la relación pedagógica puede fundarse en la acción comunicativa. El punto de partida es una concepción del aula como espacio de convivencia en torno al saber, que posibilita un reconocimiento de todos como actores activos. En este caso el estudiante es visto como protagonista en el proceso de aprendizaje y el docente es

considerado como un mediador entre el estudiante y el saber. Al estudiante se le permite actuar libremente, expresar sus razones y tomar postura frente al discurso del profesor que, a su vez, reconoce no ser poseedor de la verdad y que su perspectiva sobre algún tema es siempre susceptible de crítica. Lo que sostiene la autoridad del docente no es el ejercicio de su función, sino la capacidad argumentativa, como experto, frente a los estudiantes. “En la clase de discurso, el discente es un interlocutor pedagógico, no un objeto pedagógico. La pedagogía se coedifica conscientemente. La pedagogía no es una cosa que proyectan los maestros solos” (Young, 1993, p. 109).

Además de sólidos saberes, la escuela y sus pedagogos generan en sus educandos capacidad crítica y alternativas de paz, justicia y libertad en la convivencia entre diferentes, es decir, resignificación del sentido de la vida a pesar del contexto de violencia. Si el objetivo de un proceso educativo es la justicia, la libertad, la paz y lo que estos conceptos implican como determinación de vida, hay que comenzar a formar personas analíticas, críticas, solidarias, capaces de vivir en la diferencia y, además, desechar las teorías fáciles del exitismo y la competencia, de la mediocridad, de la ausencia de compromiso, del aprendizaje por el aprendizaje, de la disciplina y de la uniformidad.

Corresponde también al sentido de la educación integral la formación del sujeto autónomo y responsable, problematizador de su vida, de su contexto y de su futuro. La educación como acción comunicativa parte desde la realidad del otro, en especial la de aquellos que son víctimas de la miseria y la injusticia heredada en nuestra cultura. Nadie merece más respeto y una profunda delicadeza en el trato que un niño pobre que llega a la escuela con hambre, con su futuro hipotecado y probablemente con su familia destrozada —súmele hoy en día el trauma del desplazamiento—. El maestro es su última esperanza de respeto, su último asidero hacia el bien y su último refugio de bondad; (Rodríguez, Yunis y Girón, 2015).

A pesar de toda la carga de desencanto debida a la vida social y política, así como a las salidas marcadas por el inmoral discurso del individualismo a ultranza disfrazado de optimismo, automotivación y positivismo, que convierte a las personas en seres para la competencia y en búsqueda de un solo resultado: el éxito individual a como dé lugar (ser ganador), salidas propias de este decadente y desfalleciente posmodernismo que se afianza con toda su influencia y con consecuencias prácticamente inevitables, es muy importante que los educadores nos planteemos preguntas que problematicen nuestro quehacer frente al desgarramiento social que origina el desplazamiento en su contexto de

marginalidad y abandono. ¿Qué podemos hacer desde la educación para formar personas para la paz y la convivencia social? ¿Cómo formar personas competentes para el amor a la justicia, la verdad y la responsabilidad en la libertad? Pero, primero que todo, hay que hacerse la que quizá sea la pregunta más fundamental: ¿nos interesa hacerlo? ¿Están el Estado, la comunidad, la familia y el mMaestro, incluso el mismo estudiante, interesados en educar (y educarse) integralmente, en pensar con futuro, o solo en el día a día de la sobrevivencia, del salario o de la acción política de efectos inmediatos de corto plazo?

5. La comunidad educativa: responsable de su propia formación

La escuela, más que la sumatoria de salones de clase, es un espacio educativo de encuentro entre estudiantes y docentes en torno al saber, esto es, alrededor del saber saber, saber hacer y saber ser. En este escenario, la relación pedagógica fomenta y permite problematizar el presente y analizarlo críticamente para resignificar su futuro en términos de la solidaridad social y la dignidad humana.

Este escenario pedagógico posibilita ambientes de formación en los que la autoridad del docente es reconocida legítima como resultado de la apropiación crítica de un saber, de la forma como este se reconstruye en los estudiantes y del desarrollo comprometido del testimonio humano del docente frente a los educandos:

Los fundamentos de la experiencia educativa se encuentran en el mundo cotidiano de los estudiantes y de los maestros, porque solo en el se encuentra una implicación realmente significativa. En los sentidos de la vida cotidiana encontramos las causas de la acción y de los móviles y, por consiguiente, todo ello es práctico y efectivo. El sentido radica en la lengua cotidiana y la experiencia y el móvil, en la acción cotidiana. Estas, a su vez, se sedimentan en orientaciones o esquemas, que son reservas de adhesiones, disposiciones o creencias. El conocimiento nuevo, abstracto y formal y las disposiciones conexas tienen poco efecto sobre el discente sino se asocian estrechamente a las realidades cotidianas. (Young, 1993, p. 41)

Normalmente, el docente establece en el currículo los contenidos a los que un grupo de estudiantes debe acceder durante un tiempo determinado, con el fin de dar cumplimiento a un nivel esperado de aprendizaje que los ayude a desempeñarse de manera competente

en su área. Sin embargo, el discurso teórico sobre una materia en particular no requiere, solamente, que el docente sea especialista en esa área, sino que, además, necesita un saber adicional para hacer que ese discurso sea realmente aprendido por los estudiantes y que estos se formen como seres humanos con criterios de acción en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

La educación es un proceso de culturización: un paso a una forma de vida. Su medio es la lengua y la experiencia; su método, el diálogo y su producto, la cultura. Únicamente se logra cuando un estudiante cambia de vida, no cuando solo cambia un rincón de su cabeza.
(Young, 1993, p. 42)

Esto es, en buena parte, lo que representa resignificar, desde un presente marginal y violento, el sentido de futuro de los estudiantes. Esta tarea no es algo que pueda lograr un solo maestro, coordinando un proyecto en derechos humanos, por bien que lo haga, sino un esfuerzo permanente y comprometido de todos los docentes como líderes de la comunidad educativa.

La relación docente-alumno deja de ser un vínculo unidireccional, basado en un discurso de la ciencia, y pasa a convertirse en una relación compleja que incluye habla y expresiones corporales, dentro de un escenario que requiere ser resignificado y recreado día a día. Uno de los filósofos más representativos del siglo XX, el alemán K. Jaspers, en otro contexto y reflexionando sobre la universidad, decía que

La formación es un estado adquirido. Se llama formado a un hombre que lleva impresos los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico [...] Es común a los ideales de formación el sentido de la forma y del autodomínio, y también el sentido de que, por el ejercicio, la formación debe transformarse en una segunda naturaleza. (1995, p. 417)

En el mismo sentido, Ravelo, Medina y Radovic Sendra sostienen que

La necesidad de la formación debe llevar al docente a construir planes de acción en donde se involucre la participación activa de los estudiantes desde sus saberes previos. El docente debe procurar un acercamiento no solo discursivo sino emotivo con los estudiantes a fin de conocer mejor los contextos de vida donde se desenvuelven y concebir de manera holística el

conjunto de factores de tipo cognitivo y emotivo que pudieran generar dificultades de aprendizaje en sus estudiantes. La acción pedagógica debe involucrar no solo las estructuras generales de los procesos de entendimiento de las que puedan deducirse condiciones de participación, sino que, además, debe tener en cuenta una caracterización de las disposiciones comportamentales de los sujetos frente a situaciones de aprendizaje que se construyen en el aula y reflejan la vida y el contexto cotidiano. (2018, p.81)

Cuando la acción docente se orienta por el modelo de acción estratégica, el discurso estará siempre referido a la acción del otro; no se establecerá una clara diferencia entre las funciones del docente y las de los alumnos, ya que aquellos tendrán como metas las acciones de estos y, en consecuencia, el estudiante no tendrá oportunidad de pensar sobre lo que vive en el aula ni mucho menos sobre lo que le están enseñando, ya que solo debe repetir y decir lo que el docente quiere escuchar. Del mismo modo, cuando el ejercicio docente se funda en el modelo de acción comunicativa, se construye un esfuerzo por orientar el discurso de la clase hacia la reflexión de los estudiantes, creando condiciones de posibilidad para interesarlo en los asuntos de la ciencia, que trata como asuntos propios de su experiencia. El estudiante tendrá ocasión de enfrentar directamente una realidad que lo cuestiona y, ante ello, buscar respuestas en las teorías y confrontarlas con su propia experiencia, recontextualizando el saber. En esta lógica, el docente no se opone ni se interpone en el interés del estudiante, sino que lo resignifica con sentido; su tarea se enriquece en la medida en que, al mostrar una variedad de caminos por los cuales se puede avanzar, su mismo caminar le permite enriquecer su propia experiencia de vida.

Desarrollo del proyecto educativo institucional en derechos humanos, resolución de conflictos y convivencia³

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la propuesta cultural de organización de la tarea educativa en el interior de un establecimiento escolar. Este proyecto responde a unos principios, fines educativos y políticos del país y a unas necesidades de la institución y su entorno. El PEI pretende transformar la realidad escolar partiendo de ella. Al respecto, la Constitución Política señala que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (art.67) y la Resolución 01600 de 1994 dice que “Es necesario contribuir desde la institución escolar, a través de los medios más

³ Este apartado se funda en Vecino y Acebedo (2001).

adecuados, en la formación de una cultura política y democrática para superar las crisis que afecten la convivencia social”. En consecuencia, todo proyecto educativo institucional deberá ser ante todo un proyecto en y para la democracia y el ejercicio de los derechos humanos, y, desde esa perspectiva, deberá organizar toda la vida escolar, el conocimiento, las relaciones de convivencia, la formación afectiva, ética, estética y moral, la administración escolar, etc.

Así, adelantar un proyecto educativo en formación ciudadana, derechos humanos y democracia debe tener como fundamento el sentido educador en y para la participación. Ello permite impulsar y gestar dos procesos simultáneos: la organización escolar y la convivencia. El primero hace referencia al proceso de construcción de la vida escolar, que comprende el gobierno escolar y las otras instancias organizativas que lo respaldan. Por parte, el segundo proceso plantea el debate, la concertación y la vivencia de los principios y normas que regulan las relaciones en la institución educativa.

“Con la puesta en marcha de estos dos procesos se busca recrear y ampliar el ejercicio de la dirección y toma de decisiones, soportadas hasta ahora en las funciones de rectoría, dirección o coordinación de la institución escolar, hacia organizaciones colegiadas en las que tengan cabida representantes de todos los estamentos de la institución” (Vecino y Acebedo, 2001. P. 15). En últimas, lo que se plantea es compartir la función de organización y dirección como garantía de la participación sustantiva de quienes hacen la vida escolar, lo cual incluye la intervención en la toma de decisiones que los afectan y la elaboración de las normas en condiciones de racionalidad y de simetría.

Como autoridad máxima, el gobierno escolar debe estar atento a promover la organización de todos los estamentos que confluyen en la institución, instancias desde la que cada uno debate y plantea sus intereses, necesidades y expectativas de una manera organizada. En este sentido, se conforma el consejo de profesores, de estudiantes, la asociación de padres de familia y la organización de los funcionarios encargados de la parte administrativa del establecimiento.

De esta manera, el gobierno escolar posibilita el ejercicio de la participación plena de todos en el desarrollo de la vida del plantel, al tiempo que incide en el entorno local y nacional, en el marco del Estado social y democrático de derecho (Sánchez, 2010). Es un proceso a mediano plazo que se complementa y transforma cuando las evaluaciones o las demandas de la mayoría así lo requieran. No obstante, este este proceso de construcción

democrática y política puede encontrarse con una serie de dificultades y obstáculos, por ejemplo:

- Una tradición en el manejo espontáneo de recursos (materiales y económicos), tiempos y capacidades que no permite ver la necesidad de planificación, lo cual frena la consolidación de un esfuerzo organizativo.
- El acostumbrado manejo, inconsciente en algunos casos, de las decisiones por vía personal del rector o director, ya sea por angustia ante lo lento del proceso democrático o por efecto del autoritarismo, ya que está en juego su propio poder.
- El trabajo o desarrollo del consejo directivo guiado más por lo inmediato que por lo importante, ya que constantes usual que se olvidan los fines de la institución. Esto conduce a que no se reflexione sobre el contenido teórico pedagógico de los fines ni se piense en la manera como se están concretando en la cotidianidad escolar.
- El reconocido peso de la tradición escolar y social que desconoce la participación en la toma de decisiones ha mantenido en la heteronimia a la mayoría de los estudiantes y maestros, lo cual se expresa en la indiferencia frente a los asuntos de la institución escolar y la entrega de su capacidad de decisión a otros, actitud cómoda que exime de responsabilidades y compromisos.
- La fuerza de la tradición oral de nuestro pueblo y de la cual la escuela no se salva, a pesar de ser el espacio por excelencia donde se aprende y ejercita la escritura, ha llevado a que se desaproveche el registro escrito, la sistematización de las vivencias y las prácticas pedagógicas. Esto es lo que históricamente ha contribuido al empobrecimiento del maestro y de su discurso pedagógico.
- La prevención frente al debate por temor al conflicto o a no admitir otros puntos de vista que generalmente se niegan bajo la consideración o pretexto de “perder tiempo”.
- La participación inicial de los estudiantes, padres y madres de familia en condiciones de asimetría frente a los maestros y directivos docentes que siempre han detectado el poder en la escuela. En la medida en que la institución escolar siempre ha sido dirigida por personas adultas, sus reuniones son pensadas para tales, lo cual genera agotamiento en los alumnos y muchas veces en los padres de familia; de igual manera, se ven enfrentados a abordar temáticas sin mucho conocimiento en un primer momento.

De la misma manera, la organización del proyecto, en el marco de un PEI claro, flexible, centrado en la dignidad humana y la formación integral, requiere del compromiso

organizacional de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, tal como se detalla a continuación.

El consejo de maestros: organización cuyo propósito es promover y recoger las inquietudes pedagógicas, profesionales y gremiales, tanto del saber como de su práctica, que aporten a la construcción del PEI. La organización implica no solo las reuniones generales, sino también la conformación de grupos de trabajo alrededor de intereses de orden pedagógico, profesional y gremial.

La organización de los maestros y maestras puede encontrarse, entre otras, con dificultades como la poca preocupación por debatir y enriquecer el saber y la práctica pedagógica, así como el excesivo peso que tiene la escolaridad de la vida académica que no permite dar otros tiempos para el trabajo del conocimiento y la marcada tendencia al ejercicio individualista de larga tradición. Los anteriores escollos impiden crecer en el ejercicio de la enseñanza y la poca valoración de la teoría como posibilitadora de la transformación de la práctica o de la comprensión de los problemas pedagógicos que los inquietan. Así mismo, la una dificultad adicional es la resistencia al cambio de educadores, algunos pasivos, pero otras en abierta oposición al proyecto, sin proponer alternativas, además de la poca o nula disponibilidad de colaboración en los subproyectos, porque se considera que son pérdida de tiempo frente a lo supuestamente principal (enseñar conceptos o cumplir el programa), por falta de compromiso para realizar una labor diferente a la pura enseñanza o de desmotivación por las actuales condiciones de inestabilidad laboral de muchas docentes, todo esto sumado afecta profundamente los sentidos de la profesión docente (Saavedra, 2008).

Con respecto a este último punto, cierto desprendimiento y generosidad en el manejo de su tiempo son indispensables para la institucionalización de cualquier subproyecto del PEI, teniendo presente, de manera fundamental, que no son una pérdida de tiempo, sino ganancia en la formación. Es posible que sea más “útil” para el estudiante de sectores marginales y con traumas debidos al desplazamiento la formación en resolución de conflictos y la resignificación de su futuro, más que el aprendizaje mecánico de conceptos sin mayor asidero en su vida real o sin mayor perspectiva en su futuro. Si cada docente (de todas las áreas) dedica solo ocho horas anuales (dos por bimestre) al proyecto en derechos humanos para que él mismo las desarrolle en talleres integrados, el impacto formativo será inmensamente provechoso para el estudiante y más aún si cada maestro

acompaña una vez al año al proyecto en una de las actividades extra – pensum programadas.

El consejo estudiantil: promueve y regula relaciones democráticas entre los estudiantes y entre estos y los demás estamentos. Este órgano democrático recoge inquietudes, expectativas e intereses para ser planteados en el consejo directivo y el consejo académico, promueve la elección del personero estudiantil y otras representaciones, a la vez que se asigna funciones a sí mismo y se da sus propios estatutos. Crea conciencia de la importancia de la participación y la organización estudiantil como ejercicio en la formación ciudadana.

Es importante que la institución diferencie al personero de los estudiantes de los representantes estudiantiles. Aquel cargo, creado por la Ley general de educación da la responsabilidad a una alumna o alumno de defender los derechos de sus compañeros. Así mismo, se encuentran dificultades como las condiciones de heteronomía, muy comunes entre los jóvenes de sectores populares, que dificultan la expresión de los estudiantes y la exigencia de sus derechos. En los inicios, no hay suficiente interés para postularse y permanecer en los organismos de representación, también es palpable la falta de interés por lo político y lo social, así como la carencia de un espacio físico y de tiempo para las reuniones estudiantiles.

Las asociaciones de padres de familia: encaminan sus esfuerzos la representación y participación activa en el gobierno escolar, en el contexto de los fines del proyecto institucional, del crecimiento integral de los educandos y del desarrollo comunitario en general. En el camino de la construcción de un PEI, los padres de familia constituyen el estamento que más toma tiempo en entender y transformar su papel en la organización y dirección escolar; esto tiene que ver con las funciones que tradicionalmente se les ha asignado, ya que, en el caso de los padres y madres de familia, se han considerado como un apoyo económico ante las carencias de la institución. El proceso de organización de estos últimos cuenta con dificultades como la influencia negativa del entorno, que conlleva prácticas clientelistas y burocráticas, reproducidas en la escuela y la sumisión de muchos de los participantes que actúan solo para agradar a los directivos docentes y no por un compromiso real con los fines de la institución y de la comunidad (Patiño, 2014).

Hay también angustia como producto del desespero causado por el malentendido desorden y pérdida de tiempo que genera la expresión de los diferentes estamentos o

personas que antes no tuvieron la posibilidad de pronunciarse y participar en los procesos de deliberación y decisión. Se debe tener en cuenta el reconocimiento del otro como un interlocutor válido, aunque ese otro tenga seis o siete años, considerando, por supuesto, aspectos como la edad y el desarrollo intelectual y moral para asimilar los aportes en el nivel propio de cada persona (Vecino y Acebedo, 2001).

El pacto de convivencia

En este contexto, le corresponde al gobierno escolar y, dentro de él, al consejo directivo del plantel la promoción de un instrumento como el pacto de convivencia, que corresponde a lo que se ha venido denominando manual de convivencia. La decisión de hablar de pacto y no de manual responde a lo que implica cada término (Vidanes, 2007). Pacto, literalmente, hace referencia a estilos democráticos que generan relaciones de negociación y acuerdos, mientras que el manual es una guía escrita y abreviada de nociones, y su sentido es llevar de la mano. El propósito del manual es la regulación de las relaciones entre todos los miembros de la institución escolar y su concepto supera el carácter autoritario de los contenidos y prácticas de los reglamentos escolares; por esto, se construye con la participación de directivos docentes, maestros, estudiantes y padres de familia, y no solo por imposición de los directivos, como ha sido usual en el reglamento escolar.

El pacto de convivencia, más que un decálogo de normas, debe ser un conjunto de principios que pueden ser de tres clases: principios reguladores o mínimos éticos, principios procedimentales y principios pedagógicos.

Los principios reguladores son el conjunto de criterios que determinarían las relaciones entre las personas. Se trata de un conjunto de valores morales porque están formulados con el fin de alcanzar una ética civil. La configuración de un deber ser a partir de valores ciudadanos puede ser representado por lo que Cortina (1986) ha denominado una ética de mínimos. Así, lo que hace a la moral cívica se encuentra en el contexto de una moral de mínimos, es decir, de aquella que únicamente propone los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la convivencia en una sociedad pluralista e incluyente. Lo que, expresado en otras palabras, quiere decir que habría un presupuesto axiológico mínimo indispensable para adelantar relaciones interpersonales e interinstitucionales basadas en la dignidad humana. Esto resulta definitivo cuando las instituciones escolares entran a considerar lo que sería el pacto de convivencia.

Aunque entre los términos “reglamento” y “manual de convivencia” se reconocen diferencias en su significado, ellos comportan un sentido del poder que en la práctica de la escuela ha operado en una sola dirección, de arriba hacia abajo, de directivos, pasando por docentes, hasta llegar a los alumnos. Más que un nombre, lo que se necesita es construir un nuevo sentido, una nueva forma de proceder, una nueva manera de estar en relación con los otros. Se deben, pues, construir unas relaciones en las que se pueda concertar o pactar sin negar al que piensa o actúa diferente. Más que hablar de “manual” en oposición a “reglamento”, lo que hay que hacer es negociar y pactar mejores formas de relacionarse y resolver los conflictos.

Si los derechos humanos son la conciencia moral conquistada por la humanidad, la escuela los debería reconocer como reguladores de las relaciones humanas, además de promoverlos, defenderlos y hacer prevalecer su vigencia. Este proceso se debe trabajar a diario, a favor de la construcción de una nueva cultura, tanto desde lo procedimental como desde lo pedagógico. Los principios procedimentales buscan superar la naturaleza normativa que tienen los reglamentos escolares, se presentan como las instancias a que se acude para dar cumplimiento o hacer vigentes los principios reguladores. No tendría sentido enumerarlos, pues dependen de los alcances de la concertación; sin embargo, se pueden mencionar como consustanciales a la vigencia de los derechos humanos. Entre otros, estarían el diálogo, la participación y la investigación (Vecino y Acebedo, 2007).

Los principios pedagógicos se inscriben en el terreno propiamente dicho de la formación. Se presentarían como una doble intención: por una parte, buscarían favorecer los procesos de desarrollo moral de las personas y, por otra parte, constituirían los dispositivos con los cuales se pasa de posturas excluyentes a actitudes de convivencia. La construcción de un pacto de convivencia es un proceso continuo y que se alcanza a mediano plazo, ya que implica recoger las iniciativas desde los diferentes estamentos, discutirlos, negociarlos y llegar a acuerdos. Este es un instrumento flexible, debe tener en cuenta la realidad cambiante y, por lo tanto, es susceptible de revaluaciones (Guzmán y Pinto, 2004).

La pedagogía problémica y la formación en derechos humanos

La pedagogía problémica propone un tipo de educación que tiende al desarrollo integral de las potencialidades humanas y a la promoción social del medio educativo y su entorno de influencia. En ella se combinan la actividad sistemática independiente de búsqueda por parte de los alumnos y la asimilación de las conclusiones ya preparadas de la ciencia,

la resignificación de conceptos, métodos y resultados, y el sistema de métodos de estructura (Garrido, 2013). El proceso de interacción de la enseñanza y el aprendizaje orientado a la formación de la concepción social del mundo en los alumnos, la independencia cognoscitiva del estudiante —con motivaciones estables y reales de estudio y desarrollo de las capacidades mentales (sobre todo las creativas) durante la asimilación de conceptos científicos— y los modos de actividad están determinados por el sistema de situaciones problemáticas asumidas desde la realidad concreta que conforma el entorno vital del estudiante. Este método se basa en que el pensamiento es un proceso creador; por lo tanto, se dirige a los alumnos en la búsqueda científica, en la resignificación de su vida y en los cambios en su entorno, de acuerdo con sus posibilidades.

La enseñanza problémica consta de un cuerpo de categorías y de métodos problémicos. Categorías problémicas: permiten a los alumnos descubrir y conocer el objeto de estudio y llegar a su esencia. Entre las categorías fundamentales de la enseñanza problémica se encuentran, según Medina (1997) las siguientes:

Lo problémico: preside todo el proceso de la enseñanza problémica. Es la expresión de la inquietud investigativa mediante la relación entre lo reproductivo y lo productivo.

La situación problémica: es un estado de dificultad que surge en el alumno cuando, ante una situación dada, no puede explicar lo que sucede con los conocimientos y habilidades que tiene, por lo que debe hallar un nuevo procedimiento para actuar o para resignificar algún aspecto de su propia vida. La situación dada constituye la contradicción entre lo conocido y lo desconocido, entre lo deseable y lo posible, entre la realidad y su transformación, que funciona como fuente de desarrollo de la actividad cognoscitiva. Es un momento pedagógico que provoca preguntas y el afán incesante de hallar respuestas debido a la necesidad y curiosidad que se origina.

La situación problémica refleja la relación contradictoria entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el proceso de aprendizaje. Surge cuando el sujeto no puede determinar la esencia del fenómeno por carecer de los elementos necesarios para el análisis. Solo mediante la actividad creadora podrá resolver esta situación o darle nuevos significados a su actuar en el mundo. Esta situación tiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El primero refleja la propia contradicción. El segundo expresa la necesidad de salir de los límites del conocimiento que impiden resolverla y expresa el impulso a

descubrir lo nuevo a partir de elementos ya asimilados. Así mismo, equivale a lo desconocido y el problema docente es igual a lo buscado o a lo que se pretende resignificar.

Tareas y preguntas problémicas: la situación problémica debe resolverse mediante tareas cognoscitivas y proyectivas que lleven a su solución o al camino de la resignificación de sentido en la situación dada. Las tareas cognoscitivas pueden ser de distintos tipos: de ejercitación, fijación, búsqueda, reconstrucción, resignificación e investigación. Su utilización en el proceso docente depende del nivel de complejidad de la actividad del estudiante, con base en la siguiente perspectiva:

aprender a conocer y aprender a hacer, que son en gran medida indisociables, pero lo segundo está más ligado a lo profesional, teniendo como tarea ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y cómo adaptar la enseñanza al futuro mundo de trabajo que no le es previsible? (Delors, 1999, p. 99)

Las tareas problémicas son aquellas que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos; en su base subyace la contradicción entre lo que hay y lo que el discente quiere lograr. La tarea problémica tiene como elementos fundamentales las preguntas, que pueden o no ser problémicas. La pregunta se argumenta y contesta de una vez, es un eslabón de la cadena de razonamientos, expresa de forma concreta la contradicción sobre los conocimientos y los nuevos hechos (Medina, 1997). Las tareas y preguntas se deben combinar racionalmente teniendo en cuenta su interrelación y su lugar en el sistema categorial de la enseñanza problémica, considerando además las diferencias básicas en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje en cada nivel de evolución de la inteligencia humana (Zubiría, 1994).

En este sentido, desde los líderes del proceso educativo (bien sean directivos, docentes, padres de familia, estudiantes) se proporcionan los espacios académicos curriculares (de pénsum y por fuera del pénsum), para que se reflexione críticamente sobre la vida presente y las posibilidades futuras, la comprendan y se decidan a articularse de manera ética, crítica, creativa y dinámica en su desarrollo o, en ambientes de conflictos violentos, resignifiquen los contenidos vitales de su existencia y puedan encontrar sentido a la construcción de su futuro, aun en contextos gravemente traumatizados por la violencia y por fenómenos como el desplazamiento. La exigencia fundamental del proceso de

enseñanza problémica y de la clase problémica, como eje fundamental de este método, es la de desarrollar en todos los estudiantes la capacidad individual y grupal de asimilar y crear conocimientos a partir de su propio esfuerzo, en la misma medida que descubren el sentido profundo y alterizante de su existencia en el marco de la dignidad humana. Por esto, la clase problémica es un taller de trabajo, cuya materia prima fundamental es la realidad, la historia del estudiante y el conocimiento y las herramientas de labor, el método problémico y los recursos didácticos.

En la clase problémica lo importante no es que el estudiante aprenda contenidos secuenciales de saberes más o menos arbitrarios —a gusto de un texto o del docente—, que sin duda va a olvidar pronto; antes bien a lo que se tiende es a que el estudiante desarrolle su atención, la agudeza de su observación, el razonamiento abstracto, su voluntad y disciplina de trabajo, su capacidad creadora, su imaginación, sus emociones y, en fin, todo el conjunto de elementos intelectuales y afectivos que le faciliten encontrar permanentemente la significación de su existencia y de su futuro, así como el acceso al conocimiento en el momento que lo requiera; de esta manera, incluso la propia escuela en ambientes de conflicto se resignifica permanentemente sobre su papel “como un proceso social-histórico en permanente cambio” (Zubiría, 1994, p. 32). Es importante proporcionarle al alumno los resultados de la investigación como conocimiento científico, lo mismo que ofrecerle el sentido de la científicidad que “nos insta a un delicado equilibrio entre una apertura sin barreras a las nuevas ideas, por muy heréticas que sean, y el escrutinio escéptico más riguroso” (Sagan, 2000, p. 46). No obstante, en escenarios de conflicto, es aun mucho más importante recrear permanentemente la escuela, con el fin de que el estudiante descubra posibilidades para que reconstruya su vida, encuentre nuevos sentidos a su existencia histórica y supere los traumas de los conflictos violentos, en un proceso de formación problémica que conduzca a la autonomía del alumno.

El aprendizaje en la escuela, entonces, se limita a la adquisición de conocimiento, sino que supone aprehender el mundo para que sus circunstancias en la escuela se dispongan a favor del estudiante y le permitan comprender, en la medida de sus posibilidades, la esencia misma de la vida, al lado de la ciencia y sus métodos. Se rompe así el esquema del requisito-previa-trabajo-calificación y se da lugar al conocimiento del mundo con todas sus fascinaciones y sin temor al error; sin embargo, esto no excluye una evaluación rigurosamente crítica, porque una circunstancia que permite el avance de la ciencia es la posibilidad de la equivocación y su superación a través de la autoevaluación, la

heteroevaluación y la coevaluación, así como la posibilidad del análisis mismo del contenido del conocimiento —no del castigo—, como parte connatural del proceso del conocimiento y del desarrollo intelectual y científico.

La principal fuente problémica, el espacio en el que nacen y se desarrollan las necesidades de conocimiento, lo constituye, para el alumno, su vida cotidiana, sus experiencias sociales y afectivas, sus traumas psicoafectivos, sus inquietudes teleológicas, sus ilusiones y esperanzas. La existencia social del alumno, con sus múltiples interrogantes, debe llegar a la clase y estructurarse en la situación problémica, agotar en ella el saber social y crear la necesidad y la posibilidad de reconocimiento humano, académico y científico. El más elemental de todos los problemas o la más trivial de todas sus inquietudes puede ser el punto de partida de un proceso cognoscitivo inconmensurable o de la resignificación misma del sentido de su vida hacia el futuro y en su contexto, incluso a pesar de su mismo ambiente presente, como un problema de comunicación y sentido en el ámbito de la cultura (Vásquez, 2018). La vida no solo es la cantera de la que surgen las necesidades de conocimiento, el conocimiento mismo y las situaciones traumáticas que el alumno debe superar, sino que ella constituye por sí misma el más importante y rico recurso didáctico: los procesos didácticos deben estar atravesados en cada uno de sus momentos por las necesidades, enseñanzas y recursos con que la vida social se revela ante el inventario existencial del alumno y del mismo maestro.

Formalmente, la clase problémica se manifiesta por un orden entrópico (máxima dispersión-mínima organización), la multidimensionalidad de la existencia humana, la pluralidad de pensamiento, la heterogeneidad de inquietudes; en fin, la democratización de la palabra y el reconocimiento generan una dinámica de contrastación diferente de las formas disciplinarias compulsivas, que no son útiles en ambientes con graves carencias psicoafectivas y materiales. “En lo intelectual, además, los procesos problémicos tienen su propio orden, crean su propia dinámica de desarrollo; en ella confluyen las más variadas inquietudes que se articulan en torno a un principio de organización, según el cual todos los puntos de vista son igualmente respetables, sin importar cuáles sean las objeciones, pues estas deben formularse argumentadamente y en el momento oportuno” (Medina, 1997. P. 47). De esta manera se desarrolla la cultura de la confrontación intelectual, en un foro abierto al conocimiento, a la creación, aprehensión y búsqueda constante. Se educa en la tolerancia y en el rigor del debate, en el asombro y en el escepticismo científico permanentes.

La labor problémica comprende distintos momentos que pueden enumerarse en orden de desarrollo lógico, sin que por esto sean de curso forzoso (Medina, 1997, p. 40):

- Conversión del problema común en situación problémica.
- Precisión de la situación problémica en la pregunta central.
- Desglosamiento del problema central en preguntas problémicas (dividir el todo en sus partes para su análisis interactivo).
- Determinación del conocimiento faltante o de la situación psicoafectiva por superar.
- Definición del método para la búsqueda de ese conocimiento o para confrontarse psicoafectivamente
- Respuesta a las preguntas problémicas
- Solución del problema central.

En todo este proceso, la pregunta problémica constituye el eje central en torno al cual gira la labor problémica. La pregunta es un componente obligado y se integra al sistema con la tarea, el problema y la situación problémica, no solo como parte de una tarea, sino como la expresión lógica del problema y el motor que impulsa el sujeto a su solución. La característica fundamental que tiene la enseñanza problémica es la de utilizar no solo los conocimientos del saber-objeto de estudio, sino de otros saberes científicos, como el saber artístico, el filosófico, la sabiduría popular y otras disciplinas que posibilitan —de forma crítica y por medio de métodos científicos— el conocimiento de los fenómenos en un espacio de mayor complejidad, sobre todo en escenarios de conflictos violentos o con situaciones postraumáticas producto de violencias entrecruzadas.

Métodos problémicos

Las categorías anteriormente expuestas están en función de los métodos de enseñanza. Es saludable tener presente que cualquier listado de ejemplos de la didáctica no va a agotar la imaginación del maestro y la utilización creativa de los recursos propios del medio. A continuación se señalan algunos ejemplos.

Exposición problémica: en ella se crean sistemáticamente situaciones problémicas que el estudiante resuelve exponiendo la dinámica de la formación y del desarrollo del concepto, es decir, la exposición muestra al alumno cómo solucionar la contradicción implícita en la situación problémica. El profesor que conduce la exposición demostrando la dinámica de formación y desarrollo de los conceptos, planteando problemas que él mismo resuelve.

Al explicar el material durante la exposición problémica, el profesor puede, ante un problema, proponer las posibles hipótesis y discutir alrededor de la solución. El profesor demuestra dónde está la solución y cómo lograr saber lo desconocido con un orden lógico tal que haya una sucesión adecuada de los conocimientos en relación directa con el propio contenido; pero no muestra lo desconocido ni conduce a resignificaciones preestablecidas, ya que eso lo logra el estudiante con su método —acorde con un proceso vital y científico—, su esfuerzo, su capacidad de leer la realidad y los documentos y con su razonamiento. La exposición problémica es verdaderamente demostrativa, colabora al razonamiento científico, incrementa el interés y posibilita la resignificación del futuro en escenarios problémicos (Medina, 1997).

Búsqueda parcial: el profesor organiza la búsqueda de la solución del problema planteado; por ende, no lo resuelve, pero estimula al estudiante en la búsqueda. Con este método los alumnos analizan documentos y realizan actividades prácticas.

Conversación heurística: este método refleja los resultados del trabajo de búsqueda independiente de los estudiantes. Mediante la discusión se orienta la solución de un problema sobre la base de preguntas y tareas o a partir de la experiencia personal se realizan propuestas innovadoras positivas. Esta forma de conversación representa la búsqueda de alternativas y la resolución de problemas inesperados a partir de datos previos. “La conversación heurística presupone una activa participación de los estudiantes mediante preguntas y ejercicios de razonamiento. Promueve el desarrollo de las capacidades del pensamiento independiente mediante dificultades concretas que estimulan el razonamiento dialéctico y la búsqueda científica” (Omar y Capdevila, 2009. P. 84).

Investigación formativa: parte necesariamente de los tres métodos descritos anteriormente. Constituye un cúmulo de experiencias cognoscitivas y un alto grado de independencia y de actividad creadora (Salcedo et al., 2008). Esta estrategia didáctica hace referencia, por un lado, a los primeros niveles de investigación formativa, como el esfuerzo por reconocer su propia realidad, darle sentido a los actos y resignificar el sentido del futuro, y, por otro lado, a la práctica constante de los diversos tipos de investigación, de acuerdo con cada objeto de aprendizaje o del conocimiento.

Sociodrama: es la organización de los estudiantes para representar situaciones de grupo (escolares, familiares o sociales) que correspondan a situaciones de contraste —lo que la

realidad me propone y lo que nosotros le proponemos a la realidad para transformarla—. Es el uso del teatro en el aula de clase. No puede permitirse la burla, la ridiculización, el sarcasmo o la descalificación agresiva de personas. En todos los casos, el sociodrama debe referirse a situaciones y no a personas identificables. Debe partir de un hecho plenamente analizado y concluir con una propuesta reflexionada en grupo.

Psicodrama: aunque es similar al sociodrama, es más profundo y especializado, porque hace referencia a experiencias individuales. Se utiliza en pequeños grupos, dentro de ambientes de mayor confianza y privacidad, con mayor madurez en el trato, pues fácilmente identifica personas al representar situaciones. El psicodrama se refiere a la representación de vivencias puntuales, generalmente muy traumáticas, que requieren un alto grado de delicadeza y profesionalismo en el trato.

- *El cine foros, disco foros, poemarios, etc., de grupo, escolares o comunitarios*: es un recurso muy útil, provechoso y sencillo de usar. Requiere, eso sí, de una adecuada preparación de materiales y del guion didáctico. Se puede hacer con películas, canciones, poemas, etc. Puede proponer varias cosas, pero en todo el caos, por contraste para que surja la situación problemática

Se debe tener presente que el análisis no debe convertirse en un discurso moralizador del docente. Este actúa únicamente como guía y moderador, debe ser el grupo el que conduzca a la reflexión. Inclusive se puede usar con padres de familia sin necesidad de proponer explícitamente el mensaje. Se presenta la película y luego se entrega un volante. A veces el silencio permite la interiorización y produce más efecto que las largas peroratas.

La ejemplificación: hace referencia a la puesta en común de situaciones, testimonios inmediatos, procesos o personas que han propuesto mecanismos alternativos y dignificantes para la construcción histórica de su medio. Se deben privilegiar aquellos personajes que el estudiante conozca y pueda palpar en su medio, pero también es válido el uso de personas lejanas en el tiempo o en el espacio (Gandhi, Teresa de Calcuta, Martin Luther King, etc.) o de instituciones ejemplarizantes en el ámbito local, regional o internacional. Es un recurso permanente y muy efectivo. Su uso puede generalizarse entre todos los docentes. Puede proponer varias cosas, pero en todo los casos, por contraste para que surja la situación problemática.

Virtualización de mensajes: puntualizaba un maestro que “es como el uso de la educación virtual pero sin computador” y tiene toda la razón. Es el intento que hace el maestro o la institución escolar de hacer presencia en el lugar a donde no puede ir físicamente por medio de circulares, mensajes en agendas, afiches, pasacalles, grafitis, volantes, carteleras, etc., medios que trascienden a la escuela, llegan a la familia o a la comunidad y no requieren explicación. Generalmente hacen un alto uso de la imagen de impacto (sin caer en lo grotesco), con poca utilización de mensajes escritos.

Los convenios interinstitucionales

Este tipo de convenios son uno de los aspectos que requieren de un alto nivel de compromiso de la dirección escolar y de los diferentes estamentos de cada institución educativa. Tales convenios van a suplir o a coadyuvar en la formación a los maestros, en aquellos aspectos que no son de su dominio disciplinar o para enfrentar situaciones nuevas (como es el caso del trato de los niños desplazados con estrés postraumático).

Otra de las ventajas de este tipo de convenios con universidades y ONG es la ausencia de costos o su minimización a niveles manejables para la institución, incluso para las comunidades. Algunos ejemplos:

Con facultades de psicología y trabajo social. Por medio de las prácticas controladas que los estudiantes de últimos semestres deben realizar dentro de sus requisitos de carrera. Sirve para manejar o facilitar el manejo, al menos, de tres situaciones:

- Trabajo clínico (casos individuales).
- Asesoría a docentes.
- Talleres con grupos de estudiantes o padres de familia.

Este trabajo no debe dejarse en manos de la propuesta particular de cada practicante, sino que debe corresponder a un proyecto educativo permanente para que el impacto sea mayor.

Con facultades de medicina, enfermería, odontología y carreras afines. Con el fin de formar en una vida sana y en la prevención de enfermedades infectocontagiosas e inmunoprevenibles en contextos de alto riesgo, además de campañas de saneamiento básico.

Con ONG de derechos humanos, educación y temáticas afines. Especialmente en el campo de los proyectos, las asesorías y los trabajos comunitarios.

Igualmente, con acuerdos de este tipo se pueden conseguir recursos internacionales que permitan la sostenibilidad de los proyectos en el tiempo y su mayor desarrollo. Convenios para desarrollar propuestas de formación en actividades productivas para la comunidad. Por ejemplo, en cooperativas, fami, mini o microempresas.

Es importante insistir que, para la firma, concreción y sostenimiento de estos convenios, se requiere un alto nivel de compromiso de las organizaciones estamentarias (asociación de padres de familia, consejo directivo, consejo de profesores, etc.) y de un dinamismo sumamente claro y ejecutivo de parte de la dirección escolar.

En conclusión: formar para la convivencia en la justicia y la libertad

La violencia pedagógica es una forma de violencia simbólica, sin sangre ni confrontación de fuerzas iguales, sino de imposición del fuerte (maestro) sobre el débil (alumno), inmensamente dañina por lo que representa para la estabilidad, el progreso integral y la continuidad histórica de los pueblos. La violencia pedagógica, que hasta hace poco se reproducía como único método de formación posible del alumno, hoy en día presenta un amargo contraste: discursos de renovación pedagógica para el docente, pero un creciente proceso de deshumanización en el duro contexto actual; el efectismo politiquero acumula —hacina— el mayor número posible de alumnos en aulas mal acondicionadas (con el fin de mostrar altos registros estadísticos de escolaridad), mantiene a los maestros públicos con contratos de corto plazo (con las ganancias electorales que esto supone) y disminuye el presupuesto regional y nacional en educación, lo que produce violencia, anula los procesos y las intenciones formativas y es un desmotivador de procesos intelectuales creativos y de compromiso docente. Pero, a pesar de lo anterior, hoy en día existen muchas formas individuales, grupales, estamentales e institucionales de oponerse a esta situación y, a pesar de ella, comprometerse con la resignificación del futuro de los niños y niñas que crecen en ambientes de marginalidad y violencia, con todos sus traumas, sumados a los que implica el desplazamiento forzado:

Es de vital importancia reconocer el papel fundamental que juega el educador en el acompañamiento del proceso del estudiante. Si un niño o niña es violento, y esa violencia la ha generado su ambiente familiar, su realidad sociocultural o su marginalidad, el

maestro tiene la oportunidad de replantearle formas de convivencia y de proyección al futuro. Además, los niños y las niñas han comenzado también a ser transformados desde la misma aula donde un profesor decide hacer su trabajo pedagógico. Hay, por ejemplo, profesores, como decía uno de ellos, que antes de entrar a un salón de clases “se llenan de valor, rezan, se predisponen, ‘se arman’ y comienzan a dictar su clase”, con la seguridad de que los que están al frente son sus rivales y no sus educandos. La clase es un escenario frío y lejano, incluso maltratador.

El pedagogo-educador comprende que el contexto de sus estudiantes los forma para reproducir formas de violencia, por lo que se les dificulta entender, comprender, dialogar, tolerar, pero no por eso son violentos por naturaleza. Otra cosa es que sean violentos por herencia cultural, producto de su formación histórica, lo que significa que pueden ser deseducados en la violencia y educados para la paz, la convivencia, la justicia y la libertad responsable. El mismo maestro puede desaprender el discurso impositivo de la pedagogía y aventurarse en una nueva intención pedagógica que supere sus puros saberes instrumentales y lo comprometa con la resignificación y dignificación de su propia historia docente, a pesar de las mismas condiciones laborales y personales del maestro (Saavedra, 2008).

El educador, en ocasiones, se limita a trabajar con aquellos que no tienen problemas, que manejan excelentes relaciones o que tienen un núcleo familiar muy bien constituido, es decir, con los “buenos alumnos” —mansos y dóciles—. Pero en un medio de marginalidad y desplazamiento, este supuesto ideal de alumno es muy reducido o definitivamente no existe; por lo tanto, los estudiantes que no son ideales son, precisamente, los que necesitan al maestro. Aquí aparece en toda su dimensión formativa y su responsabilidad social: gestor de paz y constructor de una historia resignificada desde la dignidad, los derechos humanos y los deberes ciudadanos para niños y niñas formados en contextos de violencia, marginalidad y desplazamiento. Las palabras y actitudes del maestro son sagradas, proféticas, definitivas; un gesto o una sola frase pueden ayudar a formar a una futura persona creativa, constructiva y crítica o reproducir formas de violencia social y hacer que esa persona sea proclive a las salidas violentas que encuentra en su contexto. Por eso educar en valores es educar para la paz (Vidanes, 2007).

En síntesis, se educa para la paz cuando los derechos del estudiante prevalecen sobre cualquier otra consideración, incluso el derecho a ser formado en el cumplimiento de deberes como la disciplina, el principio de autoridad, la exigencia intelectual, el sentido

cívico y el respeto a cada miembro de la comunidad educativa, dentro del marco amplio y suficiente del amor de justicia, la dignidad, el respeto, la libertad y la tolerancia. No es el estudiante el que escoge al maestro, como no es culpable de la situación actual de la sociedad (pues aún no la manejan ni deciden sobre su destino), tampoco de los resultados de su formación en cierto contexto. Somos los adultos, especialmente los maestros (una de las últimas esperanzas que le quedan a este país), quienes decidimos la opción pedagógica que definirá buena parte del sentido de la esperanza y de la construcción del hogar humano al que nuestros niños y niñas tienen derecho. En palabras de Calvino,

El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí; el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar y darle espacio. (1996, p. 69)

Referencias

- Calvino, I. (1996). *Las ciudades invisibles*. Norma S. A.
- Cano Acevedo, N. y Ramos Espitia, M. C. (2016). Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. *Avances en Educación y Humanidades*, 1(1), 7-20.
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/avedhum/article/view/801>
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Tecnos.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Planeta.
- Fromm, E. (1982). *El corazón del hombre: su potencia para el bien y para el mal*. Fondo de Cultura Económica.
- Garrido Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica —Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica—. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39), 117-139.
<https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>

- Guzmán, M. A. y Pinto, R. N. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación de la episteme curricular. *THEORIA. Arte, Ciencia y Humanidades*, 13(1), 121-131. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29901312.pdf>
- Omar H., M. y Capdevila L., B. Algunas consideraciones teóricas sobre el método de elaboración conjunta. *EduSol*, vol. 9, núm. 28, julio-septiembre, 2009, pp. 77-86. Recuperado de Centro Universitario de Guantánamo (Guantánamo, Cuba): <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748667009.pdf>
- Jaspers, K. (1995). *La idea de la universidad*. Sur.
- Medina Gallego, C. (1997). *La enseñanza problémica*. Rodríguez Quito Editores.
- Patiño López, J. A. (2014). Familia y procesos de socialización política en contextos de conflicto armado: posibilidades para la resignificación. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, 14(16), 64 - 79 . doi:<http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.6>
- Ravelo Medina, M. y Radovic Sendra, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 3891-402. doi:10.11600/1692715x.16124
- Rodríguez Cardona, L., Yunis Hazbun, K. y Girón Ortiz, C. (2015). Resignificación del sentido de vida de personas desvinculadas y desmovilizadas del conflicto y contribución de las redes de apoyo en su transición hacia la vida civil. *Informes psicológicos*, 15(1), 105-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229774>
- Saavedra Rey, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: aproximación a la resignificación pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (29), . P. 12 – 20 . doi:<https://doi.org/10.17227/01212494.29pys65.72>
- Sagan, C. (2000). *El mundo y sus demonios*. Planeta.
- Salcedo Estrada, I., Hernández Mujica, J., Meléndez, M. L., McPherson Say, M. y Daudinot Betancourt, I. (2008). *Didáctica de la biología*. Pueblo.
- Sánchez Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado social de derecho. *VIA IURIS*, (9), 141-160. <https://www.redalyc.org/pdf/2739/273919441007.pdf>

- Shapiro, L. E. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Suárez, M. (2002). *Mediación, conducción de disputas. Comunicación y Técnicas*. Paidós.
- Vásquez, J. D. (2018). Resignificar la educación: comunicación, cultura y pedagogía(s). *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (62), 232- 233.
<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/download/3348/2491?inline=1>
- Vecino Pico, Á. y Acebedo Afanador, M. J. (2001). *Hacia la vivencia de los derechos humanos en la escuela*. Funprocep.
- Vidanes Díez, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(42),p. 22 - 32 .
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm>
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós y MEC.
- Zubiría Samper, M. (1994). *Pensamiento y Aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento*. Fundación Alberto Merani.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Fundación Estanislao Zuleta.

IJSER