

De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*

From the Mediation of School Conflict to the Construction of Just Community

Recibido: febrero 4 de 2008 | Revisado: junio 14 de 2008 | Aceptado: julio 2 de 2008

RICARDO DELGADO-SALAZAR**
LUZ MARINA LARA-SALCEDO***

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

ABSTRACT

The following article aims to offer a framework that allows a better comprehension of the most relevant aspects, developed by three educational institutions that constructed innovative and significant paths in the area of school justice. The study explored the experiences of the institutions, based in the *just community* theoretical model. This process allow the authors to unveil the principles that support school actions, the configuration dimensions of school justice, the action plans that guide school projects, and the challenges of the educational practices. As a consequence, the researchers expect with this study to enrich the available knowledge and the discussion around the problem of mediation of school conflict.

Key words author

Just Community Inclusive Communities, School Democracy, Normativity, Deliberation, Mediation of School Conflict, Participation.

Key words plus

Educational Mediation, Educational Institutions, Community Schools-Standards.

RESUMEN

El presente artículo pretende ofrecer un marco de comprensión sobre los aspectos relevantes adelantados por tres instituciones educativas que han logrado construir una trayectoria innovadora y significativa en el ámbito de la justicia escolar. Teniendo como referente de análisis la propuesta teórica de la comunidad justa, la presente investigación buscó explorar, desde las experiencias de las mismas instituciones educativas, las premisas que sustentan sus acciones, las dimensiones que configuran la justicia escolar, las líneas de acción nucleadoras de los proyectos emprendidos, y, claro está, los retos y aprendizajes derivados de la práctica educativa. De esta manera, el estudio pretende enriquecer el campo de conocimiento y discusión sobre la convivencia escolar.

Palabras clave autor

Comunidades justas e incluyentes, democracia escolar, normatividad, deliberación, mediación del conflicto escolar, participación.

Palabras clave descriptor

Mediación educativa, instituciones de enseñanza, comunidades escolares-normas.

* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "La justicia en el ámbito escolar: análisis de tres experiencias innovadoras en instituciones de educación media", adelantada por el Grupo de Investigación Educación para el Conocimiento Social y Político, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, en el año 2007.

** Investigador principal del estudio "La justicia en el ámbito escolar: análisis de tres experiencias innovadoras en instituciones de educación media". Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales – Cinde. Docente investigador de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: rdelgado@javeriana.edu.co

*** Investigadora del estudio "La justicia en el ámbito escolar: análisis de tres experiencias innovadoras en instituciones de educación media". Psicopedagoga, docente investigador de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: laral@javeriana.edu.co

El presente artículo tiene como propósito compartir y socializar el proceso, los resultados y las conclusiones derivados de la investigación “La justicia en el ámbito escolar: análisis de tres experiencias innovadoras en instituciones de educación media”. Para tal efecto, la presentación se ha estructurado en cuatro apartados: la introducción temática-investigativa; la ubicación del referente conceptual del estudio; los aspectos metodológicos y, finalmente, los resultados y las conclusiones del estudio.

El eje temático en el que se inscribe el trabajo es la *convivencia escolar*, el cual se constituye actualmente en uno de los campos de indagación más significativos para la investigación educativa y pedagógica, como lo demuestran las frecuentes convocatorias promovidas en el país por diversas instituciones. En esta oportunidad, el interés que suscitó la presente investigación se encuentra determinado por adquirir una mayor comprensión sobre los aspectos relevantes adelantados por tres instituciones educativas que han logrado construir una trayectoria innovadora y significativa en el ámbito de la justicia escolar. De ello resulta como problema investigativo el interés por comprender los recorridos y transiciones que han tenido lugar durante estas experiencias, cuyas acciones estuvieron orientadas inicialmente a la mediación del conflicto escolar, y que posteriormente han avanzado hacia una concepción más amplia y compleja de la convivencia escolar, como lo es constituirse en *comunidades justas e incluyentes*.

En consecuencia, la relevancia de efectuar un estudio sobre experiencias significativas en este campo radica en conocer y derivar las lecciones aprendidas por las instituciones educativas en esta materia. Por ende, los propósitos investigativos tienden hacia la comprensión y análisis de las distintas nociones y acciones que las instituciones educativas objeto de estudio han llevado a cabo para construir ambientes de convivencia escolar justos y democráticos.

Esto supuso abordar interrogantes como: ¿Qué premisas fundamentan su concepción de justicia escolar?, ¿Cuáles son las dimensiones que configuran la justicia en los contextos escolares?, ¿Qué líneas

de acción articulan las iniciativas emprendidas por las instituciones en el propósito de constituirse en comunidades justas e incluyentes?, ¿Cómo han logrado generar un sentido de comunidad favorable para la puesta en marcha de diferentes proyectos compartidos por los diferentes miembros de las instituciones educativas? Así, el estudio pretende enriquecer el campo de conocimiento y discusión sobre la convivencia escolar.

Consideraciones teóricas

El enfoque de la comunidad justa: una perspectiva para el análisis de la convivencia escolar

El estudio sobre las trayectorias y experiencias que las instituciones educativas participantes en la presente investigación han construido en el campo de la justicia escolar, y la mediación de los conflictos, ha demandado reconocer una perspectiva teórica que permita ganar una mayor comprensión sobre las distintas dimensiones que encierra la convivencia en los contextos escolares. Por lo anterior, se ha definido como referente conceptual y de análisis el enfoque de la *comunidad justa e incluyente*.

La propuesta de la *comunidad justa* en sus inicios se inscribe dentro de la contribución que Kohlberg (1980) ha realizado en el campo de la educación moral. Su teoría del desarrollo moral, pese a las inmensas críticas recibidas, se ha constituido en un referente central para fundamentar una concepción del aprendizaje constructivo del juicio y de la argumentación moral. El hecho de que las investigaciones del desarrollo moral no hubieran podido proporcionar una confirmación empírica concluyente de los dos últimos estadios posconvencionales, condujo a Kohlberg a reforzar sus planteamientos sobre la educación moral, incorporando una perspectiva de la sociología educativa al retomar algunos planteamientos de Durkheim (1947) y Dewey (1953, 1965), concibiendo la escuela como el agente de socialización moral más relevante, y como el espacio para resaltar el papel de la educación en la profundización

de la democracia. En esa medida se considera que en la escuela se aprende el respeto por las reglas, pues opera como una pequeña sociedad, o microsistema, con su propia normatividad, obligaciones y sentido de integración social.

Lo anterior le permitió a este investigador identificar que la efectividad de la educación y el clima moral tiene que pensarse más en términos colectivos, y no solamente a nivel individual. Por esto, las discusiones morales y los procesos educativos tienen relacionarse directamente con la vida real de los estudiantes, con las interacciones sociales vividas en la escuela y con los conflictos cotidianos que conlleva la construcción de la convivencia en la institución educativa, en la ciudad y en la sociedad.

Animado por este marco más amplio para la comprensión de la educación moral, Kohlberg introduce el concepto de *comunidad justa* como una perspectiva que proporciona a los estudiantes, maestros y padres de familia la posibilidad de regular la vida interior de la escuela, mediante un proceso participativo en donde las decisiones se toman democráticamente y se aprenden los aspectos cognitivos, afectivos, morales y sociales que implica el mismo. Vale la pena traer a colación los señalamientos de Oraisón (2000), quien en su aproximación a la escuela como ambiente moral y de participación reconoce que la democracia escolar es el eje de las intervenciones ético-pedagógicas en la propuesta de la comunidad justa. Podríamos decir, apoyándonos en esta investigadora, que:

Esta propuesta concibe a la escuela como una pequeña comunidad gobernada a través de una auténtica democracia participativa, donde las normas que regulan la convivencia y el trabajo escolar son acordadas por todos los integrantes de la comunidad, a partir de procedimientos consensuales. (2000, p. 5).

Posteriormente, investigadores como Power, Higgins y Kohlberg (1989), Higgins (1992) y Oser (1995) han profundizado en las comunidades justas, y han llamado la atención sobre el hecho de que la democracia escolar y las experiencias de

participación activa por parte de los estudiantes promueven el desarrollo moral, el tratamiento de los conflictos y la convivencia en la escuela. Igualmente han resaltado que los ambientes democráticos permiten que los estudiantes se enfrenten con problemas y soluciones de la vida real presentes en sus relaciones sociales.

En este mismo orden de ideas aparecen los trabajos de Constance Kamii (1998), quien dedica buena parte de su quehacer investigativo a comprender que la construcción de comunidades escolares justas debe considerar la autonomía como el desarrollo primordial para la democracia, y como la capacidad para que los estudiantes y docentes puedan tomar decisiones razonables y responsables cuando se diriman cuestiones de justicia. De este modo, la autonomía moral se construye en la medida en que las instituciones educativas generan espacios y oportunidades para que los estudiantes puedan elegir y opinar sobre aspectos que atañen a la gobernabilidad y la convivencia escolar; de esta manera se reconoce a los alumnos como sujetos de derecho, moralmente competentes, para asumir su participación en la vida de la escuela y su comunidad.

Por consiguiente, en la medida en que la escuela se convierta en un espacio de cooperación, donde se aprenda el valor que encierran la autonomía, la solidaridad y el cuidado por los otros, será posible que emerjan sentimientos altruistas y de responsabilidad social. En palabras de Oraisón (2000), podemos decir que:

La concepción de la Comunidad Justa está orientada a promover, por consiguiente, tanto el “bien” concebido como el altruismo, esto es, la unión y el cuidado de los otros y del grupo, como el “deber” entendido como la justicia y la asunción imparcial o cognitiva de todos los roles y perspectivas. (p. 11).

Ahora bien, si en sus inicios la concepción educativa de la comunidad justa propuesta por Kohlberg enfatizó los aspectos cognitivo-rationales, en la actualidad los aportes de Gilligan (1982), Power et al. (1989), Nussbaum (2001) y Noddings (2002) han contribuido a reconocer que las distintas

situaciones e interacciones resultantes de la convivencia democrática, dentro de una *comunidad justa*, se asocian directamente con la construcción del clima moral que regula la convivencia escolar y social. En ésta juegan un papel trascendental los aspectos afectivos, los vínculos, las formas diversas de estar juntos, los sentimientos y las prácticas de cuidado centradas en la empatía, la consideración, la indignación, la benevolencia y la responsabilidad por el otro. Así, se constituyen en elementos vitales para la educación de ciudadanos más justos y más democráticos, capaces de reconocer el potencial transformador que tienen como actores constructores de comunidades justas incluyentes en los ámbitos escolares y comunitarios.

Como puede apreciarse, la contribución de la concepción educativa que encierra la perspectiva de la comunidad justa es, sin duda, inmensa en el campo de las experiencias escolares y en los proyectos comunitarios. Resulta, además, significativa para los propósitos del presente estudio, que son comprender y analizar las distintas nociones y acciones que las instituciones educativas objeto de estudio han llevado a cabo para construir ambientes de convivencia escolar justos y democráticos.

Método

Dados los propósitos y el enfoque del estudio, se optó por un método que combina el análisis documental-textual de fuentes secundarias y el análisis de las producciones narrativas por parte de los actores involucrados en las experiencias educativas. Desde el punto de vista técnico instrumental, se hizo uso de recursos propios de la investigación documental, como también la realización de entrevistas conversacionales a nivel grupal, de las cuales se hizo un análisis de contenido y un análisis discursivo-narrativo.

El procedimiento investigativo se organizó en tres etapas. La primera se orientó a identificar y seleccionar las experiencias innovadoras y significativas, para lo cual se acudió a los informes y

memorias que registran las innovaciones e investigaciones apoyadas por el IDEP, en la ciudad de Bogotá, y el IPI de la Universidad Pedagógica Nacional. Se organizó entonces un encuentro nacional sobre “Modelos y experiencias de mediación y conciliación escolar y no escolarizada, aprendizajes para la paz”, en el cual se presentó un amplio número de experiencias reconocidas, a fin de conocer sus trayectorias y aprendizajes.

Como resultado de este primer acercamiento, se seleccionaron tres experiencias innovadoras, dos de ellas en la ciudad de Bogotá y una en la ciudad de Medellín. Se accedió al material documental que recoge y sistematiza la práctica educativa de las instituciones, y se procedió a realizar un primer análisis de los contenidos a partir de los cuales se plantean las categorías de análisis sobre las experiencias. En un segundo momento tuvo lugar el contacto directo con las instituciones educativas, y se realizaron las entrevistas grupales con los docentes y con los estudiantes. El tercer momento consistió en la organización y análisis de la información, teniendo como referente los planteamientos teóricos del enfoque de las comunidades escolares justas. Por último, se elaboró un informe y un artículo para la socialización del estudio.

Las instituciones educativas participantes del estudio fueron: el Colegio Santo Ángel, la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja en la ciudad de Bogotá, y la Institución Educativa María Josefa Escobar, en asocio con la Institución educativa Marco Fidel Suárez, y el Instituto Popular de Capacitación – IPC, en la ciudad de Medellín.

Análisis de resultados

Los resultados se presentan teniendo en cuenta las categorías de análisis centrales del estudio, esto es: las premisas orientadoras de las experiencias; las dimensiones que configuran la justicia escolar; y las líneas de acción emprendidas por las instituciones educativas en su propósito de constituir comunidades justas e incluyentes.

Premisas orientadoras de las comunidades justas

La comunidad justa como asociación política

Las trayectorias adelantadas por las instituciones educativas en este campo de la convivencia escolar señalan que uno de los desafíos centrales, en su empeño por constituirse en comunidades escolares justas e incluyentes, radica en la definición de un conjunto de ordenaciones legítimas, a través de las cuales sus integrantes –directivos, docentes, estudiantes y padres de familia– regulan sus relaciones sociales, sus pertenencias a diversos grupos o colectivos sociales. De este modo se promueve la solidaridad.

La convivencia escolar cotidiana encierra, en consecuencia, una tensión que se desplaza entre el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de promover cierta integración social, para construir una comunidad de intereses colectivos. Esta tensión que implica la convivencia lleva a las instituciones educativas a reconocer que el conflicto y el antagonismo de intereses deben ser aceptados como legítimos e inherentes a las relaciones humanas y sociales. Sin embargo, dicho antagonismo demanda de las instituciones educativas el diseño de mecanismos y ordenamientos que hagan posible la construcción de una *asociación política*.

Concebir las *comunidades justas como comunidades políticas* invita a reconocer, en palabras de Hannah Arendt (1997), que la *política* es, ante todo, acción con otros, es decir, construcción intersubjetiva de formas de organización para la vida colectiva, a partir de la acción conjunta y la deliberación permanente. Lo anterior ha llevado a las instituciones educativas a definir una serie de iniciativas orientadas hacia el fortalecimiento de la capacidad de estudiantes, docentes y padres de familia para establecer colectivamente unas reglas de juego. Esto con el fin de asegurar la coexistencia de la pluralidad de creencias, valores y opiniones que conformen paulatinamente una comunidad de intereses compartidos, y sustenten, al mismo tiempo, un sentido del nosotros como colectivo.

El estudio permitió constatar que el componente político en la configuración de comunidades

escolares justas, como espacios deliberantes y de vida activa, exige a las instituciones educativas la definición de un conjunto de normas y reglas formales e institucionales, sobre las cuales se establece la estructura básica de la comunidad. Desde allí se administran y ejercen los derechos fundamentales de las y los asociados, se diseñan los proyectos educativos institucionales, se formulan los reglamentos, los marcos normativos, los manuales de convivencia, y se establecen las distintas instancias de participación del gobierno escolar. Es interesante observar en las experiencias analizadas que asumir las instituciones como reglas colectivas de regulación implica reconocer en ellas el deseo creciente de establecer unas condiciones que minimicen los niveles de desconfianza e incertidumbre, a nivel de las relaciones sociales entre los actores implicados en la comunidad educativa. Así se potencia el sentido cívico que encierra la construcción de lo público en el contexto escolar y el afianzamiento de un clima de confianza a nivel de las relaciones interpersonales. Sobre este particular, bien vale la pena retomar los planteamientos de Kliksberg (2000), quien señala que:

Quando los grupos humanos generan altos niveles de confianza interna, se entreteje una red de cumplimiento, compromiso y respeto por las normas de convivencia, que se traduce en beneficio inmediato para todos, lo cual fortalece la legitimidad en las instituciones y asegura niveles altos de gobernabilidad. (p.8).

Hay que anotar, además, que para las instituciones educativas la definición de un conjunto de reglas colectivamente concertadas debe, en lo posible, inspirarse en unos principios de justicia y equidad como cimientos para potenciar la asociatividad. Esta capacidad, en tanto condición vital para la construcción de comunidades escolares justas e incluyentes, se acerca a los planteamientos de Rawls (1993), cuando señala que la promoción de alternativas de cooperación está directamente relacionada con el reconocimiento del papel que desempeñan las instituciones-reglas de juego a nivel de las relaciones de convivencia, como tam-

bién a nivel de las condiciones de eficiencia social con respecto a la protección y demanda de los derechos de los ciudadanos. En ese sentido, la construcción de una comunidad justa tiene que ver directamente con las capacidades de sus integrantes para enfrentar los obstáculos que limitan y restringen la capacidad de agencia de los proyectos de vida, tanto a nivel individual como colectivo.

Para concluir, podemos señalar, apoyándonos en los aportes de Sen (1999), que la asociatividad política presente en la construcción de comunidades escolares justas pasa por un proceso de expansión de las libertades fundamentales. Esto lleva a centrar la atención en la capacidad de los miembros para llevar el tipo de vida que tienen razones para valorar, como también en los fines por los cuales cobra importancia el formar parte de un proyecto colectivo. Por consiguiente, podemos concluir que, tanto la *justicia*, como la *expansión de la libertad*, son los fines primordiales de una comunidad justa que se reconozca como asociación política.

La democracia escolar, eje articulador de las comunidades justas

Las innovaciones educativas analizadas nos permiten constatar que la democratización de la vida escolar es un elemento central para avanzar en la construcción de comunidades justas e incluyentes.

A partir del estudio se pudo establecer que el fortalecimiento de una cultura democrática en las instituciones escolares, caracterizada por una concepción democrática del conflicto, por la existencia de espacios de participación y deliberación, en los cuales los estudiantes tienen voz, voto y responsabilidades, va configurando un escenario de aprendizaje, de tal modo que “la democracia, más que una forma de gobierno se vuelve un estilo de vida” (Pineda, 2000, p. 52) en las comunidades escolares.

Algunos elementos comunes de las experiencias nos indican que, para hacer de la democracia escolar una realidad, es necesario, como se ha señalado, concebir la escuela como un espacio político para la formación ciudadana, propiciando el desarrollo moral y la autonomía de los estu-

diantes, con el fin de que logren comprender los procesos y sentidos de la justicia en términos del Otro. De igual manera, demanda su formación para participar colectivamente en la formulación de las normas para su convivencia democrática, aprendiendo, así, a participar en la esfera pública. Requiere, también, el reconocimiento del ejercicio de los derechos de los estudiantes, la gestión de los mecanismos e instancias para la participación y la organización democrática, tales como el gobierno escolar, los ministerios, centros de conciliación, pactos de convivencia, asambleas, consejos estudiantiles, entre otros. Sobre este particular, Giroux (1993) plantea que:

Las escuelas figuran entre los pocos espacios de la vida política en las que los/as estudiantes pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida pública democrática, que implica la apertura al diálogo, la reflexión crítica y la profundización colectiva de los valores democráticos y en los procesos de igualdad. (p. 14).

Otro aspecto a considerar, en este orden de ideas, es la importancia de la negociación permanente entre todos los sujetos de la comunidad educativa, especialmente, en la formulación de las normas, pues ésta es una instancia de aprendizaje y de proyección de la vida democrática y de la ciudadanía escolar. Las experiencias analizadas comparten los señalamientos de L.D. Ruiz (2006), cuando manifiesta que los y las estudiantes valoran la participación democrática en la medida en que les permite tomar decisiones por acuerdo y ponerlas a regir, ejercitando de esta manera su ciudadanía escolar.

De otra parte, el aprendizaje de la democracia requiere espacios curriculares transversales y proyectos institucionales que permitan su vivencia. Si bien, se observa una fuerte tendencia a asociar la formación de sujetos democráticos con el desarrollo moral, las experiencias señalan también la necesidad de incorporar otros aspectos en la formación de los estudiantes, como la capacidad de deliberación, de indagación, de proposición, la alteridad, la responsabilidad social, el cuidado por

el otro y el afianzamiento de la participación en la toma de decisiones. Finalmente, la formación de un sujeto democrático en la escuela parte de reconocer la dimensión política de la convivencia escolar. Esto implica reconocer las luchas, tensiones y antagonismos, y se hace, entonces, necesario avanzar hacia la profundización de la democracia en ese ámbito.

La educación en derechos humanos: fundamento de las comunidades justas

Una de las premisas de partida que se logra reconocer en las acciones emprendidas por las instituciones educativas participantes del estudio es la *educación en derechos humanos* como un referente orientador de la convivencia escolar. Se aprecia que la educación en derechos humanos se constituye en un marco de fundamentación que busca afianzar los sistemas de regulación en la comunidad educativa, promoviendo la dignidad de sus miembros y consolidando la convivencia pacífica, incluyente y solidaria.

De igual manera, el estudio permite establecer cómo las instituciones educativas, en su esfuerzo por constituir comunidades justas, resaltan la dimensión ética de los derechos humanos, en la medida en que contienen un conjunto de principios universales referidos a una vida digna y justa; la construcción de una normatividad para la convivencia escolar, con énfasis en el respeto y la garantía de la libertad, la igualdad, el pluralismo, la solidaridad, y en especial, el reconocimiento de la diferencia, la justicia, y el diálogo, como elementos centrales para avanzar en la configuración de comunidades escolares justas.

De ahí se desprende que la educación en derechos humanos está asociada con la educación moral, y, de manera más específica, con la formación en valores. Esta tendencia a asociar la educación en derechos humanos con el fundamento de una perspectiva axiológica, del desarrollo moral y de una visión ética de la ciudadanía, se evidencia en el empeño puesto por las instituciones educativas por concertar unos mínimos éticos que regulen la convivencia.

Sobre este particular, se puede afirmar que las instituciones destacan con mucho ahínco el componente ético que ofrece la educación en derechos humanos. Coincidimos con Gómez (2007) cuando afirma que esta perspectiva axiológica y moral de los derechos humanos es la que predomina en nuestras instituciones educativas, tanto públicas como privadas, la cual se afirma muchas veces en detrimento de las dimensiones política y jurídica de los derechos humanos, donde recae la posibilidad de que emerja una visión crítica de los mismos.

No obstante la fuerte incidencia de la concepción kolhberguiana, no podemos desconocer los esfuerzos que emprendidos por las instituciones educativas participantes en este estudio, a fin de valorar la *dimensión política* implícita en la educación en derechos humanos, como un componente central en su propósito por constituirse en comunidades escolares justas e incluyentes. Este interés se identifica cuando la educación en derechos humanos se presenta, también, como plataforma para justificar la demanda de los mismos por parte de los ciudadanos, a quienes se les reconocen facultades para realizar sus proyectos de vida, tanto individuales, como colectivos. La relevancia que ha ido adquiriendo el componente político de la educación en derechos humanos radica, en palabras de Arias (2007a), en que éste:

Establece el ámbito de la realización y corresponsabilidad de los derechos, que conlleva el ejercicio activo de la ciudadanía y el desarrollo de políticas sociales y económicas, para asegurar los bienes primarios y el disfrute pleno de los derechos en la sociedad. (p. 4).

De aquí se desprenden las acciones emprendidas por algunas instituciones educativas, orientadas hacia la búsqueda de una mayor profundización en la democracia escolar y en la formación de ciudadanías activas y participativas. Con ello se busca promover la transición de lo individual a lo colectivo, de lo privado a lo público, de los valores a los derechos, y de éstos a la demanda y ejercicio responsable de los mismos.

Compartimos los planteamientos de Gómez (2007) cuando afirma la necesidad de recuperar los derechos humanos como condición política de libertad y emancipación, como presupuesto ético de autonomía, inviolabilidad y dignidad, y como herramienta jurídica de igualdad y respeto. Sin embargo, es necesario destacar que el estudio ha permitido identificar un conjunto de acciones que adelantan las instituciones educativas, a fin de ofrecer una educación crítica en derechos humanos como fundamento y soporte de comunidades escolares justas e incluyentes.

La autonomía y la responsabilidad social en las comunidades escolares justas

Las acciones llevadas a cabo por las instituciones ponen el acento en una educación dirigida a promover la autonomía y la responsabilidad social. Uno de los sustentos de la democracia en la escuela es el reconocimiento de cada uno de sus integrantes como sujeto autónomo, capaz de proceder, en una interacción dialógica con los otros. La autonomía, en el ámbito escolar, se refiere, entonces, a esa capacidad de los asociados para tomar decisiones, asumir compromisos, resolver conflictos, construir sus propios argumentos y regular sus acciones de acuerdo con las normas establecidas y concertadas.

Para alcanzar la autonomía moral, intelectual, social y política de los estudiantes, bajo la tesis de que el pensamiento y la acción dependen del diálogo comunitario, las experiencias nos muestran diferentes caminos, como la conformación de comunidades de indagación, mediante el programa *Filosofía para niños*¹, propuesto por el filósofo norteamericano Matthew Lipman, y que se fundamenta en el supuesto de que el niño es un interlocutor intelectual competente, y a través del programa no sólo aprende a preguntar, sino también a dar, pedir

y sopesar “buenas razones” (Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico – IDEP, 2001).

De acuerdo con la experiencia, es posible afirmar que las comunidades de indagación, como espacios en los cuales los niños aprenden cómo deben pensar, pueden constituirse en el semillero para la conformación de comunidades justas, puesto que en ellas se encuentran valores ligados al concepto de comunidad, por ejemplo, la conciencia del otro, la colaboración, la seguridad, la participación, la escucha respetuosa y la equidad.

Para el logro de la autonomía y la responsabilidad social con los jóvenes, las experiencias tienen varios frentes de trabajo. Por un lado, avanzar en su desarrollo moral, por medio de la resolución de dilemas morales; por el otro, abrir espacios democráticos para la toma de decisiones, tendientes a promover la autonomía y su responsabilidad social como miembros del colectivo.

Con respecto a la responsabilidad social, las prácticas adelantadas por las instituciones nos indican que ésta es construida a través del fortalecimiento del sentido de comunidad, de la cohesión y de los lazos de solidaridad que en ella se generan. Estos sentimientos surgen cuando la escuela se convierte en un espacio cooperativo, donde el adolescente aprende a pensar en el otro-los otros, y aprende a preocuparse por ellos, como una responsabilidad ético-política, incluso cuando los intereses entran en conflicto.

Este interés por la responsabilidad y el compromiso social con otros es evidente en las tres experiencias, en tanto proyectan su accionar y su solidaridad hacia la comunidad más inmediata, es decir, el barrio, la localidad, la ciudad, es decir, en escenarios donde tienen la posibilidad de ejercer su protagonismo como actores sociales.

Dimensiones constitutivas de las comunidades justas

La justicia y el cuidado, referentes éticos complementarios

Como se ha comentado, el estudio ha permitido constatar que las experiencias educativas analizadas destacan que la construcción de comunidades

¹ El programa *Filosofía para niños* es una de las iniciativas adelantadas por el Colegio Santo Ángel, institución participante en el presente estudio, en su propósito por construir comunidades de indagación y argumentación. Mathew Lipman fue el creador de este programa, el cual se ha implementado en nuestro país en algunos colegios de las ciudades de Bogotá, Cali y Medellín, desde el año 2000. Algunos de sus libros de trabajo son: *La clínica de los muñecos*, *Ellie*, *Pio y Mechas*, *Pixie*, *Harry*, *Elsa*, entre otros.

escolares justas e incluyentes exige el reconocer a la escuela como *asociación política* y como *comunidad ética*. La dimensión ética, dada la influencia de posturas como las de Kohlberg (1980,1992) y Habermas (1991), en la perspectiva de las comunidades justas, ha llevado a las instituciones educativas a plantearse que una democracia auténtica requiere de unos principios éticos universales, que promuevan solidaridad a la hora de decidir normas comunes, sobre la base de una razón dialógica y pública, que tenga como horizonte la justicia y la equidad.

No obstante esta tendencia en favor de una ética secular centrada en la justicia, se aprecia, en las instituciones educativas analizadas, que la construcción de comunidades justas demanda también reconocer el potencial moral de los vínculos afectivos y comunitarios. Esto, porque los centros educativos son asumidos como espacios de socialización, en los cuales se aprende a vivir unos valores que son significativos en el ámbito de una comunidad de intereses compartidos, que paulatinamente componen el *ethos* de las comunidades educativas.

Una vida comunitaria integrada y centrada en la solidaridad exige, en palabras de Cortina (2001), que cada individuo se enraíce en el *humus* de las tradiciones y relaciones vitales de una comunidad concreta. Con ello se quiere destacar el potencial que encierra la solidaridad grupal. Se plantea, entonces, que el encuentro ético ocurre en situaciones específicas y contextos determinados, y posibilita una experiencia subjetiva entre los actores que establecen vínculos afectivos, comunitarios, de apoyo y cuidado. De esta manera, podemos afirmar que la ética que emerge de la experiencia concreta de la solidaridad grupal resalta el carácter relacional de los seres humanos. Son estas experiencias relacionales las que nos interrogan por la responsabilidad moral frente a otros.

Aportes como los de Gilligan (1982), Noddings (2002), Mesa (2005) y Nussbaum (2006), desde la *ética del cuidado*, han señalado el potencial moral que encierran sentimientos como la empatía, la indignación, en la medida en que nos capacitan para compartir y comprender el estado emocional de otra persona. Al tiempo, hacen posible que nos

pongamos en el lugar del otro, comprendamos su estado interno, y como consecuencia de ello, sintamos compasión o congratulación, dependiendo del sentimiento que, creemos, está experimentando la otra persona. La comprensión del estado interno de otra persona, en una situación conflictiva o de adversidad, se constituye en un factor esencial para ofrecer soluciones y emitir una conducta de ayuda y acompañamiento. Sobre este particular, Nussbaum (2006) considera que:

Las emociones contienen en sí mismas una estimación o una evaluación de su objeto, es decir no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes que están en sintonía tanto con los acontecimientos como con los valores y las metas importantes para la persona. (p. 46).

En consecuencia, la dimensión moral se refiere a aquello que se basa en principios o generalizaciones válidos para todo ser humano, por ejemplo, respetar la vida, evitar la crueldad, y, en lo posible, el sufrimiento. Se trata de principios por medio de los cuales se afirma el sentido de simpatía y una humanidad común.

La construcción de comunidades justas e incluyentes, entonces, centra su atención en las acciones orientadas a cualificar las relaciones cotidianas a nivel micro y macro, procurando afianzar un clima escolar favorable a la construcción de tejidos relacionales de cuidado, que tienen que ver con las prácticas del auto-cuidado, del cuidado mutuo y del entorno. Sobre este aspecto, Arias (2007b) considera vital comprender las dinámicas presentes en las distintas formas de estar juntos, definidas por las y los estudiantes. Es decir, reconocer los distintos tipos de vínculos –afectivos, grupales, comunitarios, sociales–, como también sus necesidades, problemas y conflictos. En este caso, la aplicación de normas, sanciones y decisiones, estrictamente sujetas al sentido disciplinario y de la ley, debe incorporar esta sensibilidad, y consultar los sentimientos morales como fuentes de argumentación y justificación moral. Vale la pena recalcar que la finalidad formativa está por encima de la imposición disciplinaria y normativa.

En sociedades como las nuestras, donde las y los niños y jóvenes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, es fundamental que la escuela se asuma como una comunidad de acogida y de cuidado, es decir, que promueva procesos de inclusión y reconocimiento social. Esto lleva a pensar que las prácticas de cuidado, más allá de un sentimiento natural, comprenden una experiencia moral que constituye una comunidad real de reconocimiento y solidaridad.

La normatividad escolar en las comunidades justas

El esfuerzo por constituir comunidades justas e incluyentes implica que uno de los aspectos sustantivos para la vida democrática escolar sea comprender la relevancia de las reglas en la configuración de las relaciones sociales, y en la afirmación de un sentido de justicia y responsabilidad.

Cabe señalar que la elaboración de reglamentos para regular la vida escolar y alcanzar su gobernabilidad es la plataforma sobre la cual se establecen los derechos, los límites y las responsabilidades de cada uno de los miembros. Es a través de los marcos normativos que elaboran los asociados como pueden reconocer que tienen libertades consagradas, así como límites claros. De esta manera, los integrantes se ven en la necesidad de comprender la doble dimensión que encierra la legalidad democrática; de una parte, reconocen la existencia de normas generales instituidas que se deben respetar, porque se basan en acuerdos previos de interés general; pero también se ejerce y se legitima la facultad instituyente de los asociados para modificarlas y definir mecanismos específicos para ejercer a plenitud su condición de ciudadanía. A propósito, Conde (2005) considera que:

La regla como acuerdo de convivencia, frente a la regla como restricción de la conducta, posibilita la comprensión del bien común y del impacto de nuestras acciones sobre los demás, ya que no se prohíbe por razones abstractas –está mal, se ve feo, es pecado o no es justo–, sino se regula la acción sobre la base de condiciones mínimas para convivir en grupo. (p. 6).

Se reclama, entonces, por parte de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que propicien el establecimiento de reglas como celebración de acuerdos y convenciones sociales colegiadas, que trasciendan la noción prohibitiva y coercitiva. Se favorece, por lo tanto, la comprensión de un sentido de justicia como bien público, tanto a nivel individual, como en su condición de agente social.

Las instituciones educativas deben preocuparse no exclusivamente por la definición de los reglamentos, sino también por proporcionar mecanismos que favorezcan su validación, lo cual demanda un permanente acompañamiento por parte de los docentes, para generar espacios de reflexión y discusión, en cuanto a los acuerdos y pactos celebrados en el aula o en la institución. Para S. Conde (2005), en términos de profundización de la democracia escolar:

Lo que aquí está en juego es la comprensión y vivencia de la soberanía popular a través de la capacidad de hacer leyes para sí mismos con responsabilidad y conciencia, en un proceso en el que todos tienen la misma autoridad potencial para regular las acciones e interacciones sociales. (p. 7).

De allí que la construcción de comunidades escolares justas e incluyentes debe estimular una estructura de participación con una orientación democrática, que rompa con las directrices coercitivas sobre las cuales se ha instaurado tradicionalmente la normatividad escolar.

La experiencia construida por las innovaciones educativas analizadas llama la atención sobre la importancia de desarrollar en los alumnos su facultad legislativa, en la construcción y legitimación de los referentes normativos. Cuando se ejerce esta capacidad de proponer y cuestionar las reglas instituidas, es posible que éstas sean acogidas. Las prácticas muestran que las reglas tienen sentido cuando se respetan, y adquieren legitimidad cuando, quienes habrán de respetarlas, se comprometen con ellas y participan en las acciones para velar por su cumplimiento, por ser consideradas bienes públicos.

La deliberación como discusión en las comunidades justas

Una de las críticas que en sus inicios se le formuló a Kohlberg y a su propuesta de comunidad justa era que su excesivo énfasis en la educación moral podría favorecer el adoctrinamiento y cierto dogmatismo, en la medida en que las convicciones morales se convierten en cánones absolutos y rígidos. Consciente de esta situación, Kohlberg se preocupó porque la educación moral se basara en el ejercicio de la persuasión, como una condición que asegurara, en lo posible, que los docentes apoyaran sus reclamos en razones y argumentos que pudieran ser comprendidos por los alumnos; así mismo, que éstos pudieran reconocer lo que es correcto a partir del libre disenso con las opiniones de profesores y del grupo en general. Las experiencias educativas que han orientado sus formas de gobierno sobre las premisas del enfoque de las comunidades justas han profundizado en la comprensión de que formar en convicciones es algo fundamental para llevar a cabo cualquier proyecto colectivo de convivencia con sostenibilidad.

Sobre este aspecto, Cortina (1995) considera que “el antídoto contra el dogmatismo y el fanatismo no es entonces la frivolidad y la superficialidad, sino la convicción, pero una convicción razonable, es decir aquella que se apoya en razones y argumentos” (p. 90). De ahí se deriva el esfuerzo de ciertas instituciones por avanzar en la formación de convicciones y principios de este tipo, es decir, que estén dispuestos a entrar en diálogo con quienes mantienen posturas contrarias, intercambiando y sopesando razones a través de un proceso pedagógico que convierta las escuelas en verdaderas comunidades de indagación y deliberación.

El carácter político y ético que encierra la construcción de comunidades justas hace que la escuela se considere como un escenario en el que circulan, de manera regulada, infinidad de prácticas y discursos a propósito de la realidad. Esto hace que se convierta en un espacio de luchas y antagonismos, pero también en una comunidad ética preocupada por celebrar acuerdos y pactos de convivencia construidos colectivamente. Este sentido ético-político lleva a que la escuela se reconozca como escenario

en el que confluyen acciones comunicativas, con el propósito de construir un entendimiento sobre distintos aspectos vitales para la convivencia. Este intercambio de acciones comunicativas, en procura de definir y negociar formas de entendimiento y organización para la vida colectiva, está asociado con la construcción y legitimación del sentido de lo público, entendido como proceso social de construcción colectiva de un orden siempre imperfecto e inacabado, a través de la participación y deliberación de los miembros de la comunidad, sobre asuntos de interés general.

Por lo tanto, podemos decir que lo público, a propósito de las comunidades justas, hace referencia a la esfera comunicativa en la cual se ponen en escena los diversos universos simbólicos en relación con la construcción y celebración de acuerdos sociales deseables. Es, además, el espacio en donde tienen lugar la deliberación, el debate entre los intereses privados y el interés colectivo, sobre la base de ir definiendo una reglamentación construida colectivamente, que contemple un conjunto de normas, contenidos, valores y comportamientos requeridos para adelantar la tramitación de las diferencias y conflictos de intereses, así como la celebración de pactos que dotan de legitimidad las decisiones.

El estudio permitió constatar cómo las acciones emprendidas por las instituciones educativas analizadas están orientadas a promover la deliberación, entendida como discusión sobre determinados asuntos, antes de tomar decisiones colectivas, o acudir a mecanismos decisorios que no impliquen el debate público. Discutir los asuntos antes de tomar decisiones tiene varios fines y propósitos formativos, que acogiéndonos a los planteamientos de Fearon (2000), se relacionan con:

Revelar información privada; disminuir o superar el efecto de la racionalidad limitada; forzar o alentar un modo particular de justificar demandas o reclamos; legitimar ante el grupo la elección definitiva; mejorar las cualidades morales o intelectuales de los participantes; defender lo justo independientemente de cualquier consecuencia de la discusión. (p. 66).

Una buena razón para propiciar la deliberación es que la discusión permite a los integrantes de una comunidad justa e incluyente expresar sus diversas intencionalidades de preferencias, es decir, si tienen sentimientos fuertes o de indiferencia con respecto a determinadas opciones. De este modo, se facilita la revelación relativamente matizada de la información privada, en lo que se refiere a las preferencias de los participantes. De otra parte, la deliberación como discusión favorece el intercambio de opiniones, reduciendo el efecto de nuestra racionalidad limitada ante la complejidad y magnitud de ciertas problemáticas, que demandan ingenio, imaginación y creatividad. De esta manera, los participantes podrán aunar sus limitadas aptitudes a través del debate, y así incrementar las posibilidades de hacer una elección correcta.

En este orden de ideas, podemos decir que el ejercicio de la deliberación y el debate permanente busca promover, en los estudiantes y docentes, modos racionales y razonables para justificar sus demandas y reclamos. Propiciar los marcos de justificación en la discusión exige, por parte de los estudiantes, elaborar sus mejores posturas y argumentos para superar los intereses egoístas, de modo que se alienten las justificaciones y propuestas que representen el sentido cívico, las cuales podrían redundar en beneficio del colectivo. Otra razón para promover la discusión es que quienes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones están más predispuestos a aceptar o apoyar la implementación de los acuerdos y las decisiones, acatándolas de forma voluntaria, por convicción.

Líneas de acción en la construcción de comunidades justas

La convivencia en la escuela: escenario para la construcción de pactos como ejercicio de ciudadanía

A partir del estudio es posible inferir que, para lograr una convivencia democrática en la cotidianidad escolar, es necesario implementar modelos de prevención de la violencia, enfoques de conciliación y mediación escolar, reflexionar en torno a la relación poder-autonomía del estudiante,

y construir, con la participación de la comunidad, unos mínimos de convivencia, traducidos en acuerdos, pactos y reglamentos, proceso en el cual los estudiantes deben ocupar un lugar protagónico. Es decir, se trata de enriquecer la cultura de la convivencia escolar, que demanda acciones intencionadas hacia una organización escolar democrática, traducida en ambientes y climas escolares democráticos.

Se resalta la experiencia de la ciudad de Medellín², En tres instituciones educativas de esta ciudad, se decidió resignificar los manuales de convivencia como “pactos”, en tanto que son considerados acuerdos pedagógicos que permiten el aprendizaje de la justicia y desestabilizan los poderes en la escuela. “Los pactos son dispositivos que permiten tratar los conflictos para una convivencia democrática, como una construcción permanente y colectiva de formas participativas, para responder a los cambios y a las necesidades institucionales” (Ruiz, 2006, p. 129).

La experiencia muestra que los manuales de convivencia se quedan cortos a la hora de promover la formación ciudadana y la convivencia escolar, dado que los estudiantes, al no participar en su elaboración, los consideran “letra muerta” y documentos punitivos que tan sólo les señalan sanciones en caso de incumplimiento. De otra parte, para su construcción colectiva se requiere tener la convicción de que es necesario democratizar la escuela y la sociedad, activar las voluntades políticas de todos los miembros de la comunidad educativa, generar espacios de encuentro, conformar equipos dinamizadores y fortalecer la capacidad argumentativa y escritural de los estudiantes.

Se encontró que el conflicto, como elemento positivo, fue el dinamizador de los acuerdos y lo que motivó la construcción de los pactos. Es posible afirmar que, a través de ellos, los estudiantes aprenden la construcción y regulación colectiva de las

² Experiencia “Los pactos de convivencia escolar como proyección de participación democrática y ciudadana”, la cual fue promovida por el Instituto Popular de Capacitación –IPC, en las instituciones educativas Marco Fidel Suárez (1999-2002), María Josefa Escobar (2005-2006), del Municipio de Itagüí, y el Colegio Bello Oriente (2005-2006), de la Comuna 3 de la ciudad de Medellín.

normas, en ambientes democráticos³. Lo anterior demandó el diseño de una estructura organizativa que promoviera la participación en diferentes instancias, tales como, el comité de convivencia, el consejo estudiantil, la personería escolar, el grupo pedagógico, el grupo de directivas y docentes, el grupo de facilitadores y la máxima autoridad, la asamblea escolar, conformada por estudiantes, padres y madres de familia y docentes.

Retomando los planteamientos de uno de los protagonistas de la experiencia, como lo es Ruiz, (2006), se puede decir que las asambleas escolares recogen el reconocimiento del ciudadano escolar en la legitimación de los acuerdos que se establecen y en la contribución a la transformación de la cultura escolar y local. Pero, ante todo, son la expresión de la toma de decisiones, de la ciudadanía escolar y de la educación ciudadana. Su valor agregado es la formación de subjetividades políticas democráticas.

No se puede desconocer que las propuestas para celebrar pactos de convivencia impactan a toda la institución, generando tensiones y resistencias, confrontaciones entre los docentes y con las directivas, ante el temor de perder poder y autoridad. De hecho, el grupo pedagógico conformado por docentes fue una de las instancias más débiles en todo el proceso, por la poca voluntad de participar, la concentración de responsabilidades que debe asumir y el tiempo extra-laboral que demanda, mientras que el grupo de directivas, además de ser fuente de tensiones, fue el gran ausente del proceso.

La mediación y la conciliación de los conflictos

El análisis de los resultados pone de relieve que la escuela es un lugar de encuentros y desencuentros,

donde no se niega el conflicto, sino que, por el contrario, tiene la capacidad de acoger la diferencia, reconocer la conflictividad del ser humano, y generar propuestas emancipadoras que se enmarcan en una concepción positiva del conflicto. De tal manera, se logra dinamizar las relaciones entre los estudiantes y profesores, en el marco de valores como el respeto, la equidad, la justicia, la libertad, el diálogo, el bien común y la paz.

Del estudio se derivan algunos aspectos relevantes en torno a la concepción del conflicto. En primer lugar, el reconocimiento del otro, como el núcleo central en la resolución del conflicto; en segundo término, y muy ligada a lo anterior, la alteridad, la cual es significativa en el sentido de apostarle al otro como interlocutor válido en la resolución de los conflictos; en tercer lugar, la concepción de conflicto como un “instrumento pedagógico”⁴, puesto que en él convergen el reconocimiento del otro, la autonomía moral, la participación y la convivencia de derechos, elementos a partir de los cuales se construye ciudadanía.

Es interesante señalar la concepción democrática del conflicto que emerge con claridad en las instituciones participantes del estudio. Desde esta perspectiva, la escuela es concebida como el primer espacio público para la socialización política de los estudiantes, donde el conflicto y su negociación definen la práctica política y pedagógica, con el fin de formar en y para la democracia, a través de comunidades justas.

El estudio demuestra que en la escuela es posible abordar la resolución del conflicto a través de espacios y experiencias mediadas por el diálogo, la concertación, el consenso y la deliberación entre los estudiantes, reconociendo al otro en su diferencia y en su dignidad humana, para desarrollar la capacidad del perdón y de conciliación. A fin de lograr este cometido, se requiere promover las estructuras que favorezcan su instauración, desarrollar en los estudiantes las habilidades y

³ La ruta de construcción del pacto comprende tres momentos: la configuración de una estructura organizativa, con la definición de los equipos dinamizadores y un diagnóstico institucional del contexto escolar, de la participación juvenil y de los conflictos entre los estudiantes. En un segundo momento, se discute el pacto en mesas de trabajo desde sus componentes: filosofía, gobierno escolar, mecanismos de defensa de derechos, sistema de justicia y mecanismos de actualización del pacto. Luego se realiza la asamblea escolar, en la cual se establecen los acuerdos y se toman decisiones. En el tercer momento, se hace la redacción final del pacto, según los acuerdos de la asamblea escolar, lo aprueba el consejo directivo, se publica, y, finalmente, se divulga.

⁴ El conflicto, como instrumento pedagógico para la construcción de ciudadanía, es la iniciativa central que ha venido implementando la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja, participante en este estudio, que se encuentra en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá.

disposiciones para negociar, mediar, concertar y consensar, siempre y cuando la escuela sea una comunidad poseedora de una moral democrática, caracterizada por la pluralidad, la tolerancia, la fraternidad y la libertad.

Sobre este particular, vale la pena resaltar las afirmaciones de Conde (2005), cuando señala que tener proyectos compartidos institucionalmente pone a prueba la solidez moral y democrática de los estudiantes y favorece la conciliación y negociación frente a las situaciones conflictivas que se generan. Esto nos permite identificar en las experiencias una perspectiva de la *justicia formal e informal*, la cual encierra un gran potencial para frenar la escalada del conflicto y contribuir a la prevención de la violencia escolar y juvenil.

Esta perspectiva, desde la cual actúan las instituciones educativas, se corresponde con la figura intermedia de la *justicia en equidad*. En este caso interviene un tercero como facilitador para que las partes logren un acuerdo. Es importante señalar que instaurar una cultura de paz y de justicia con enfoques democráticos en los espacios escolares ha permitido configurar un escenario de aprendizaje cooperativo, en una dinámica del aprender haciendo democráticamente la justicia y la paz, como es el caso de los centros de conciliación y/o mediación escolar.

De otra parte, el estudio señala que el manejo del conflicto en el ámbito escolar propende por la construcción de ambientes democráticos y justos, permitiendo a los estudiantes reconocer que existen otras formas de vivir, convivir, resolver sus problemas, y que, a su vez, están preparándose para participar activamente en la vida social y política de los contextos en los cuales se desenvolverán más tarde. Identificamos aquí una perspectiva *socio-política*, puesto que las experiencias reflejan una fuerte tendencia a la reivindicación de los derechos y al ejercicio de la ciudadanía activa en la construcción de lo público. Asimismo, encontramos que los estudiantes se están formando como sujetos capaces de interpretar, argumentar, deliberar y proponer, con una sensibilidad moral que les permite reconocer al otro en su diferencia,

factores que son importantes en la perspectiva de construcción de comunidades justas.

Ahora bien, en el análisis del conflicto, bajo la perspectiva socio-política, las instituciones se ven obligadas a tener en cuenta las dinámicas del conflicto propias de las culturas juveniles. Sobre este particular, Arias (2007a) señala que es necesario considerar las prácticas juveniles asociadas al tiempo libre, la música, el consumo, el dominio territorial y las mezclas con conductas transgresoras de la ley, tal y como lo refleja la experiencia del Instituto Popular de Capacitación – IPC, de la ciudad de Medellín.

Encontramos, también, un abordaje del conflicto desde los planteamientos de la ética del cuidado y la responsabilidad por el otro, aspectos que fueron anteriormente considerados, y en los cuales se destacan las implicaciones de los sentimientos en las relaciones que tienen lugar en la convivencia escolar.

La participación en el contexto escolar

Dentro de las líneas de acción relevantes por parte de las instituciones, se destaca la participación estudiantil como un mecanismo democrático, que posibilita la intervención en los procesos que influyen en el desarrollo de los colectivos. La participación es un proceso dinámico que “implica el ejercicio constructivo del poder en las instancias de implementación de acciones colectivas” (Dominguez, 1995, p. 60). Ésta se caracteriza, de manera particular en las instituciones educativas analizadas, por la construcción de vínculos, la definición de referentes profundos de identidad colectiva, la articulación de intereses y objetivos, un estilo de comunicación propositivo, y el reconocimiento del otro, elementos éstos que ayudan a sembrar un sentido de comunidad. En un ambiente democrático escolar, la relevancia que adquiere la participación radica en su efecto regulador de las relaciones de poder, y constituye, a la vez, un mecanismo para el ejercicio de la ciudadanía. La actitud y las capacidades de participación son asumidas en las experiencias como un proceso gradual de formación y de aprendizaje en la vida cotidiana.

En las experiencias estudiadas se evidencian fuertes procesos de participación, en los cuales las colectividades organizadas y preparadas para tal fin, y contando con el derecho a decidir, construyeron sus propios proyectos en relación con las normas –como sistemas de justicia– que regularían la convivencia escolar.

Es posible establecer que la participación promovida en los escenarios escolares estudiados encierra una pretensión política, en la medida en que está orientada hacia la búsqueda del bien común, y a la defensa de lo colectivo y de lo público. También es posible afirmar, de acuerdo con Gudynas (1995), que en las experiencias se suscitan procesos de participación profunda, los cuales tienen que ver con la gobernabilidad de la vida escolar, como son los mecanismos de veeduría, las instancias de planeación y decisión, las asambleas escolares, entre otros.

En el proceso de construcción de comunidades democráticas y más justas, la descentralización del poder, para promover la participación, es un elemento clave de las experiencias investigadas, no sólo por los logros alcanzados, sino también por las tensiones y resistencias que ello genera. Descentralizar el poder sin perder la gobernabilidad de las instituciones escolares no es tarea fácil, puesto que requiere superar una serie de obstáculos, tales como las estructuras con jerarquías verticales de poder, el reconocimiento de la condición política de los estudiantes, el replanteamiento de los escenarios de participación, la creación de escenarios de deliberación y la generación de confianza y credibilidad en las capacidades de los jóvenes para el ejercicio del poder.

Conclusiones

A partir del análisis adelantado podemos decir que las instituciones educativas, en su trayectoria innovadora por constituirse en comunidades escolares justas e incluyentes, han logrado reconocer la actividad política que en ellas se suscita, en tanto escenarios de antagonismos, luchas, movilización de consensos y disensos, presentes en la construc-

ción de principios de justicia, sustentadores de la gobernabilidad de la vida escolar. Es así como se constituyen en comunidades políticas. Se resalta, también, el empeño por contribuir a la construcción de una esfera pública, amplia, incluyente y deliberativa, a través de distintas iniciativas formativas que promueven las capacidades de acción y argumentación, tanto en los estudiantes como en los docentes.

En este orden de ideas, se puede establecer que las acciones orientadas hacia la construcción de comunidades justas conllevan la profundización de la democracia de la vida escolar, que se expresa en la apertura de espacios de participación para la toma de decisiones y para la construcción de sistemas normativos que regulan las relaciones entre sus integrantes.

Observamos, además, que la definición de principios de justicia que sustentan la plataforma normativa de la organización escolar tiene como referente el marco de los derechos humanos. Las experiencias reflejan un alto reconocimiento de la dimensión ético-moral de los mismos, reflejada en la preocupación por la formación en valores y el desarrollo moral de los estudiantes. De igual manera, se registran importantes avances en el intento por resaltar la dimensión política que se desprende de los derechos fundamentales, expresados en el atributo que se les otorga a los estudiantes como sujetos de derechos, y en su capacidad de controversia y resistencia frente a la violación de los mismos. Sin embargo, se evidencia que aun la dimensión jurídica de los derechos es un aspecto abordado de manera muy tímida, factor que consideramos de vital relevancia, en la medida en que las instituciones carecen de instancias que garanticen su exigibilidad.

Por otra parte, la conformación de comunidades justas ha planteado como reto a las instituciones el encontrar un punto intermedio para afrontar la tensión entre las prácticas autoritarias y los ambientes carentes de límites y de normas. Esta situación ha llevado a las instituciones a plantearse, como uno de sus postulados centrales, el valor que encierran la autonomía y la responsabilidad social en la celebración de los acuerdos y normas para la

convivencia escolar. Este reto implica que en una comunidad justa no se prescinde de la autoridad reconocida, ni se ignora la asimetría presente en las relaciones entre maestros y alumnos, sino que, por el contrario, se buscan otras formas de ejercer la autoridad y la autonomía, principalmente, a través de la generación de espacios y mecanismos que favorezcan el cuestionamiento y la legitimidad de la autoridad y las normas.

De lo anterior se deriva el interés por parte de los docentes en propiciar espacios de deliberación y discusión sobre la gobernabilidad de la vida escolar. Ello tiene que ver con el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas –elocuencia, escucha, argumentación, proposición–, y, especialmente, con la capacidad de razonar. Es decir, que desde las acciones formativas, los debates y la discusión deben propiciar la argumentación de los estudiantes, de modo que se esfuercen por construir justificaciones morales, sobre la base de presentar “buenas razones” acerca de la conveniencia de ciertas decisiones en el contexto escolar. En el proceso formativo se observa el interés por promover criterios de razonabilidad, en la medida en que éstos incrementan el sentido de comunidad y de legitimidad del proyecto colectivo.

Otro elemento a destacar, en las innovaciones educativas, es el relacionado con la dimensión ética que encierra la construcción de las comunidades justas, reconociendo que la justicia y la solidaridad son los principios rectores sobre los cuales se sustenta la convivencia escolar.

Por esto las acciones formativas adelantadas tienen en cuenta, por una parte, el potencial ético-moral que encierran los vínculos afectivos, comunitarios y sociales, los cuales se hacen evidentes en sus prácticas relacionales y de cuidado. De otra parte, consideran y promueven la capacidad de racionalidad y razonabilidad de los estudiantes para la construcción de unos mínimos éticos fundamentados en la justicia, los derechos humanos y el diálogo, que posibilitan la construcción de una comunidad ética de comunicación para la deliberación. Podemos decir, entonces, que esta pretensión de educar en los valores de la justicia y del cuidado, como ejes centrales de la convivencia, le otorga a

la comunidad educativa un sentido ético más amplio, de manera que la responsabilidad se proyecta hacia los ámbitos privado y público. Esta actitud, resultado de la razón y el sentimiento, ofrece mejores perspectivas para el reconocimiento de sí mismo, del otro y del nosotros, disminuyendo, así, la incidencia de la represión y la violencia como formas de resolver los conflictos.

En relación con las líneas de acción emprendidas por las instituciones educativas, se destaca, en primer lugar, la celebración de pactos de convivencia como acontecimientos en los cuales confluyen y se articulan procesos pedagógicos y políticos, en la medida en que funcionan como mediadores de tensiones y como espacio para la construcción participativa de la normatividad escolar. A su vez, se constituyen en una especie de constituciones escolares a pequeña escala, y en contratos sociales que regulan la convivencia en las comunidades justas.

Ligado a lo anterior, se halla el reconocimiento que hacen las instituciones del conflicto como un elemento generador y dinamizador para la construcción de los pactos de convivencia. Los centros de conciliación y/o mediación no se limitan a una aplicación procedimental de los mecanismos para la resolución de los conflictos, sino que se constituyen en espacios de formación, de modo que los estudiantes pueden potenciar y ejercer sus habilidades para la escucha, la argumentación, el análisis, la resolución de problemas y el fortalecimiento de vínculos.

Otro aspecto a considerar, y que se vincula con la celebración de los pactos de convivencia, es el relacionado con la participación de los estudiantes y los docentes, para lo cual se han diseñado escenarios y mecanismos innovadores como las asambleas, los consejos estudiantiles, los comités, los ministerios y las veedurías escolares. Estos espacios de participación favorecen el ejercicio de la ciudadanía, en cuanto los estudiantes emprenden acciones colectivas que les permiten, paulatinamente, reconocerse como actores sociales.

Finalmente, deseamos destacar, de las tres experiencias analizadas, el sentido de comunidad que han logrado ir construyendo durante varios

años. Éste se ha ido consolidando a partir de las acciones conjuntas, que han dejado en el tiempo y en el espacio huellas, rastros, surcos que se han convertido en prácticas, a partir de las cuales se generan efectos, expectativas, reacciones. Es decir, ha implicado una experiencia colectiva interpersonal, social y política por parte de los integrantes de la comunidad educativa. De ahí se deriva que la construcción y el fortalecimiento de un sentido de comunidad sea un reto permanente para las instituciones educativas.

Referencias

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arias, R. L. (2007a). *Modelo y experiencias de conciliación escolar y no escolarizada: aprendizajes juveniles para la paz*. (Informe de sistematización del evento). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Instituto de Desarrollo Humano.
- Arias, R. L. (2007b). *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía de los derechos humanos en la educación formal y no formal*. Manuscrito no publicado.
- Conde, S. (2005). *La formación de sujetos con una moral democrática*. México: Red Mexicana de Investigaciones en Educación en Derechos Humanos.
- Cortina, A. (1995). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Alauda Anaya.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Sucs. Herrero Hermanos
- Domínguez, M. E. (1995). *Psicología, educación y comunidad*. Bogotá: Almudena.
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Fearon, J. D. (2000). La deliberación como discusión. En J. Elser (Comp.), *La democracia deliberativa* (pp. 65-94). Barcelona: Gedisa.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez, J. (2007). *Humanización: hacia una educación crítica en derechos humanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Manuscrito no publicado.
- Gudynas, E. (1995). *Ecología social*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Habermas, H. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Higgins, A. (1992). *The Relation of Teachers' Moral Reasoning and Views of Education to the Social-moral Complexity of the Job of Teaching: A Pilot Cross-cultural Study*. Nueva York: Fordham University.
- Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico – IDEP. (2001). *Filosofar con los niños en la escuela. Colegio del Santo Ángel*. Bogotá: Panamericana.
- Kamii, C. (1998). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 18, 3- 32.
- Klikhsberg, B. (2000). *Inequidad e institucionalidad social*. Santiago de Chile: Indes.
- Kohlberg, L. (1980). High School Democracy and Educating for a Just Society. En R. Mosher (Ed.), *Moral Education. A First Generation of Research and Development* (pp. 20-57). New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower Luna, M.T. (2003). La constitución del sujeto político en el marco de la democracia. Manuscrito no publicado.
- Mesa, A. (2005). La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela. En J. B. Toro (Ed.), *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 21-34). Bogotá: Facultad de Educación, Universidad Javeriana.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Oraisón, M.M. (2000). La escuela: ambiente moral y participación democrática. *IRICE*, 14, 115-128.

- Oser, F. (1995). Futuras perspectivas de la educación moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 9-40.
- Pineda, R.D.A. (2000). *Pedagogías para la democracia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Power, C, Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlber's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1993). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, L.D. (2006). *La escuela: territorio en la frontera*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Sen, A. (1999). *El desarrollo como libertad*. Madrid: Planeta.