

**LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL FORTALECIMIENTO DE LA EMPATÍA Y
CONVIVENCIA: PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA Y CASO DE ESTUDIO EN UN
COLEGIO DE MEDELLÍN – COLOMBIA**

ELABORADO POR

RICARDO STEVEN CARDONA CALDERÓN

ASESOR:

CARLOS ANDRÉS ARISTIZÁBAL BOTERO



TESIS DE GRADO

PARA OBTENER EL TÍTULO DE SOCIÓLOGO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

2017

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de ideas, visiones, pensamientos, proyecciones, y acciones concretas que durante más de un año tuvieron lugar en el espacio tanto académico como personal, y que posibilitaron los elementos para una discusión de carácter científico. Razón por la cual quisiera agradecer de manera especial, a todas las personas que de alguna u otra manera ayudaron en la construcción de este trabajo.

Al departamento de Sociología de la Universidad de Antioquia por brindarme todo tipo de apoyos y recursos para la realización de este proyecto; A mi asesor *Carlos Andrés Aristizábal* quien de manera ardua e incansable trazó el camino que me llevaría a la construcción de este trabajo de investigación y no desistió nunca, por el contrario se mostró complacido de acompañarme en este camino de conocimiento; Al Semillero de Sociología de la Ciencia, con quienes adquirí una deuda que espero algún día saldar, pues su disposición, ánimo, creatividad y apoyo incondicional, fueron indispensables para que este trabajo pudiese sortear los obstáculos que se fueron presentando. *Alejandra Estrada; Daniela González; Gerson Ospina; Estefany Suaza; Yorleny Escobar; Alejandra Ramírez, Caterine Hernández; Camila Osorio; Luisa Aguirre.*

Al Club Budokan de Karate-Do de la Universidad de Antioquia por enseñarme durante cinco largos años un estilo de vida lleno de disciplina, respeto, entrega, y todo tipo de valores que hacen noble al ser humano, indudablemente sus enseñanzas me prepararon para este camino académico; A mis amigos quienes se enfrascaron en discusiones de todo tipo con el único objetivo de ayudarme a construir un conocimiento capaz de sortear puntos ciegos, y que por otra parte fuese rico en perspectivas y saberes de otras disciplinas; *Jhorman Jiménez; Alejandro Aristizábal; Víctor Calderón; Daniela España;* A la Institución Educativa Barrio Santander, donde estudiantes y maestros en cabeza de *Marcela Zapata & Ernesvel Cartagena* se prestaron para la realización de un proyecto que estoy seguro nos ha enseñado tanto a ellos, como a mí.

Finalmente quiero agradecer a mi Familia, quienes siempre estuvieron para darme los ánimos y las energías que me impulsaban increíblemente hacia la consecución de mis logros. Gracias

a ellos, emprendí el camino de la ciencia y el conocimiento sin desfallecer en ningún momento. *Claudia, Enrique, María Fernanda & Juan Pablo.*

A todos los mencionados e incluso a los que por razones de extensión no puedo nombrar, pero que aportaron de maneras increíblemente fascinantes, les agradezco infinitamente por permitirme crear conocimiento junto a ustedes.

Ricardo Steven Cardona Calderón

Contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 6 |
| Delimitación del tema | 7 |
| Antecedentes | 8 |
| Objetivos | 14 |
| Referente Teórico | 15 |
| Metodología | 18 |
| Enfoque y Diseño..... | 18 |
| Propuesta pedagógica de intervención..... | 20 |
| Capítulo 1. Apuntes de Empatía y Convivencia | 22 |
| 1.1. Apuntes de Empatía..... | 22 |
| 1.2. Apuntes sobre Convivencia..... | 25 |
| Capítulo 2. Contexto escolar | 27 |
| 2.1. Caracterización sociodemográfica..... | 27 |
| 2.2. Variables sobre Empatía..... | 30 |
| 2.3. Variables sobre Convivencia..... | 32 |
| Capítulo 3. Resultados y Discusión | 34 |
| 3.1. Cambios actitudinales para nuevos habitus..... | 35 |
| 3.2. Reproducir a través de competencias sociales: Empatía y Convivencia..... | 38 |
| 3.3. La importancia de nombrar para derrumbar perfiles de reproducción..... | 41 |
| 3.4. Una fuga sistémica para el papel de las Ciencias Sociales hoy..... | 45 |
| Conclusiones | 48 |
| Bibliografía | 50 |
| Anexos | 55 |

Índice de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Objetivos y competencias por cada encuentro (1)..... | 21 |
| Tabla 2: Objetivos y competencias por cada encuentro (2)..... | 22 |

Índice de Diagramas

| | |
|---|----|
| Diagrama de empatía en los jóvenes..... | 24 |
|---|----|

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Porcentajes según la edad..... | 28 |
| Gráfico 2: Número de casos de años perdidos según sexo..... | 29 |

Lista de Anexos

- Anexo 1: Propuestas de trabajo según sesiones.
- Anexo 2: Guía de observación para primer encuentro (Estudio exploratorio)
- Anexo 3: Cuestionario para estudio exploratorio y encuentro final

Introducción

El marco del problema general en el cual se inscribe esta investigación se plantea que las prácticas actuales en contextos educativos de educación secundaria están marginando la enseñanzas de los contenidos de las Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (Nussbaum, 2014) por otros con una mayor proyección técnica y productiva. El modelo de escolarización en la educación media acarrea consecuencias en la vida de las personas que aún no han sido profundamente analizadas. Díaz y Celis (2010) por ejemplo enfatizan en que esas consecuencias pueden ser entendidas como efectos no deseados de la educación, puesto que las instituciones funcionan como espacios en los cuales se enseña a los jóvenes a formarse para el mundo laboral, es decir, como un puente hacia la obtención de un empleo, y no como un espacio de formación en diferentes áreas como es su propósito.

De acuerdo a lo anterior, una mayor importancia para las competencias y/o habilidades técnicas se traduce en una deficiencia de otro tipo de aprendizajes que son igualmente importantes en tanto la construcción de sociedades democráticas, más justas, con una mayor capacidad de reflexión y resolución de problemas. El desarrollo de competencias como la empatía y la convivencia que son indispensables en la construcción de sociedades integrales, no pueden ser marginadas o relegadas a otros contextos menos protagónicos, puesto que es importante para las actuales coyunturas contar con sujetos que puedan responder a las diversas problemáticas del medio en el cual viven.

Los aportes que esta investigación pretende aportar se adscriben a una discusión de carácter interdisciplinar, - puesto que es un problema que se ha abordado desde la Psicología y en la Pedagogía – y busca la generación de evidencia empírica por medio de herramientas pedagógicas que permiten delimitar los alcances del problema por una parte, y por otra mostrar la importancia de las Ciencias Sociales en los espacios formativos de los jóvenes. La Sociología resulta como una tercera perspectiva en la cual se problematizan algunos aspectos en términos de la pertinencia de un programa de Sociología en el contexto de educación secundaria, y los cambios actitudinales de los jóvenes que permitan entender una dimensión de las Ciencias Sociales en la cual esta surge como un conocimiento significativo para los jóvenes. Trabajos como el de Molinari (2009) ya dan cuenta de la situación.

Expresado el marco del problema en que es entendido este ejercicio de investigación, el propósito es corroborar la hipótesis según la cual las Ciencias Sociales aportan a la construcción de sujetos más empáticos y con una mejor convivencia en contexto de educación secundaria. Dicha hipótesis que se fundamenta en la pregunta por el papel que tienen las Ciencias Sociales en contextos educativos en el mundo hoy, supone la búsqueda por datos empíricos que den cuenta de aportes encaminados a mostrar lo que pasa cuando hay una formación en temas y conceptos de la teoría social.

El trabajo se divide en 3 capítulos de la siguiente manera: En el capítulo 1 se traen a consideración los conceptos de Empatía y la Convivencia con el propósito de explicitar la manera en la que fueron entendidos para esta investigación, además de que se generan aportes de la forma en la que podrían ser entendidos ambos conceptos para futuras investigaciones. El capítulo 2 permite un primer acercamiento al contexto escolar, los aspectos sociodemográficos más representativos y variables de empatía y convivencia en los jóvenes con el uso de estadística descriptiva. Aquí se evidencian los resultados tanto del estudio exploratorio, como del instrumento aplicado al final de las sesiones de trabajo –que tenía las mismas preguntas alusivas a la empatía y la convivencia - al cual fueron sometidos los estudiantes.

El capítulo 3 presenta los resultados de la investigación producto de las guías de observación y el material de trabajo con los jóvenes, además de una reflexión de carácter teórico con los autores Martha Nussbaum (2014) y Pierre Bourdieu (2005) que como si se tratase de un hilo conductor, permiten entender la perspectiva sociológica del fenómeno, desde la importancia de la educación en la construcción de capitales y capacidades para la vida de las personas. Es un capítulo que muestra los cambios y sobre todo las descripciones de los espacios construidos por el proyecto. Se arrojan algunos resultados que permiten aportar en la discusión del papel de las Ciencias Sociales actualmente.

Delimitación del tema

El tema de esta investigación hace referencia a una dimensión del papel de las Ciencias Sociales en contextos educativos de educación secundaria en un colegio de la ciudad de Medellín. Dicha investigación se propone dar cuenta de un proceso de formación en dos habilidades sociales específicas que son Empatía y Convivencia. Esto en el marco de una problemática previamente identificada en la cual las Ciencias Sociales están siendo marginadas de los currículos académicos (Nussbaum, 2014) y por ende, todo tipo de capitales que se pueden desarrollar con estos conocimientos, para dar paso a un conocimiento de carácter práctico y utilitario.

Los objetivos de la investigación describen inicialmente los cambios actitudinales, aportes a competencias y/o habilidades sociales como la empatía y la convivencia, y otro tipo de aportes en general a los jóvenes que son parte del proceso formativo.

Antecedentes

Las investigaciones aquí recogidas dan cuenta de un problema que refiere a la manera en la cual se construyen y desarrollan habilidades sociales en contextos juveniles o afines. El enfoque de los trabajos gira entorno a la Empatía y la Convivencia específicamente, y la manera en que desde diferentes áreas se ha trabajado el problema de las capacidades sociales, todo con el propósito de situar el papel de las Ciencias Sociales en general en el fortalecimiento de este tipo de habilidades y la construcción de ciudadanos con formación social.

El fortalecimiento de habilidades sociales o competencias ciudadanas como la Empatía y la Convivencia y sus implicaciones, han sido ampliamente referenciadas en múltiples investigaciones (Barrera et.al. 2011; Bolívar, 2011; Caicedo, 2014; Cordero & Aguado, 2015; Mena, et.al. 2009). Los temas han sido explorados tanto en términos de investigación y teorización, como la intervención en diferentes escenarios. Estas investigaciones han sido sobre todo referenciadas desde varias áreas del conocimiento entre las cuales sobresalen la Pedagogía (Carreño et.al., 2016; Rendón Uribe, 2014; Rendón Uribe et.al., 2016), la

Psicología (Olivera, 2010; Sánchez et.al., 2006; Vásquez, 2009) y en menor medida la Sociología (Molinari, 2009; Tenti, 2010).

Lo anterior evidencia que el tema ha sido altamente explorado desde diferentes áreas y con enfoques diferentes. Estos han estado nutridos por diferentes referentes teóricos, y sobre todo por una pluralidad de metodologías a la hora de analizar o enfrentar el fenómeno. A continuación se recogen las investigaciones con mayor incidencia en los diferentes campos ya mencionados y se detalla en sus resultados, además de aportes para el tema que aquí se trabaja.

En el campo de la Pedagogía la apuesta ha sido por procesos de intervención que se fundamentan en el fortalecimiento de este tipo de habilidades en diferentes niveles de educación. La tesis de Caicedo (2014) sobre el fortalecimiento de las conductas pro-sociales en los niños de una institución educativa en Tunja-Colombia, o la tesis de Carreño; Sánchez & Alarcón (2016), representan apuestas por la búsqueda de un modelo que permita el potenciamiento de las buenas acciones en los niños.

La preocupación por el fortalecimiento de este tipo de habilidades es un tema de carácter global, en España por ejemplo Cordero & Aguado (2015) se han hecho la pregunta por los temas normativos que permiten la construcción de la ciudadanía, en este texto la primera parte hace un énfasis en la situación coyuntural de los gobiernos españoles que desde mediados del 2006 vieron la necesidad de la creación de una ley donde se promulgara la obligación en la formación ciudadana de cada uno de los jóvenes en el territorio nacional. Sujetos responsables y comprometidos sobre todo con asuntos de carácter político. No obstante la dificultad se hace evidente con la llegada al poder de la derecha conservadora, que obliga a un cambio en esta legislación. En ese sentido se evidencia la dificultad de que los programas sean pensados solamente desde los gobiernos de turno.

En Uruguay el tema ha despertado gran interés sobre todo por la cantidad de problemas emergentes que se evidencian en tanto los conflictos entre las personas, García Dalmas (2015) alude a que *“La convivencia no es tan obvia”* y rescata los aportes y esfuerzos que se han llevado a cabo desde la política pública, sobre todo en los últimos años. Recoge algunos elementos teóricos que ponen en cuestión la pregunta sobre cómo vivimos y reconocemos a los otros. En ese sentido la convivencia se convierte en un proceso más complejo de lo que

parece y que por lo mismo debe ser abordado inicialmente desde el reconocimiento de las diferencias.

Además de Cordero et.al. (2015), otros tantos han sido igualmente asociados fuertemente a la cuestión de la normatividad como elemento concomitante de una correcta convivencia en la sociedad. Tal es el caso de Bello Montes (2014) cuando hace una proyección para el año 2025 de los desafíos que tiene en el contexto colombiano el tema de la convivencia. Plantea entre otras cosas que la convivencia se refiere a un conjunto de normas, reglas o códigos que son establecidos y que por ende permiten la convivencia.

En los trabajos de investigación también se hace el vínculo de la convivencia con otro tipo de conceptos. De los más trabajados en los últimos años se anota el concepto de *paz*, Carreño; Sánchez & Alarcón (2016), o por otra parte el de la *mediación* García; Martínez & Sahuqui (2012), este último que se recalca sobre todo en los contextos escolares como una herramienta que permite no solo la prevención, sino el involucramiento de terceros en conflictos que pueden menguar o solucionar pequeños problemas y evitar que se convierten cada vez en unos más grandes. “(...) entendemos que los conflictos son naturales en todas las relaciones humanas y, por tanto, lo importante será afrontarlos de manera democrática a través de la puesta en práctica de habilidades y competencias cívicas que la mediación puede promover” (García, et.al. 2012, pág. 208).

De manera mucho más general ha sido abordada por otros autores Mena; Rogmanoli & Valdés (2009), Rendón Uribe (2011, 2016) & Rendón et.al., (2014), cuando ya no solo hacen referencia de términos como convivencia o empatía, sino que las agrupan en un grupo grande llamado habilidades socio afectivas / Socioemocionales en contextos escolares.

Para la mayoría de autores anteriormente mencionados la metodología desde el campo de la educación involucra que en sus problemas tengan en cuenta el desarrollo de todo tipo de actividades pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de este tipo de competencias. Ya sea a través de cartillas, manuales, actividades presenciales en la educación formal o informal. Es decir, el desarrollo de un material específico para el trabajo de estos temas específicos.

Una de las últimas fuentes recientes de información hacen parte del trabajo de Romero (2011) que se presta como un trabajo muy práctico, pues es la elaboración de una cartilla para el

trabajo de la convivencia en un escenario universitario. Se rescatan aspectos contextuales de la cultura colombiana, que supone un reto para nuestros escenarios de formación, entendiendo que quienes acuden a las instituciones educativas, no son ajenos a los contextos de violencia y conflicto que les ha tocado vivir.

Para el caso de la empatía los trabajos que se han presentado han sido realizados desde aportes teóricos y en menor medida prácticos. Generalmente la manera en la que se ha trabajado desde la Pedagogía es a través de actividades muy concretas para su fortalecimiento. “*Una caja de herramientas para promover la Empatía en los colegios*” Elaborada y difundida por la organización Ashoka (s.f.) es un ejemplo muy práctico de la manera en la que en los contextos educativos se busca trabajar. Las actividades se configuran con un enfoque teórico y van dirigidas a preparar, reflexionar y actuar, en función de ciertos grupos poblacionales.

Para el caso de la Psicología la metodología utilizada ha ido más en sentido de la realización de test para la medición de la empatía en los individuos. Uno de los índices de medición de la empatía fue propuesto por Bryant (1982), que consiste en la realización de un test con unos enunciados generales de la vida cotidiana de jóvenes. Según sea el resultado se dice que una persona es empática y en qué medida lo es. Otros trabajos se han encargado de hacer una adaptación del test para otros contextos, y trabajos como el de Fernández et.al. (2008) ponen en consideración la revisión de estas medidas utilizadas para saber qué tan empática puede llegar a ser una persona.

Martha Nussbaum (2014) es una de las autoras que más convocan la reflexión sobre el tema, cuando identifica la pérdida de valores fundamentales que ahora no son enseñados en los espacios escolares justo como ese. En este sentido plantea la empatía como una necesidad para el entendimiento y la comprensión de la situación de las demás personas.

Sin embargo esa comprensión de las demás personas y las situaciones que cotidianamente enfrentan son fuertemente cuestionadas por trabajos como el de Brunsteins (2012), cuando alude a que la empatía es un concepto difícil de abarcar, en tanto hay que realizar algunas precisiones de carácter conceptual, para no caer en el error de confundirla con conceptos similares como simpatía o compasión. Plantea las siguientes preguntas: ¿La empatía es afectiva, cognitiva o neuronal? ¿Cómo funciona el dolor en la percepción de las otras personas, y cómo es utilizado ese dolor para someter incluso a los otros? Porque lo que está

implícito es el asunto de que la empatía no necesariamente tiene que ver con una acción que se realiza para fines altruistas.

Otras de las problematizaciones al respecto pueden encontrarse también en la tesis de Olivera (2010) cuando hace todo un recuento de las generalidades de la empatía para desarrollar su trabajo. Uno de los aportes más interesantes es que más que una definición del término, existen unas características para que un comportamiento pueda ser llamado empático. La Psicoterapia es un área que también se ha interesado por el tema.

Para la Psicología el único interés comportamental no ha sido únicamente la empatía, por ende existe otro término que se ha asociado mucho y es el de comportamiento pro social, que es una versión de la empatía que sí implica preocuparse por las demás personas y pensar solo en el beneficio de ellas. Sánchez et.al. (2006) es uno de los trabajos que ya problematizaban hace algún tiempo este tipo de temas. Igualmente arroja unas categorías esenciales para la comprensión de un proceso empático cuando hace alusión a la diferenciación existente entre “*empatía situacional*” y “*empatía disposicional*” como términos opuestos que explican la manera en la que se expresa la empatía en los individuos. Este estudio plantea la necesidad de considerar ciertas variables que pueden explicar o asociarse a las conductas empáticas y pro sociales en adolescentes.

En sus acepciones más generales se ha categorizado a la empatía en categorías mucho más grandes y que abarcan mucho más conceptos comportamentales. Contini (2005), aunque con un trabajo de hace ya un tiempo, expone las consideraciones generales del valor de la inteligencia emocional en la vida cotidiana de las personas. Logrando poner en un plano protagónico un tipo de inteligencia que no se refiere necesariamente a la acumulación de conocimientos, sino al correcto uso de estos en situaciones interpersonales con todo tipo de personas.

Vázquez (2009) lleva por ejemplo la problematización de la inteligencia emocional a contextos educativos, donde expone la difícil situación en algunas ocasiones pues “*Estas habilidades sociales (Producto de la Inteligencia Emocional)*¹ *se sustentan mayormente en el uso del poder aprendido desde los adultos, fundamentadas en estrategias coercitivas y*

¹ Nota del autor para clarificar el contexto

agresivas que se van validando y aceptando socialmente, convirtiendo al maltrato en la forma más expedita de relacionarse cotidianamente” (Pág. 425). En otras palabras el contexto que juega en desfavor del correcto desarrollo de la inteligencia emocional.

Por el lado de la Sociología han sido mucho menos los aportes a este tipo de discusiones, poco se ha hablado del papel de las Ciencias Sociales y su pertinencia en términos de conocimiento significativo para el mejoramiento de algunas habilidades. Como experiencias a resaltar de carácter empírico se encuentra el trabajo de Molinari (2009) que introduce una perspectiva en la cual la Sociología se preocupa por el papel de la misma en el contexto educativo. La discusión se centra en las percepciones y datos que permitan entender qué hay detrás de ese proceso de formación en teoría sociológica, no obstante, se debe decir que es más cercano a un intento para entender cómo hacer las Ciencias Sociales más comprensibles en términos teóricos, y no como algo que puede causar en los estudiantes un cambio actitudinal de otro tipo.

Tenti Fanfan (2010) Realiza un ejercicio mucho más completo en el cual hace un recorrido desde los conceptos como educación y sociología, para después poner en contexto la relación entre ambos y la manera en la cual se unen de manera interdisciplinaria. Analiza el papel de cada uno de los actores en el proceso de escolarización, trae a colación algunas líneas de investigación en el campo, y habla un poco de la necesidad de la teoría para entender el fenómeno de la educación como algo social.

Igualmente Tenti Fanfan op.cit., propone un análisis sobre la educación y la formación de la ciudadanía activa, que tiene que ver con el desarrollo de cierto tipo de habilidades que potencie la calidad de vida de las personas, entre ellas diferencia por lo menos dos dimensiones. La primera que se refiere a un asunto de técnica, y la segunda que hace alusión al derecho de la expresión. Afirma que “Para ser un sujeto autónomo es preciso que los individuos posean los recursos necesarios para ponerles palabras a sus emociones como así también a sus deseos, necesidades y demandas” (Pág. 46) Refiriendo sobre todo la responsabilidad que tiene el proceso educativo en este tipo de desarrollo de habilidades.

Cárdenas (2009) igualmente plantea un análisis en el cual vislumbra la necesidad de la Sociología para entender de mejor manera los procesos educativos, y sobre todo para potenciarlos desde sus teorías y conocimientos. Su trabajo termina con una propuesta

metodológica de intervención que ponga en desarrollo el uso de estos conocimientos para mejorar en el asunto de la educación.

En lo que tiene que ver con los aportes generales de las Ciencias Sociales a la vida de los jóvenes, Siede (s.f.) plantea que existen por lo menos tres dimensiones en que son importantes, la primera que tiene que ver con una consciencia histórica, la segunda con una construcción de identidad, y finalmente una dimensión de ciudadanía democrática. Si las Ciencias Sociales pueden contribuir con esto en la academia, entonces podríamos vislumbrar un poco la relación existente entre este tipo de conocimiento específico, y las habilidades sociales en general.

“En ese sentido, podemos plantear que estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante.” (Siede, s.f. Pág. 18)

Mientras que la convivencia es un tema que se ha trabajado en mayor medida por los educadores y pedagogos, la empatía es un tema que se ha trabajado fuertemente en la Psicología, área en la cual son más evidentes los autores que han teorizado el concepto. Desde la Sociología han sido pocos los aportes para el estudio de este fenómeno social, pues su preocupación ha estado en un plano estructural. Por otra parte la unión de ambos conceptos no ha sido del todo clarificada en anteriores trabajos, por lo que es una oportunidad encontrar una relación en términos sociológicos de la empatía y la convivencia.

Objetivos

Objetivo General

Describir como el aprendizaje de conceptos de las Ciencias Sociales aporta en la formación de sujetos y en el desarrollo de habilidades ciudadanas como la empatía y la convivencia.

Objetivos Específicos

- Identificar cambios actitudinales de los jóvenes frente a las situaciones cotidianas de su vida.
- Describir las contribuciones que tiene para los jóvenes en sus competencias sociales la formación en habilidades como la empatía y la convivencia.
- Aportar a la discusión de la función que cumplen las escuelas en las actuales sociedades y el papel de las Ciencias Sociales.

Referente Teórico

Para el actual ejercicio de investigación se toman dos referentes teóricos, el primero que se refiere a una teoría del *desarrollo humano* propuesto por Martha Nussbaum (2014), y un segundo referente que es la teoría de la *reproducción* de Bourdieu & Passeron (1998), y los *capitales culturales y económicos* del mismo Bourdieu (2005).

La relación que existe entre ambos modelos teóricos descansa primeramente en el objeto de estudio, que converge a la institución escolar, mientras que un segundo punto de relación entre ambas teorías, tiene que ver con la pregunta por el desarrollo de habilidades en tanto las diferentes capacidades de relacionamiento en la vida diaria de los sujetos. Mientras que Nussbaum (2014) habla de ciertas capacidades que son necesarias para integrar al sujeto en una lógica de respeto por la democracia y las sociedades más justas, Bourdieu (1998), habla de la necesidad de que los individuos desarrollen todo tipo de habilidades que puedan nutrir su capital cultural, pues esto les permite ubicarse de una mejor manera en el espacio social, además de que les permite a los sujetos tener una mayor movilidad social.

El punto de partida de Nussbaum nos sitúa desde el asunto que “Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes...” (2014. Pág. 20), como consecuencia de estos cambios, las personas en las actuales sociedades están desarrollando ciertos tipos de habilidades, que como esta investigación plantea, están encaminados a que las personas tengan una formación para el trabajo y la productividad. Las

habilidades que no se expresan en un inmediato valor para el trabajo, están siendo marginadas y absorbidas por las primeras.

El modelo propuesto por la autora acusa al viejo paradigma del progreso por olvidarse de otro tipo de variables desde la calidad de vida, la relación entre las personas, la estabilidad democrática, entre muchas otras, por asuntos puntuales del crecimiento económico de las naciones, es decir, expone el marginamiento de cierto tipo de desarrollo de habilidades, por otras que puedan sustentar antes que nada el sistema económico.

De acuerdo a ello, y en contravía al viejo paradigma, se plantea que existe una necesidad de que las personas puedan seguir desarrollando cierto tipo de habilidades que son imprescindibles para el futuro de la democracia de nuestras sociedades. Según eso el desarrollo humano debe en términos generales:

- Dar pie a una formación de ciudadanos desde las emociones y los sentimientos que generan las demás personas
- Evitar el choque de civilizaciones que supone que nuestra comunidad es pura, mientras que las otras están llenas de defectos y de acciones negativas.
- Evitar todo tipo de anti valores, tales como la repugnancia, la intolerancia, entre muchos otras.
- Una de las capacidades que deben desarrollar las personas es la empatía, pues en esta descansa la habilidad para comprender ciertamente a las demás personas.
- Descansar bajo una democracia pluralista, que a través de un carácter multicultural, da las bases a las personas para familiarizarse con otro tipo de culturas, conocimientos, y perspectivas.

Para llegar a un tipo de formación de este tipo, menciona la necesidad de hacer uso de las Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, pues estas han demostrado ser áreas específicas que podrían ser muy útiles para el desarrollo de esas habilidades desde las emociones y los sentimientos. Otra condición tiene que ver con el lugar en el que se desarrollan estas habilidades, "...la educación no ocurre sólo en las escuelas. La mayor parte de los rasgos que destacan en el presente trabajo deben nutrirse también en la familia..." (2014. Pág. 28), es necesario pues, que este tipo de capacidades puedan ser enseñadas en varios tipos de lugares y sobre todo que puedan garantizar un aprendizaje significativo.

Una de las consecuencias de que las personas no tengan estas capacidades, es que son más fáciles de influenciar, al no cuestionar lo que se les está diciendo, son más propensos a considerar todo como cierto, puesto que como lo plantea Nussbaum, “El conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea” (Pág. 131), es decir, hace falta el desarrollo de otro tipo de habilidades que no estén necesariamente implicadas en las estructuras de la lógica utilitaria.

Por otra parte Bourdieu & Passeron (1998) describen el proceso escolar como un escenario que garantiza la reproducción de ciertos agentes en el espacio social. Las familias son en ese sentido los garantes de que sus futuras generaciones sean igualmente propensas a ocupar el espacio que estas van dejando, es decir, los padres encuentran en la educación la mejor forma de que sus hijos puedan sostener su calidad de vida, o mejorarla.

La clase social, los gustos, lo que podría ser denominado como capitales tanto culturales como económicos, se reproducen igualmente en ese sentido. Bourdieu (2005) lo describe como un proceso de acumulación de capitales que permiten en determinados momentos de la vida comportarse y desenvolverse en ciertos escenarios específicos, según sea el desarrollo de habilidades que tengan los sujetos. De tal modo que “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Pág. 108).

Entonces, si “El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación...el capital económico y el capital cultural.” *Ibid.*, (Pág. 30) podemos encontrar la relación, entre un desarrollo de habilidades de todo tipo, es decir, integrales, y un posicionamiento en la estructura, que trae consigo oportunidades, escenarios nuevos, y una mayor cantidad de opciones que pueden ser tomadas por los sujetos. Mientras más se reduzca el espectro del espacio social de las personas, producto de su déficit de habilidades, menor es el espectro de movilidad en su realidad social.

Para entender cómo se perpetúan esas estructuras en términos individuales, Bourdieu trae a colación el concepto de “*habitus*” que da cuenta de un proceso de normalización de las acciones del individuo, y en palabras del autor, “...es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático

de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo. (Pág. 33) lo que quiere decir que el habitus es perpetuado en el tiempo y reproducido por el individuo de manera constante y casi inconsciente.

Metodología

Enfoque y Diseño

La investigación tuvo un diseño mixto, es decir, se hizo uso de herramientas cuantitativas como cualitativas para la descripción, evaluación, análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Igualmente el proyecto se realizó bajo un diseño cuasi-experimental, en tanto la existencia de una población que es sometida a unos contenidos de formación en Ciencias Sociales y el control de algunas variables para el estudio. Decimos que es cuasi porque no se controlan absolutamente todas las variables, por el tiempo de exposición, y porque se aplica el currículo por diferentes personas y en diferentes grupos y eso permite la contrastación entre estos.

El proyecto para la recolección de los datos empíricos se toma de una población del grado 9° de la institución educativa Barrio Santander ubicada en la comuna 6 del municipio de Medellín. El número de estudiantes que participaron del estudio osciló entre 120 y 135 alumnos, datos que se presentan ambivalentes por los constantes ingresos y salidas de estudiantes incluso después de haber comenzado el calendario escolar.

Los instrumentos de recolección fueron dos encuestas que se aplicaron tanto al inicio como al final del ejercicio de formación, y que hacían referencia a variables demográficas, empáticas y de convivencia. Además de ello, una serie de guías de observación traducidas en informes de sesiones que fueron diligenciados por los dinamizadores en los ejercicios. La información fue sistematizada en software especializado Atlas.ti para guías e informes y SPSS (Paquete estadístico para las Ciencias Sociales) para encuestas.

Inicialmente se presenta como una institución educativa con problemas en lo que refiere a la convivencia, un diagnóstico preliminar por parte del comité de convivencia de la institución

arrojaba que entre las mayores dificultades estaba el hecho de que los estudiantes no tuviesen acompañamiento de sus padres durante los conflictos que se presentaban en su estancia en la institución. Razón por la cual los estudiantes participan ocasionalmente de programas y actividades que puedan fortalecer su convivencia en el aula, no obstante con resultados difusos y/o no referenciados.

La manera en la que se piensa el proyecto supone considerar en un principio el papel de las Ciencias Sociales como un conocimiento significativo que permite el fortalecimiento de competencias alusivas a la empatía y la convivencia, según eso un currículo que pudiese ser diseñado para que los estudiantes entendieran desde la ciencia muchas de las cosas que acontecían en sus vidas se convirtió en el objetivo de la intervención.

Para su implementación participan en total diez estudiantes de semestres avanzados del programa de Sociología de la Universidad de Antioquia, que con reuniones previas y un proceso riguroso de sistematización de la experiencia se encargaron de levantar la evidencia que permitiese un análisis de carácter sociológico para la discusión planteada. Los estudiantes además del aporte en la construcción del micro currículo fueron los encargados de su ejecución y de la generación de los mismos espacios.

El proyecto tuvo entonces tres momentos fundamentales. El primero de ellos correspondió al encuentro con los estudiantes de la institución educativa, y una aplicación de un cuestionario exploratorio, que tenía el propósito de dar cuenta de las percepciones y conocimiento que los estudiantes tenían sobre la Empatía y la Convivencia. De igual manera se tienen en cuenta variables sociodemográficas para una caracterización de la población con la cual se trabajó.

En un segundo momento se ejecutó el proceso de formación y capacitación de los estudiantes en temas y conceptos alusivos a las Ciencias Sociales, que era el objetivo principal que convocaba la realización de esta investigación. En esta etapa se realizaron exactamente seis encuentros en los cuales se abordaron conceptos de las Ciencias Sociales. El diseño pedagógico de la propuesta se explica en el siguiente subtítulo.

Finalmente un tercer momento hizo alusión al proceso de comparación de los cambios actitudinales y cognoscitivos que los estudiantes habían tenido durante la implementación de

los encuentros y talleres. En ese sentido se comparan ambos estudios tanto el inicial, como el final, para arrojar algunos datos de carácter descriptivo. La información producto de los instrumentos utilizados ayuda a generar evidencia y reflexiones sobre el proceso de intervención.

Propuesta pedagógica de intervención

El modelo de intervención pedagógica en el cual se basa la investigación es la Socioformación y trabajo de secuencias didácticas de Tobón et al. (2016). Modelo que tiene aportes tanto desde el conductismo y en mayor medida del constructivismo para enfrentar problemas complejos en el aula. Dicha propuesta se fundamenta en la necesidad del desarrollo por competencias según asignaturas o temas generales.

La Socioformación se caracteriza por trabajar con secuencias didácticas en las cuales se aborda un problema contextual, se forma para unas competencias, se concatenan actividades y eventualmente se realiza un proceso de evaluación de lo aprendido. Las secuencias permiten especialmente que todos los pasos tengan sentido y sean de alguna manera indispensables para un proceso de formación idóneo. La fortaleza de la propuesta descansa en que consiste de un proceso de aprendizaje que guarda coherencia entre sus contenidos y la realidad que es estudiada.

El enfoque socioformativo sigue los principios del pensamiento sistémico-complejo y, en esta medida, se encuentra mejor establecido para afrontar los retos actuales y futuros, caracterizados por la inter y la transdisciplinariedad, la multiplicidad de relaciones en contexto, los cambios constantes en todas las áreas y los procesos de caos e incertidumbre. (Tobón et al., 2016. Pág. 10)

Vemos que la propuesta está dispuesta para entender que los procesos de formación, tal como sus contenidos deben adaptarse al constante cambio de nuestras sociedades. Parafraseando al autor se trata de cumplir cinco objetivos para lograr un aprendizaje significativo, los cuales se pueden enumerar como a) el establecimiento de percepciones y actitudes idóneas, b) adquirir un conocimiento para eventualmente integrarlo con otros, c) extenderlo y llevarlo a otros planos de utilidad, d) usarlo de manera significativa y, e) el logro de hábitos mentales

que procuren el mejor desarrollo del individuo. Estos atributos son considerados para la elaboración de la propuesta pedagógica.

En cuanto al diseño del micro-currículo para la intervención se tuvo en cuenta la realización de ocho (8) encuentros cada uno de una hora en los espacios del aula de clase. Se organizaron teniendo en cuenta la necesidad de no generar lagunas de conocimiento entre un concepto y otro, así que cada una de las herramientas conceptuales de las Ciencias Sociales que fueron traídas a discusión, tuvieron como propósito dar cuenta de procesos simples de socialización e interacción en los cuales aparecían varios elementos importantes que los jóvenes podían entender según sus experiencias cotidianas.

Los objetivos y competencias que se trabajaron en cada sesión se muestran en los siguientes cuadros:

Objetivos y Competencias por cada encuentro

| Sesión → | 1 | 2 | 3 |
|-----------------------|--|---|--|
| Concepto ↓ | Empatía | Comportamiento Prosocial | Poder y Dominación |
| Objetivo | Desarrollar competencias alusivas al concepto de empatía y sus aplicaciones en las relaciones sociales de los jóvenes. | Desarrollar competencias alusivas al concepto de empatía situacional y la relación con el comportamiento prosocial en sus vidas cotidianas. | Desarrollar los conceptos de Poder y Dominación y su aplicación en la vida cotidiana de los jóvenes. |
| Competencia #1 | Imagina de manera creativa la manera en la que deberían de sentirse las otras personas ante una situación cotidiana | Nombre sus acciones con conceptos generales de las Ciencias Sociales | Comprenden acciones de sus vidas cotidianas en las cuales hay poder y dominación |
| Competencia #2 | Dialoga activamente de la discusión planteada y logra formular argumentos sólidos que pretenden defender una postura en específico | Identifica ciertos aspectos personales de la vida de sus compañeros. | Evidencian los actores sociales que entre un grupo de personas podrían ostentar poder y dominación. |

Tabla 1. Elaboración autor

Objetivos y Competencias por cada encuentro

| Sesión → | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------|--|---|--|
| Concepto ↓ | Violencia | Conductas Desviadas | Ética y Cosmopolitismo |
| Objetivo | Desarrollar competencias alusivas a la convivencia y la violencia como un factor detonante de las relaciones interpersonales de los jóvenes. | Desarrollar los conceptos de conductas desviadas: Anomia y Estigma, además de sus implicaciones contextos cotidianos. | Desarrollar el concepto de ética y las implicaciones de un pensamiento cosmopolitista. |
| Competencia #1 | Reconocen algunas causas que pueden derivar en conflictos negativos | Comprenden las implicaciones que tiene para una persona perder sus relaciones interpersonales | Forman una percepción de otro que no conocían |
| Competencia #2 | Enfrentan un problema a través del diálogo, haciendo uso de una discusión de un tema general | Identifican todo tipo de conductas que para ellos son desviadas o anormales | Resuelven dilemas éticos según sus experiencias |

Tabla 2. Elaboración del autor.

El primer y el último encuentro se organizaron de tal manera que permitieran un primer acercamiento y un momento de cierre en el cual se recogiera evidencia suficiente para contrastar resultados y observar los cambios en las percepciones de los jóvenes frente a los dos conceptos nodales trabajados: Empatía y Convivencia.

Capítulo 1. Apuntes de Empatía y Convivencia

1.1. Apuntes de Empatía

Esta investigación entiende la empatía, y citando a Olivera (2010), como la capacidad de ponerse en la situación de otras personas. Es un acto de reconocimiento de los demás como sujetos que en primera instancia son parecidos a mí, y comparten uno o varios elementos en común. Inicialmente la empatía implica tratar de comprender cómo se debe sentir alguien

ante una adversidad, problema o dolor. Entendiendo a su vez que la empatía puede estar enfocada a comprender emociones o sentimientos de placer o felicidad, y que por lo tanto puede ser utilizada para el bien o para el mal².

Es un estado entonces de orden racional en el que ponemos nuestro interés y atención, en función de comprender los estados emocionales o racionales de otras personas ante un hecho o situación en concreto, tal como lo plantea Brunsteins (2012) citando a Batson (2009), se trata de conocer los estados internos, adoptar una postura, proyectarse o imaginarse ante algo que haya experimentado otra persona.

De esta manera vale hacer la separación conceptual entre lo que es la empatía, la simpatía y la compasión, pues la tríada de conceptos no permite siempre identificar cuando se está hablando de una cosa o de otra, y no obstante son utilizados como acciones que pueden ser homogéneas.

Stepien & Baerstein (2006) citados en Olivera (2010), entienden que la empatía “implica apreciar o imaginar los sentimientos de otros” (Pág. 11), mientras que la dimensión de la simpatía, implicaría que una persona experimente los mismos sentimientos de esos otros, es decir, esta última involucra que las personas se sumergen de manera más comprometedoramente con las otras personas. Por último, una dimensión de la compasión, nos dice que es más un estado emocional en el cual sentimos una suerte de lástima por lo que sucede a los demás.

Por otra parte, Moya-Albiol (2013) presenta la importancia de abordar la empatía en tanto que su fortalecimiento se adquiere a través de la disposición y la decisión de hacerlo ya que la empatía se va construyendo desde el nacimiento y toma sus niveles de acuerdo a las vivencias de cada persona. La empatía ayuda a resolver conflictos del plano personal, social e incluso económico por lo cual adquiere las capacidades para ser enseñado en los colegios.

La confianza en los demás, la cooperación, el control de los impulsos violentos y la asertividad también ayudan. Por tal razón es la educación uno de los pilares más importantes para abordar la empatía pues “La educación en valores, basada en el respeto y en la tolerancia y la solidaridad fomenta el comportamiento empático” (Moya, 2013).

² Piénsese por ejemplo un torturador que trata de pensar cuál es la manera en la que más podrían sufrir sus víctimas.

Un modelo que puede ilustrar la manera en la que funciona la empatía en contextos educativos, según se recoge en el material de evidencia de la investigación, muestra que los jóvenes se encuentran en la plena capacidad para que sus acciones sean empáticas, poseen una habilidad de *empatía disposicional*³ que es natural a estos, no obstante, en la práctica se evidencia más como un asunto situacional (*empatía situacional*⁴, Fernandez-Pinto, et. al (2008)), es decir, que lo que desencadena una acción empática de los jóvenes depende exclusivamente de la cercanía e identidad que tengan con el fenómeno y las personas involucradas, tal como se ilustra en el siguiente diagrama:

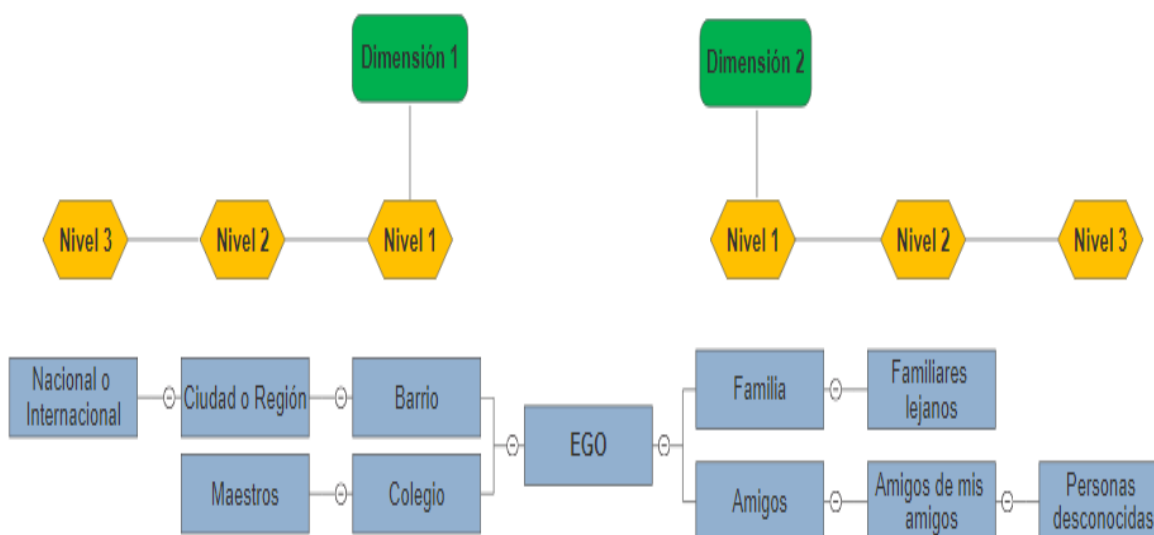


Diagrama de empatía en los jóvenes. Elaborada por el autor

En el diagrama que presenta tres niveles y dos dimensiones, -al lado izquierdo espacialidad, al derecho actores sociales- se puede evidenciar que mientras en el primer nivel de relaciones se encuentra todo el tipo de cosas que podría preocupar a los jóvenes, los niveles que se encuentran más alejados corresponden a lo que no generan mucho interés, o lo que podría

³ Concepto que alude a que la empatía es algo innato del ser humano y que se encuentra con este desde el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

⁴ Concepto que alude a que la empatía solo se manifiesta cuando una perturbación que sea lo suficientemente importante para una persona, se manifieste en su realidad.

dificultarse más para ellos. En ese sentido los problemas locales, involucrados en la espacialidad del colegio, el barrio y el hogar, ocupan su mayor preocupación, igualmente las personas cercanas a ellos. Mientras que por otra parte, los fenómenos regionales que involucran problemas de ciudad, departamento, país, o mundo en general, no generan tanta preocupación. Los medios de comunicación podrían tener la fuerza de generar ese vínculo con otras regiones del mundo, aunque no son el único modo posible.

El diagrama puede variar para cada estudiante, no existe un punto específico en el que se encuentra cada uno de ellos, pues no se trata de un asunto de medición de las zonas que se activan para cada uno de los estudiantes, sino que es una tendencia según la evidencia recogida que muestra la manera en la que comúnmente se comporta la empatía en los jóvenes. Para el caso de una persona puede incluso que ninguna zona se active, como que todas lo hagan.

El propósito del ejercicio de investigación en la lógica de la manera en la que se entiende la empatía, buscar activar y profundizar las zonas anteriormente mostradas en el diagrama, es decir, generar una reflexión profunda sobre las situaciones cotidianas en la familia, el barrio, el colegio, los amigos, la ciudad, y el resto de escenarios y sujetos.

1.2. Apuntes sobre Convivencia

Bello-Montes (2014) propone que: *“La convivencia se define de manera amplia como el conjunto de normas de conducta, reglas y códigos establecidos que permiten a las personas convivir en armonía”* (Pág. 322). En el ámbito educativo podemos decir que además de lo propuesto anteriormente, se refiere también a la posibilidad de generar vínculos sanos con quienes interactuamos, por ende este proceso conlleva la aplicación de unos valores como el respeto, la tolerancia, entre otros igualmente importantes.

La convivencia debe ser entendida entonces como un proceso exitoso de interacción en el cual se pone en diálogo y encuentro la manera de pensar de dos o más personas. No obstante ese proceso como se ha dicho exige un esfuerzo por parte de quienes interactúan, y es hacerlo bajo unas normas o unos preceptos que lo que buscan es optimizar y armonizar tal relación.

Cuando las personas no logran ponerse de acuerdo, o discrepan de las normas conductuales, entonces podemos hablar de un conflicto.

Los alcances de la convivencia en términos sociales son vastos, en tanto las personas una vez terminan su ciclo escolar, se desenvuelven en otros escenarios de la vida que exige por parte de ellos que logren mantener la convivencia pacífica como uno de los principios fundamentales de sus relaciones.

La convivencia se ve afectada por actos violentos o agresivos que de manera negativa afectan el proceso de interacción entre dos o más personas. Habrá que considerar igualmente que estos conflictos no son siempre negativos, Martínez-Otero (2005) propone que existe igualmente una especie de conflictos positivos, de los cuales surgen alternativas para solucionar los problemas, debido a que se aborda el problema enfrentándolo. Esto supone que la convivencia más allá de ser un proceso pasivo en el cual se aceptan indiscutiblemente las diferencias, se trata de uno en el cual las personas están activamente definiendo las reglas del juego que caracteriza su contexto.

Uno de los problemas que se podrían asociar con la convivencia según un diagnóstico previo en la institución, tiene que ver con el hecho de que es enseñada de tal manera que evita que los estudiantes discrepen entre ellos, por ende, cuando los jóvenes se enfrentan a una situación donde tienen que hacer uso de herramientas que les permita solucionar tales problemas de interacción, carecen de dicha formación para ponerse de acuerdo con los demás. La falta de terceros que puedan ayudar en la resolución de conflictos también podría ser un problema para esas situaciones en las que dos personas no logran ponerse de acuerdo de ninguna manera.

Generalmente la convivencia se encuentra asociada a otros escenarios además del escolar, pues esta se pone a prueba en cualquier lugar en el cual haya que ponerse de acuerdo con otro tipo de personas en un contexto en particular. En ese sentido Carreño et.al. (2016) hace la asociación de la convivencia con la paz en contextos ciudadanos; García et.al. (2012) lo propone para contextos escolares que están llenos de conflictos; García Dalmas (2015) trae a colación la convivencia como un asunto de políticas públicas que deben buscar el mejoramiento de las relaciones de las personas.

Se trata pues de que la convivencia puede ser tan amplia como se quiera, pues se encuentra como un eje nodal en todo tipo de situaciones en los que las personas deben interactuar y efectuar un proceso comunicativo que ponga en discusión sus ideas, percepciones, motivaciones, entre otros aspectos. Razón por la cual esta investigación delimita la manera en la que es entendida la convivencia, pues no es una habilidad en concreto, sino que es un conjunto de valores y acciones que propician contextos sanos para la comunicación e interacción, o dicho de otra manera, un proceso exitoso de interacción entre los sujetos.

La habilidad para la convivencia se entiende como algo que hace más propensos a los individuos a aceptar las reglas tanto legales como sociales, el reconocimiento de las diferencias entre sí mismos, y que eventualmente los lleva a tener comportamientos deseados en la manera en la que resuelven sus conflictos. Sujetos más creativos y con alta capacidad de diálogo y argumentación para la búsqueda de salidas a las problemáticas diarias de sus vidas. Todo esto en contextos escolares.

Capítulo 2. Contexto escolar

Los datos aquí presentados hacen parte de la sistematización de dos instrumentos concretos utilizados en el ejercicio de investigación. Uno fue el estudio exploratorio en el que participó la población escolar, con el propósito de definir inicialmente tres aspectos: Condiciones sociodemográficas, variables alusivas a la empatía, y variables alusivas a la convivencia. Otra parte de los datos son producto de la sistematización de una segunda prueba, que aplica las mismas variables sobre empatía y convivencia, a fin de contrastar con un diseño cuantitativo los cambios que pudieron haberse presentado.

2.1. Caracterización sociodemográfica

El instrumento – cuestionario - fue aplicado a una población de 112 estudiantes de la Institución Educativa Barrio Santander del grado noveno, entre los cuales existe el mismo número de hombres como de mujeres, en total 56 para cada uno. En cuanto a las edades de

los estudiantes, tenemos un rango que oscila entre los 13 y 18 años, siendo la edad de 14 años el dato que más se repite. No obstante, según el cuestionario son más los hombres con 16 años que con 14, por lo que el promedio de edad de los hombres es mayor que el de las mujeres.⁵ Además la edad promedio de los estudiantes es mayor si se tiene como referencia la edad que deberían tener al estar en este grado académico. El gráfico 1 ofrece una visualización de cómo se distribuyó la edad en los estudiantes.

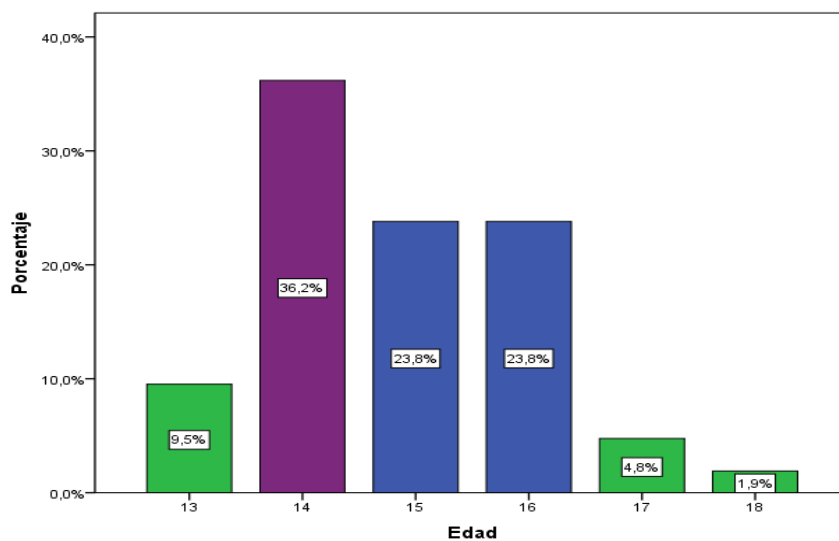


Gráfico de porcentajes según la edad

Gráfico 1. Procentajes según la edad. Realización autor.

La variable del nivel o estrato socioeconómico arroja que un poco más de dos terceras partes del total de la población son del estrato 2 y en porcentaje el 86.6% se encuentran entre los estratos 1 y 2. Los estudiantes están distribuidos en un total de 10 barrios alrededor de la institución educativa, donde los barrios Santander, Doce de Octubre y Barrio París son los que más se repiten. En menor medida aparecen barrios como la Maruchenga, Picacho o Efe Gómez.

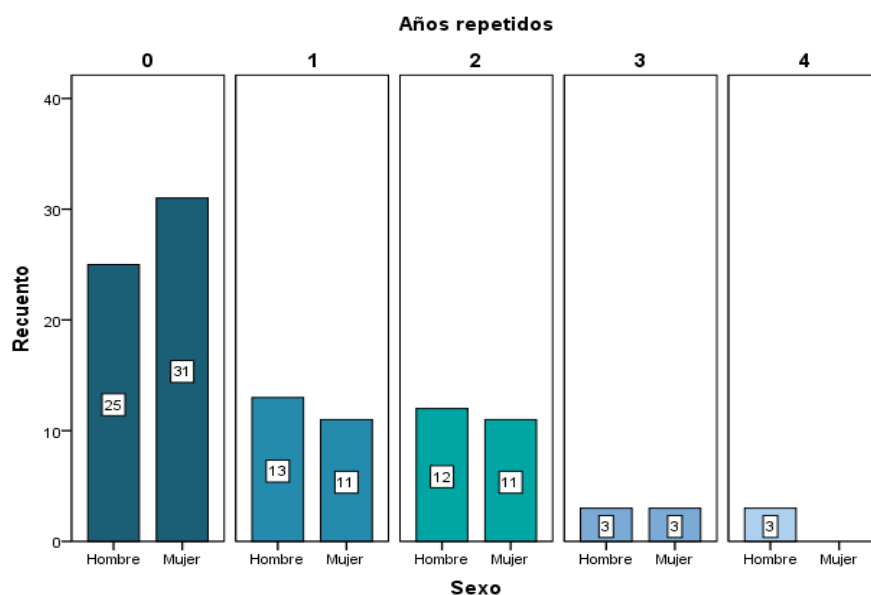
Por otra parte los jóvenes viven en hogares nucleares tanto completos como incompletos, el 81,1% se acomoda a este tipo de hogares. Mientras que son pocos los hogares en los cuales los estudiantes deben compartir su vivienda con otro tipo de familiares como abuelos, tíos u

⁵ Los datos perdidos corresponden a 7 cuestionarios en los cuales no se especificó la edad del joven. Sin embargo como los datos perdidos no superan el 10% del total de los datos de la variable, se considera como un dato lo suficientemente fiable y que no presenta una variación significativa.

otros. Es de rescatar que según el cuestionario existe por lo menos una persona que vive sola, y otra que comparte ya un hogar con una pareja.

Frente a la antigüedad en la institución educativa, el rango es oscilatorio entre 0 años (que corresponde a estudiantes nuevos) y 13-12-11 años (que se presenta sobre todo para estudiantes que han tenido que repetir varios años escolares). La variable da cuenta de un aspecto heterogéneo en tanto no existe un valor que sea preponderante por encima de los demás, es decir, que no existe una tendencia en la antigüedad de los estudiantes y por el contrario los datos se distribuyen entre 0 y 10 años en mayor medida.

Finalmente se hace alusión a que de los 112 estudiantes, el 50% de ellos ha repetido por lo menos un año escolar. Quienes más repiten años son los hombres, aunque no se alejan mucho de las mujeres. De los hombres hay por lo menos tres estudiantes que repitieron hasta ahora un total de 4 años escolares, y 6 estudiantes entre hombre y mujeres que repitieron hasta ahora 3 años.



Gráfica número de casos de años perdidos según el sexo

Gráfica 2. Número de casos de años perdidos según el sexo. Realización autor.

Tal gráfica evidencia una situación de dificultad de algunos estudiantes para adaptarse a los modelos de enseñanza, por lo que es un asunto normalizado que se repitan años escolares, no obstante, las causas no son esclarecidas.

2.2. Variables sobre Empatía

Para el análisis de la empatía en los jóvenes tanto en un principio del estudio, como al final de este, fueron tenidas en cuenta cinco dimensiones. Estas tenían que ver con: la definición del concepto; la capacidad de ponerse en la situación de otros; los actos de reconocimiento de las demás personas; y finalmente las dos últimas dimensiones se hacían una pregunta por la comprensión que tenían las personas ante una situación tanto de sufrimiento, como de placer.

Definición del concepto de empatía para los jóvenes

El primer estudio dio cuenta de que los jóvenes tenían varias concepciones de lo que podría significar la empatía. No existió en el estudio exploratorio ningún indicio que pudiese dar cuenta de una respuesta que tuviese preponderancia por encima de las demás. Algunos jóvenes incluso la identificaron como una habilidad que solo podrían desarrollar otras personas diferentes a ellos, mientras que casi el mismo porcentaje de estudiantes – un rango de 30-35% - aludieron que se trataba de una habilidad para reconocer en otros personas totalmente diferentes.

El estudio fue presentado de tal manera que las cuatro opciones que se les dieron, fuesen de alguna manera correctas, no obstante, existía una respuesta más afín con la definición de empatía que se propone desde la investigación, que tenía que ver con la capacidad para imaginar la manera en la que deberían sentirse los demás. En esta opción de respuesta solo 21,9 de los estudiantes decidieron que era la opción más idónea.

Por otra parte, el estudio final que pretendió poner en relación ambos instrumentos aplicados, dio cuenta de una variación lo suficientemente significativa en lo que refiere a la definición del concepto por parte de los estudiantes. En este segundo estudio hubo un incremento de las personas que creían en la empatía como una capacidad para imaginar situaciones de otros, en esta ocasión el 58.9 de los estudiantes lo concibió así.

La capacidad de ponerse en la situación de otros

Frente a las dos variables que trataban medir este tipo de capacidad en los jóvenes, los resultados nos dicen que mientras los estudiantes son mucho más dispuestos a escuchar los problemas de uno de sus compañeros, no lo son así para comprender la manera en la que se sentirían si uno de ellos obtiene una mala calificación. Dada una situación cotidiana como una mala calificación no se genera un vínculo emocional con los demás, pues en relación con el primero, la segunda situación puede parecer más normal y sin tanta trascendencia para uno de ellos.

Un análisis de los resultados nos muestra que si bien hay una correlación de los primeros resultados con los segundos, en los últimos se evidencia para esta variable analizada, una regulación de las respuestas, por ende, los jóvenes adoptan posturas más imparciales ante tales situaciones, evitando respuestas radicales. Esto se evidencia en la disminución de los porcentajes de las opciones de respuesta que ocupaban en la escala de Likert los números 1 y 5, por los números 2 y 4 que corresponden a puntos intermedios.

- Uno de cada cinco estudiantes no tiene disposición para escuchar los problemas de sus compañeros
- La mitad de los estudiantes no se siente siquiera aludido cuando uno de sus compañeros obtiene una mala calificación.

Como acto de reconocimiento de las demás personas

Las variables que buscaban medir el reconocimiento que tenían los estudiantes frente a sus compañeros, arrojan que tanto en un primer, como segundo momento del estudio, no existe una variación significativa en los resultados. La tendencia de que los jóvenes generen mayor número de respuestas intermedias sigue siendo una constante en esta variable.

- El cruce de variables "*sexo*" y "*llorar es tonto*" muestra que tanto los hombres como mujeres opinan manera similar sobre el tema.
- El cruce de variables "*edad*" y "*reírse de los demás está bien si yo permito que lo hagan conmigo*" evidencia que los estudiantes que tienen la mayoría de edad, son

más prestos para tolerar este tipo de conductas, mientras que son los más jóvenes quienes no lo toleran.

Tratar de comprender ante una situación de sufrimiento

Las variables que trataban dar cuenta de la comprensión de los estudiantes ante una situación de sufrimiento, evidencia un cambio significativo de resultados entre los dos estudios. Mientras que en el primero había un número mayor de personas que creía que ver llorar a una persona mientras veía una película era algo gracioso, en el segundo estudio la tendencia cambió, y fueron menos personas las que tuvieron esta idea. En la segunda variable que refiere a que si un estudiante se encuentra solo, seguramente es porque no quiere tener amigos, sucede la misma tendencia, es decir, una reducción del número de personas que está de acuerdo con esa proposición.

Tratar de comprender ante una situación de placer

Para esta dimensión se tuvo en cuenta una sola variable donde se les preguntaba a los estudiantes si reían con los demás, incluso cuando no sabían por qué lo hacían. Más de la mitad de estudiantes estuvo de acuerdo en que era una actitud cotidiana de sus vidas. Esto evidencia que para los estudiantes más fácil identificar una situación de placer o alegría que una de sufrimiento. Tanto en un primero momento, como en un segundo, no existe una variación significativa.

2.3. Variables sobre Convivencia

Para medir la convivencia en los jóvenes de la institución educativa y los cambios luego del proceso de formación, fueron analizadas tres dimensiones que refieren a la definición del concepto, los procesos de interacción entre estos mismos, y una dimensión de análisis de interacción de estos alumnos con las normas o reglas establecidas.

Definición del concepto convivencia para los jóvenes

A los estudiantes se les indagó por la percepción que tenían sobre la definición de la convivencia, si bien cada una de las respuestas podía ser correcta, había un par de opciones que se acercaban más a la concepción de una convivencia accesible y que cualquier persona podría desarrollar. El uso del lenguaje en esta variable es fundamental en tanto permite entender a qué asocian los estudiantes el término.

En la segunda aplicación del instrumento hubo un número de datos perdidos mayor al 10%, por lo que para esta variable no existe un punto de referencia frente al primer estudio. En términos entonces del estudio exploratorio hubo una relación fuerte de considerar que la convivencia tenía que ver mayormente con una aplicación de valores en escenarios de interacción social. En menor medida los jóvenes hicieron elección del asunto de las normas, y de un diálogo propicio que se daba entre los miembros de la comunidad estudiantil. En los resultados se evidenciaba que los jóvenes no dan tanta importancia a la dimensión conflictiva de la convivencia.

Proceso exitoso de interacción y diálogo

Para medir la interacción entre los estudiantes de la institución educativa, se han propuesto algunas situaciones que bien podrían ser consideradas como detonantes para un conflicto. De acuerdo a esta concepción han sido analizadas cinco variables. Entre las variables analizadas según esta dimensión no existe un cambio significativo respecto de un estudio a otro, no obstante hay algunas particularidades para tener en cuenta.

Entre las variables analizadas, la que más genera una toma de postura por parte de los estudiantes tiene que ver con una situación de robo, solo hubo una persona que no dio trascendencia a esta situación. Las demás variables como peleas, mentiras, apodos, desprecio a ideas no generan interés hasta tal punto. Los estudios previos daban cuenta de un par de situaciones en las cuales los estudiantes habían tenido grandes problemas, a causa de robos.

Esfuerzo para interactuar bajo unas normas o reglas

Para medir la manera en la que los jóvenes tenían una disposición para acatar la norma, o las reglas establecidas, se tuvieron en cuenta cuatro variables, que a diferencia de la dimensión de la interacción entre los estudiantes para una sana convivencia, obtuvo como resultado un cambio ligeramente significativo en la manera en la que los jóvenes entienden e interiorizan la norma, es decir, son más propensos a aceptar la norma y entender que tiene una función para controlar o limitar la manera en la que nos comportamos, sin que nuestras acciones afecten necesariamente a los otros.

Esto se evidenció en la variable de aprobar las sanciones producto de las faltas cometidas, donde en un segundo momento del estudio, un número mayor de estudiantes aceptó que era una actitud de responsabilidad que debían tener con sus actos.

Capítulo 3. Resultados y Discusión

“La Sociología es la Ciencia que estudia la manera en la que estamos influidos por cosas que no vemos” (Sam Richards, 2010)

En la investigación se reconocen cuatro dimensiones de análisis según los objetivos previamente planteados. Una primera dimensión tiene una preocupación por los cambios actitudinales de los jóvenes participantes del estudio, es decir, los cambios que se suscitaron durante el desarrollo de la intervención. La segunda dimensión, hace alusión a las contribuciones de las Ciencias Sociales en las dos competencias estudiadas: Empatía y Convivencia. La tercera dimensión destaca algunos aportes generales de este tipo de ciencias en la vida de los individuos, aspecto que se evidencia a través de la importancia de nombrar y problematizar la realidad. Una cuarta dimensión del análisis, pretende plantear una discusión actual y relevante según la evidencia encontrada sobre el papel de las Ciencias Sociales en escenarios de formación de educación media.

Como un hilo conductor para el análisis se hace uso de terminología, ideas, visiones y planteamientos desde el aporte sociológico de las teorías de Pierre Bourdieu (2005) y el desarrollo humano de Martha Nussbaum (2014). De acuerdo a la relación entre estos últimos,

este capítulo entiende las habilidades y/o capacidades para el desarrollo humano planteadas por Nussbaum como elementos de un conjunto más grande, que denominamos los capitales culturales de Bourdieu.

Se entiende el capital cultural de Bourdieu (2005) como todos aquellos conocimientos adquiridos principalmente en la educación familiar y escolar, que posibilitan el estatus social y que dotan de saberes para diferentes escenarios de la vida cotidiana a las personas, entonces, el caso de esta investigación que trae un ejemplo de las habilidades sociales tales como la empatía y la convivencia nos habla de ese tipo de capital cultural traducido en aspectos puntuales.

De acuerdo a la observación y participación realizada con los jóvenes, y tanto en un primer momento, como en el transcurso de todas las sesiones, se evidenció que se trataba de una población activa y con buenos índices de participación. Algo que permitió esta actitud positiva, tuvo que ver con que las primeras sesiones estuvieron orientadas a generar vínculos de confianza entre los participantes.

Además, en términos pedagógicos otro de los elementos que posibilitaron la intervención, fue el uso del modelo de Socioformación de Tobón et.al. (2016) que permite la introducción de dinámicas encaminadas hacia la resolución de conflictos prácticos, previamente identificados, en escenarios cotidianos por los mismos estudiantes. Generando según los jóvenes, un campo propicio para dar cuenta de fenómenos que no siempre son trabajados en las aulas de clase.

3.1. Cambios actitudinales para nuevos habitus

Las instituciones escolares ayudan a construir el *habitus* de las personas:

“El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes.” (Bourdieu, 2005. Pág. 33)

Entonces, si el *habitus* define y es definido por nuestros gustos, nuestras acciones, pensares y sentires, entre otras cosas, su construcción y constante adaptación depende de todo los tipos de capitales que poseamos. Cualquier cambio actitudinal, cualquier aporte, reconfigura entonces la manera en la que nos comportamos socialmente, y hacia donde nos proyectamos en un futuro.

Por lo tanto, un paradigma que propone un marginamiento de las áreas que no logran poner todo su conocimiento al servicio del sistema económico mundial (Nussbaum, 2014), reconfigura actualmente la manera en la que los jóvenes de instituciones escolares se visualizan en un futuro, es decir que transforma su *habitus*, y hace sobre todo, cuestionar constantemente el papel de las Ciencias Sociales en los contextos educativos para las mismas personas, dicho esto:

En la búsqueda de contribuciones de las Ciencias Sociales, la hipótesis según la cual los jóvenes pueden ser más empáticos y con una mejor convivencia en los contextos escolares tiene varios matices que valen la pena profundizar. De acuerdo al análisis de la información recogida en los encuentros, si bien las herramientas conceptuales de las Ciencias Sociales no fortalecen *per se* las habilidades sociales como la empatía y la convivencia, posibilitan escenarios de preguntas, reflexiones y posturas que sí lo hacen.

Lo anterior nos sugiere que aunque las Ciencias Sociales posibiliten los espacios para los cambios profundos actitudinales en los jóvenes, no basta simplemente con la implementación y aprendizaje de estos contenidos, sino que deben ser debidamente orientados. Pues los jóvenes en algunas situaciones no pueden encontrar de qué manera estos conocimientos pueden ser útiles. Las Ciencias Sociales al igual que las otras ciencias pueden ser utilizadas en favor o no de la sociedad.

En ese sentido, no solamente es posibilitar los espacios de formación de este tipo, sino que las personas puedan identificar la manera en la que su capital cultural, se vuelve un punto a favor en la resolución de situaciones de su vida cotidiana. No basta solamente con la creación de capitales, sino el aprendizaje del uso de estos.

En términos descriptivos los jóvenes no necesariamente dimensionan la manera en la que este capital puede ser útil, pues hay quienes pueden creer que el capital que poseen

actualmente es suficiente para las situaciones que enfrentan diariamente, y esto da paso a la aparición de jóvenes que no están dispuestos a participar, o generar expectativas, y en vez de eso dificultan los espacios de formación para los demás. No todas las personas pueden estar interesadas en la adquisición de un tipo de capital cultural, incluso si esto representa una desventaja para ellos en el futuro.

No obstante, una de las constantes de los ejercicios es tuvo en cuenta la aplicación de un capital previo por parte de los jóvenes. Capitales expresados en liderazgos, saberes específicos, actitudes positivas acordes con la situación, entre otros. Esto demuestra que los jóvenes están en la capacidad de construir un capital que les permite desenvolverse y argumentar ante las situaciones polémicas, tales como desplazamientos, violencia física y psicológica, entre algunos otras situaciones que fueron trabajadas en las sesiones, aunque por otra parte existe el riesgo de que ese capital cultural que poseen actualmente los jóvenes no sea lo suficientemente fuerte para que sigan enfrentando en etapas posteriores de sus vidas, otros fenómenos de manera directa, que puede demandar un mayor despliegue de capacidades.

Precisamente el desarrollo humano debe promover un equilibrio integral y dinámico entre los capitales que tienen los individuos, si estos últimos no pueden hacer uso de sus capitales en las situaciones que demandan su más compleja aplicación, entonces serían habilidades limitadas e inoperantes para los momentos trascendentes en sus vidas.

Según la observación realizada, las sesiones de trabajo lograron promover en los estudiantes argumentos que tenían que ver con la necesidad de aquellos espacios de formación, pues aludían a que eran momentos en los que se podían destacar y sacar a relucir algunos conocimientos que poseían. Estos espacios tienen pues la función no solamente de crear una capacidad crítica, sino también de una ampliación del espectro de su realidad.

Particularmente los escenarios construidos para los estudiantes en sus contextos escolares, pero que no tienen la evaluación como una actividad nodal, sino la valoración, muestra que un número mayor de estudiantes, incluso aquellos que se destacan por no tener buenas notas, pueden generar una activa participación en la que se despliegan otro tipo de conocimientos que no se encuentran en la construcción de los currículos escolares normalmente, pero que muestra una gran capacidad cognitiva en términos reflexivos por parte de los estudiantes.

En definitiva la generación de capitales permite a los estudiantes mayor concientización de sí mismos, de los problemas que aquejan sus territorios, del reconocimiento de las otras personas como sujetos parecidos en alguna medida y con los que se guarda algo en común, además de permitir espacios de argumentación y reflexión construidos a través del diálogo. Estos espacios de cambios actitudinales promueven la creación de nuevos elementos para la vida de los jóvenes que en primera instancia puede empezar a cambiar y reproducir otro tipo de habitus.

3.2. Reproducir a través de competencias sociales: Empatía y Convivencia

Bourdieu & Passeron (1998) conciben la escuela como un espacio que posibilita entre otras cosas, la reproducción y la perdurabilidad de la estructura social, “...las más altas instituciones escolares (...) son cada vez más completamente monopolizadas por los hijos de las categorías privilegiadas” (Pág. 109). Quienes ostentan los mejores puestos, y quienes toman las decisiones, se aseguran en pocas palabras de crear las condiciones que permiten que sus futuras generaciones, no tengan problemas en seguir las lógicas de reproducción. No obstante, tras esa reproducción, hay ocultas un par de consecuencias un tanto no visibles.

Entre las cuales se pueden encontrar primeramente un estancamiento de los sujetos en su espacio social, dado que cada sujeto está ubicado en un lugar específico del plano de la realidad social, quienes ostentan un sitio específico que trae altos beneficios, impiden por precaución, que otros puedan acercarse lo suficiente para alejarlos también de allí. El espacio social es un flujo constante de sujetos que en un plano de carácter abstracto perviven diariamente con su capital cultural y económico. Estos capitales como se ha dicho les permiten desenvolverse ante las diferentes situaciones a la que los enfrenta su vida.

En segundo lugar otra consecuencia del proceso de reproducción, muestra que la adquisición de un capital cultural vasto por parte de las personas que no ocupan un lugar privilegiado del plano social, es más una utopía que una realidad por cumplir. Si las personas están en función de alcanzar un capital económico que les permita dedicarse con tranquilidad a otros escenarios de la vida, y si la búsqueda por ese capital les ocupa una gran parte de tiempo en sus vidas, caen en un círculo vicioso en el que nunca están lo suficientemente cerca de

alcanzar un equilibrio que les permita ocuparse de lo que desean. En otras palabras se persigue un ideal casi inalcanzable.

No quiere esto decir que la formación de un capital cultural deba primar por sobre un capital económico, sino que según lo que se podría entender implícitamente desde Nussbaum (2014), es que se trata de un equilibrio en el cual la consigna es el mutualismo de todo tipo de habilidades que se puedan desarrollar y fortalecer en pro de sociedades democráticas más fuertes.

Como si se tratase de un juego de acumulación, si podemos hablar que las personas generan contribuciones en dos aspectos fundamentales como la empatía y la convivencia, supone un reestructuramiento, por sutil que sea, de la organización en el espacio social, pues cuentan con un capital que podría servirles significativamente para varios momentos de sus vidas.

En ese sentido, la sistematización de las actividades da cuenta que los jóvenes poseen comportamientos empáticos, en los cuales tienen la capacidad de adoptar roles y posturas en específico, tales como ponerse en el lugar de sus maestros o padres. Más que una repetición de las acciones que ven en los demás, los jóvenes logran “imaginar y visualizar” según la lógica de Olivera (2010), la manera en la que podrían sentirse los demás. Como ya se ha dicho en el capítulo 1, la capacidad de los jóvenes es inherente a ellos, aunque no necesariamente cualquier situación sea capaz de despertar interés o identidad. Lo anterior corresponde más a una *empatía situacional*. Fernández-Pinto et.al. (2008) hacen alusión a este tipo particular de proceso.

Algunos aspectos a resaltar sobre la dificultad para contribuir en la habilidad empática muestran que hay temas altamente polémicos que no generan mucha reflexión en los estudiantes dada la normalización que tenían de algunos fenómenos. Por ejemplo, en las sesiones de trabajo las mujeres eran menos comprensivas cuando se hablaba de un embarazo no deseado de otra mujer, mientras que los hombres reflexionaban el asunto, estos al parecer son más propensos a considerar un escenario en el que la verdadera responsabilidad iba más del lado de ellos mismos.

Otra dificultad para el desarrollo de la empatía mostraba en una de las actividades, que mientras los jóvenes no tenían ningún problema para asumir roles como el de sus padres, sí

tenían una expresa dificultad para representar el rol de sus maestros, pues los estudiantes aludían una aversión por algunos de sus maestros, debido a que en muchos casos estos se encuentran más cercanos a ser considerados como quien les dificulta su vida escolar, les ponen trabas que les impiden hacer lo que desean, y no como quienes están contribuyendo en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

La convivencia por su parte suscita otro tipo de reflexiones a diferencia de la empatía. Las contribuciones referentes a este tipo de capital, evidenciadas según la observación, muestran que los jóvenes hacen consciente la figura de la autoridad y la normatividad en diferentes contextos, además del estudiantil, es decir, comprenden de manera racional por qué algunas normas son necesarias para preservar el orden en los espacios sociales. Aunque también expresan algunas inconformidades frente a ciertas reglas que no parecen tener sentido para ellos.

Identifican además una dimensión cultural, que los sitúa en una reflexión en la cual, aunque existan reglas y normas que pueden regir en ciertos espacios, pueden no ser las mismas para otros, debido a aspectos culturales como se ha dicho. Se trata pues de un reconocimiento de otras maneras totalmente diferentes de hacer las cosas en otras partes diferentes a su contexto escolar.

Por otra parte, como un problema que dificulta espacios que puedan garantizar la convivencia entre los miembros estudiantiles, se evidenció que las figuras de la institución educativa que deben servir como modelo para el buen comportamiento de los estudiantes, están generando en vez de eso, escenarios de discriminación, señalamiento y estigma hacia algunos estudiantes. Es decir, quienes son los llamados a propiciar un ambiente de sana convivencia, son los que crean los espacios de odio, bifurcaciones y peleas entre los mismos estudiantes. Acciones que son legitimadas implícitamente, pero sancionadas explícitamente.

Esto es lo que Bourdieu (2005) ha llamado como la “*violencia inerte*”, que consiste en un tipo de violencia camuflada entre las acciones de los individuos, pero que no son consideradas como tal. Es un tipo de acción que denigra a los individuos, que cumple la función de cualquier agresión, pero no es reconocida porque para una de las dos partes no es así. Este es un aspecto fundamental para entender en muchas ocasiones, la razón por la que los problemas perviven y persisten.

Si los espacios educativos está reproduciendo a su vez, espacios donde es característica la violencia inerte, es claro que va en contravía de cualquier modelo humanístico que promueva una sana convivencia entre las personas, es decir, unos de los mayores problemas a los que se enfrenta la formación para el fortalecimiento de este tipo de habilidades a través de las Ciencias Sociales, es que aparecen capitales culturales que son negativos, en tanto lo que realmente se enseña a una persona, es a denigrar y a entrar en conflicto con los demás.

Reproducir la realidad a través de este tipo de competencias sociales garantiza entre otras cosas, que las personas puedan darle una lógica a sus vidas, en la cual la obtención de un capital económico no es necesariamente lo más importante, y además de esto, que puedan tener la oportunidad de desarrollar a partir de allí otro tipo de habilidades sociales igualmente esenciales para la construcción de los espacios idóneos para la interacción social entre los individuos.

3.3. La importancia de nombrar para derrumbar perfiles de reproducción

Las instituciones educativas no reproducen por sí solas una serie de capitales que han sido propuestos por ellas mismas, sino que son prácticas que dependen de otros factores y de otras instancias en las cuales se podrían identificar las necesidades económicas, sociales, culturales, entre otras. En ese sentido, Robinson (2010) identifica por lo menos dos razones por las cuales vamos a las escuelas, la primera que responde a una necesidad de ubicar a las futuras generaciones en un lugar en el sistema económico mundial del siglo XXI, y la segunda que alude a un esfuerzo por el reconocimiento de las identidades culturales de las personas y la conservación de valores propios de cada territorio.

Pero si no todas las personas pueden ocupar el mismo espacio social, es necesario entender de qué manera las instituciones educativas perfilan a sus estudiantes hacia ciertas actividades concretas que les permitan inicialmente hacer parte de la ciudadanía. ¿Qué espera la sociedad de jóvenes de estratos socioeconómicos bajos, que no ostentan capital económico y que ven reducidas sus oportunidades de movilidad social en contextos urbanos?

Se espera de ellos que sean productivos en términos económicos y que hagan parte del engranaje productivo lo más rápido posible, pues es lo que inicialmente pueden aportar a la sociedad. Ello no quiere decir que todos los individuos estén determinados a un tipo de actividad en concreto, puesto que algunos pueden movilizarse en otros espacios sociales, sino que corresponde a un asunto de condicionar el futuro de estos. Tal como lo plantea Bourdieu (2005) no se espera lo mismo de jóvenes de instituciones educativas con altos estratos socioeconómicos, que sí ostentan el capital económico y que tienen altas oportunidades de movilización social incluso en contextos internacionales, pues de estos se espera que puedan ocupar los mejores cargos laborales que requieren alta capacitación profesional.

Como se espera de los jóvenes que sean productivos una vez terminado su periodo de escolarización, eso nos lleva a que las Ciencias Sociales son marginadas de los espacios iniciales de proyectos que hacen los jóvenes, pues como lo primero es resolver la cuestión laboral, más adelante podrían ocuparse de otras áreas. En ese sentido las Ciencias Sociales no son consideradas como un proyecto de vida en tanto existen otras prioridades creadas por el mismo sistema.

En teoría las instituciones educativas con perfiles similares al de la observada, se encuentran condicionadas para ofrecer un capital cultural, donde abunda la precariedad de la pedagogía, y la necesidad creciente de jóvenes que hagan parte inmediatamente de la estructura económica que sustenta el mundo “Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes” (Bourdieu, Pág. 110)

Entonces, en términos de comprender las bases de un modelo hegemónico, la capacidad de nombrar se convirtió en uno de los logros más significativos en el ejercicio de intervención con la población de estudiantes. Pues se trata de una habilidad que permite observar y reflexionar los fenómenos cotidianos de una manera mucho más específica, precisa y detallada.

La comprensión de fenómenos por parte de los jóvenes no fue una consecuencia solamente del proceso formativo, pues los conceptos por lo general están cargados de densas explicaciones y procesos abstractos del pensamiento, por lo que las explicaciones cobraban sentido para los estudiantes en tanto se ponían en el plano práctico. La metodología heurística

de aproximación por errores sucesivos, permitía ver qué cosas se podían explicar con conceptos y cuáles definitivamente no.

Otro de los logros importantes de nombrar los fenómenos tuvo que ver con el enriquecimiento de las discusiones en las sesiones de trabajo. Las discusiones giraban alrededor de si lo que una persona entendía por el concepto, era lo que los demás también entendían, la introducción de preguntas suscitó la reflexión constante. Las discusiones propiciaron un diálogo entre los estudiantes que es de por sí, un logro complicado en contextos escolares.

Un ejemplo de la situación nos ubica en el concepto de poder. Los estudiantes fueron capaces de identificar de manera colectiva, que aunque en el organigrama escolar existen jerarquías en las cuales hay algunos agentes que ostentan mucho más poder que otros, en la práctica no funcionaba de tal manera. Agentes sociales tales como coordinadores y un par de profesores, tenían mucha más participación de los eventos que emergen en el diario vivir escolar, lo que les confiere cierta suerte de autoridad en todo momento. Figuras como el rector se desdibujan en el escenario, y es una figura que se enfoca en otros asuntos que no confiere necesariamente la interacción con los mismos estudiantes.

Los tipos de problemas que surgen en las discusiones tienen que ver con cuestiones de interacción social, contextos barriales caóticos, violencia intrafamiliar, dificultades simples pero abrumadoras en el contexto escolar, tales como las malas calificaciones, los problemas personales con docentes, y otro tipo de situaciones no trascendentales.

Cuando los estudiantes tienen la posibilidad de considerar una perspectiva en la cual hay factores que los afectan, y que se convierten en problemáticos porque no consideran que sean correctos, surge la primera acción causal de una formación en Ciencias Sociales, o sea la capacidad para problematizar la realidad. No como una cuestión de problematizar cualquier cosa, sino lo que ellos sienten puede afectarlos de alguna manera.

Entre las situaciones encontradas que se problematizan y discuten, puede agruparse de la siguiente manera:

- *Problemas de carácter relacional con sus compañeros:* Exponen cuestiones muy cotidianas como las críticas dañinas a la imagen de los demás, la hipocresía, los

chismes, las mentiras, intromisión de sus vidas personales, el matoneo estudiantil a los compañeros más susceptibles, y la violencia psicológica. Estos asuntos son tratados por ellos a través de formulación de preguntas, actividades como sociodramas, murales de opinión y creación de escenarios hipotéticos de reflexión que permitía en ellos un cambio actitudinal.

- *Problemas cotidianos en sus hogares:* Uno de los aspectos más recurrentes que fueron analizados por los jóvenes, tuvo que ver con la familia y los problemas que se podían presentar allí. Aspectos como el de la alcoholemia, el consumo de drogas, las agresiones físicas y verbales, estuvieron fuertemente vinculados a los problemas que se presentaban desde sus hogares. La mayoría de estudiantes aludía conocer de los temas y haberlos experimentado tanto directa como indirectamente en algún momento de sus vidas.
- *Problemas locales en sus territorios:* Surgen en estas instancias problematizaciones realizadas con algunas situaciones coyunturales que acontecen en ese momento en el territorio. Para ejemplificar este tipo de problemas, una situación que llama la atención es el desplazamiento del barrio Nueva Jerusalén –Barrio que es cercano a la institución-, pues algunos estudiantes aluden a que tienen compañeros que habitan la zona. Este tipo de problemáticas tenían en la reflexión de los ejercicios grandes dificultades para ser resueltos, pues los jóvenes encontraban lejano una posible negociación con agentes que incluían a la institucionalidad (policía, gobierno).

Se evidenciaban también en las soluciones que brindaban los jóvenes, cierta suerte de conformidad y resignación, pues hay problemas que por su complejidad, por la manera en la que están planteados, y por los actores que involucran, que se convierten en retos de los cuales no vale la pena indagar de manera profunda. Por ejemplo, cuando un profesor es quien incurre en una falta, estos no necesariamente se hacen cargo de la responsabilidad de sus actos, y al parecer tampoco de las consecuencias de tales acciones. Por ende, para cuando los estudiantes recriminan a sus docentes de las malas decisiones tomadas, esto se escudan y refuerzan los patrones de autoridad, lo que finalmente hace que los jóvenes aunque posean la razón sobre ciertos fenómenos en específico, no puedan contar con la oportunidad de que se les dé la razón. Asunto por el cual la mejor decisión al respecto en ese momento, es simplemente no discutirlo, aunque evidencien claramente una falta.

El nuevo lenguaje en el repertorio cognitivo que rompe con la costumbre de la generalización, y que es producto de la formación en Ciencias Sociales, permite la precisión de las palabras para nombrar situaciones concretas, la ampliación del espectro de la realidad, la identificación de nuevas dimensiones sociales que antes no habían sido consideradas, y que finalmente posibilitan nombrar, renombrar y resignificar en pro de las vicisitudes diarias de la vida de los jóvenes.

Tómese lo siguiente como un ejemplo ilustrativo: Cuando yo hago alusión a que un lugar es inseguro, no estoy aportando muchos datos, pues no sé de qué manera es inseguro. Si decimos que hay robos en aquel lugar, entonces podemos puntualizar que es un lugar inseguro porque es donde roban, pero no quiere eso decir que agrupe todo tipo de conductas inseguras. De igual manera podemos seguir detallando la situación hasta llegar a un punto en el que sabemos específicamente lo que pasa allí. Ese tipo de detalles ayudan a la diferenciación de situaciones entre sí, y posibilita nuevas dimensiones para el análisis por parte de los jóvenes.

3.4. Una fuga sistémica para el papel de las Ciencias Sociales hoy

El problema de esta investigación nos sitúa en una realidad en la cual las Ciencias Sociales, entre otras áreas, están siendo marginadas de los currículos académicos (Nussbaum, 2014) para dar paso, a lo que ya desde anteriores trabajos (Diaz & Celis, 2010) se ha denominado una formación para el trabajo. La extralimitación del sistema económico nos ha llevado a considerar que los conocimientos que no puedan convertirse a primera vista en un capital útil, deben ser adaptados y transformados en función de otros escenarios.

En términos del análisis sociológico se trata de un modelo que pretende que lo primero que las personas sean, es: laboralmente productivas, pues un capital cultural de este tipo lo único que hace es reducir aún más el espacio social en el cual se desenvuelven los individuos. Ello significa una reducción de la movilidad, de las actividades disponibles y de los escenarios disponibles para una persona. Piense por ejemplo que una persona que no sepa una segunda lengua reduce sus posibilidades de ir a un país en el cual se hable otro idioma diferente al suyo, como una persona que aprende solamente a ser productiva en un campo específico

encontrará problemas para destacarse en otros escenarios donde no esté involucrado lo laboral.

Un factor que ejerce una presión constante son las familias, puesto que ellas se encuentran interesadas en que sus integrantes jóvenes se involucren en un proceso de escolarización que trae consigo la posibilidad de que se adapten al engranaje social. El funcionamiento de este tipo de presión, implica a que las personas más jóvenes tengan que mejorar su calidad de vida y la de sus mismos familiares, proceso que se puede entender desde la Sociología como la búsqueda por un mejor estatus social.

Por esto, el desarrollo humano propuesto por Nussbaum (2014) es importante, en la manera en la que lo que propone es dotar a los individuos de un mayor capital cultural traducido en habilidades sociales. A un mayor capital, una mayor movilización por el espacio social, por ello cuando se habla de que se podría estar perdiendo conocimientos importantes para las personas, es porque se reduce su espacio social, a lo poco que podrían estar aprendiendo en diferentes aspectos de la vida

Cuando se pone en duda la pertinencia de las Ciencias Sociales en contextos educativos de educación media, no se realiza un ejercicio nuevo en términos de investigación, no obstante, cuando se pone una situación de marginamiento de este tipo de áreas, en un mundo que demanda de manera creciente mano de obra para los procesos productivos de la economía mundial, se incurre a considerar el problema desde su complejidad. Ya no desde la pertinencia de las Ciencias Sociales, sino de la pertinencia en un mundo que olvida constantemente para qué pueden servir.

No se trata tampoco de un olvido completo de estas áreas, sino que son están siendo ubicadas en un plano académico tan lejano para las personas, que solo se podría llegar a ellas, si se ha resuelto asuntos de subsistencia económica, el problema más grande radica entonces en que no todas las personas del espacio social, tengan la oportunidad de acceder a este tipo de pensamiento. Las Ciencias Sociales no necesitan recuperar su lugar, sino adaptarse a las lógicas intrépidas que pretenden obviar de ellas.

Si como hemos visto, herramientas conceptuales de este tipo de ciencias ayudan a puntualizar, nombrar, problematizar, enfrentar problemas desde diferentes perspectivas, y

sobre todo con diferentes enfoques, un mundo que carga con una cantidad exagerada de problemas, no debe prescindir de estos conocimientos.

Las habilidades como la empatía y la convivencia requieren de un proceso constante en el transcurso de la vida de las personas, pues estas recogen experiencias durante su diario vivir que les permite construir un modelo correcto de conducta. Por ende, un modelo de marginación de conocimientos trae consigo una incapacidad para que ciertas habilidades se desarrollen y se destaquen en momentos tempranos de la vida de los jóvenes. Entonces en cada espacio de sus vidas en el cual no logren ser asertivos, puede traer para ellos consecuencias no previsibles, que podrían variar entre problemas insignificantes, hasta los más graves.

Pero no basta con demostrar la pertinencia de estos conocimientos, sino que como cualquier cambio y adaptación, requiere de la búsqueda de nuevos caminos que puedan orientar una reestructuración del espacio social. En ese sentido, aunque la escuela funciona como un escenario para la reproducción social en términos de las oportunidades en el espacio social, existe la posibilidad de que las condiciones impuestas a los individuos no se expresen en los resultados deseados, es decir, es posible que aunque la reproducción sea evidente, no todas las personas de un sistema terminen irremediamente cumpliendo con aquellos pronósticos.

Aquel fenómeno en el cual las personas aunque fuertemente condicionadas logran ocupar lugares en el espacio social, que antes eran inasequibles, es lo que podríamos entender como una fuga sistémica. Una ordenación de la estructura y del espacio social, de tal forma que lo que parecía muy difícil, sucede porque hay una sucesión de hechos que lo posibilitan. Que una persona logre acumular capital económico y capital cultural, cuando no había tenido la oportunidad para ambas cosas, es lo que podría catalogarse como la fuga sistémica que reconfigura inmediatamente las posiciones de los actores en el espacio social.

Podrían existir dos tipos de fugas, una que acontece en los mismos límites del sistema, y otra que desborda tales limitaciones. La primera es mucho más evidenciable que la segunda, pues no sabemos cómo podría un sistema desbordarse de lo que inicialmente pueden ser sus límites. Seguramente sería parecido a la concepción de las singularidades en las matemáticas. De tal manera pues, que cuando un sujeto logra reconfigurar su posición en la estructura

social, más allá de las capacidades realidad que previamente tenía, se dice que es una fuga sistémica, de lo que para él son sus límites en el espacio social. Ampliar el espectro para que ese tipo de fenómenos tengan más recurrencia en la vida de las personas, es lo que posibilita la Ciencias Sociales.

Conclusiones

1. La mayoría de variables que son comparadas tanto en el estudio exploratorio, como en el estudio final, muestran que hubo un ligero cambio en la percepción que tenían los estudiantes frente a ciertas situaciones particulares que medían la capacidad de los jóvenes para ser empáticos y más propensos a una mejor convivencia.
2. Si bien las herramientas conceptuales de las Ciencias Sociales no fortalecen *per se* las habilidades sociales como la empatía y la convivencia, posibilitan escenarios de preguntas, reflexiones y posturas que sí lo hacen.
3. La perturbación emocional que hace que los individuos manifiesten la acción empática, está íntimamente relacionada con la capacidad que tienen las personas para identificarse y preocuparse por lugares o personas en específico.
4. La formación para el trabajo ha desencadenado un efecto en el que existe un desequilibrio entre los contenidos que se imparten en el aula de clases, pues hay mucho más interés de las personas por ser altamente productivas, que altamente hábiles en términos sociales. Esto evidenciado por la alta demanda de programas, cursos y demás que dan herramientas a los estudiantes para que una vez finiquiten su estancia escolar, se introduzcan sin demora a los espacios laborales. En ese sentido la función de estudiar es más un puente para el fin laboral.
5. Desde la teoría de Pierre Bourdieu se muestra cómo la reproducción de limitados capitales culturales afecta por una parte la movilidad social de los individuos en un espacio concreto de la realidad, al igual que motiva a que perduren insistentemente la posición de las personas en ese espacio por mucho tiempo. Las posibilidades de los sujetos para transformar su entorno, son en ese sentido incapaces de ser proyectadas en grandes partes del espacio social. Por otra parte desde la teoría de Martha Nussbaum se evidencia como el desarrollo humano, no solo ha sido marginado de los

escenarios de la educación secundaria, sino que por tratarse de un fenómeno complejo, se ha ido marginando en otros niveles de la educación, con consecuencias que aún resulta difícil vislumbrar.

6. La función del concepto de fuga sistémica, pretende servir como un modelo explicativo de que a pesar de que la realidad se encuentra condicionada por las estructuras y los procesos dominantes, no está totalmente determinada. La fuga sistémica funge entonces como una singularidad para las Ciencias Sociales, en el que actores y espacios pueden ser transformados, más allá de los modelos que rigen la misma sociedad.
7. Las Ciencias Sociales tienen un papel fundamental a la hora de nombrar todo tipo de fenómenos y acciones, que eventualmente permite que las personas se hagan preguntas constantes sobre las cosas que los rodean. La capacidad para ampliar el espectro de fenómenos a los cuales se puede hacer referencia hace que los jóvenes trasciendan en sus concepciones sobre el porqué de la realidad social.

Bibliografía

- Appiah, K. (2007). *Cosmopolitismo: La ética en un mundo de extraños*. (L. Mosconi, Trad.) (Primera edición). Argentina: Katz editores.
- Arias Gómez, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134–146.
- Ashoka. (s/f). *Una caja de herramientas para promover la Empatía en los colegios*.
- Barrera, D., Madariaga, C., & Palacio, J. (2011). Análisis de contextos sociales y su incidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de undécimo grado de Santa Marta. *Psicogente*, 14(26), 235–254.
- Bello, C. (2014). Desafíos y estado futuro de la convivencia en Colombia al 2025. *Revista criminalidad*, 56(2), 319–332.
- Bolívar Buriticá, W. (2011). Aportes didácticos para la promoción de los valores en las aulas escolares. Una reflexión teórica. *Uni-pluri/versidad*, 11(2), 71–82.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (I. Jiménez, Trad.). México D.F: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (Tercera edición). México: Distribuciones Fontamara S.A.
- Brunsteins, P. (2012). Empatía y procesos cognitivos ¿Tuyos o míos? *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 18, 118–123.
- Bryant, B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Society for Research in Child Development*, 53(2), 413–425.

- Caicedo Sánchez, J. (2014). *Fortalecimiento de las conductas pro sociales en los niños y niñas de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flores sede Mariscal Sucre y Olga Forero de la ciudad de Chiquinquirá (Boyacá)*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Tunja.
- Cárdenas Cabello, C. (s/f). El enfoque Sociológico de la educación: las escuela más allá del Español y las Matemáticas.
- Carreño, L., Sánchez, K., & Alarcón, H. (2016). *Convivencia y paz, competencia ciudadana para fortalecer relaciones interpersonales en el grado transición del colegio gimnasio manos unidas*. Fundación universitaria los libertadores, Bogota, Colombia.
- Contini, N. (2005). La inteligencia emocional: Su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate*, 5.
- Cordero, C., & Aguado, T. (2015). EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA ASIGNATURA A DEBATE. NORMATIVA, MANUALES Y PRÁCTICA ESCOLAR EN ESPAÑA. *Diálogo andino*, (47), 45–58.
- Díaz, C., & Celis, J. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Educación y Educadores*, 13(2), 199–216.
- Fernández, E. (2007). El pensamiento crítico en la Sociedad de la información. *Capital humano*, (209).
- Fernández, I., López, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284–298.
- García Dalmás, A. (2015). La convivencia no es tan obvia. *Contratexto*, (23), 15–27.
- García, L., Martínez, J., & Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y educación*, 24(2), 207–218.
- Gómez Campo, V. M., Celis Giraldo, J. E., Díaz Ríos, C. M., & Bautista Macia, M. (2014). Aportes a la Sociología de la educación. Trayectoria del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, 2003-2013. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(1), 69–98.

- Guasp, J. B., & Marín, J. (2013). La sociología de la educación ante la sociedad del conocimiento. *Praxis sociológica*, (17), 47–66.
- Krotz, E. (2009). Hacia la recuperación del lugar de las ciencias sociales en la sociedad de conocimiento en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(número especial), 75–104.
- Lopez, M., Santos, M., Pérez, Á., & Maturana, H. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Barcelona: Aljibe.
- Maturana, H., & Varela, F. (1990). *Las bases biológicas del conocimiento humano* (Primera edición). España: Debate, S.A.
- Mena, M., Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades investigativas en educación*, 9(3), 1–21.
- Molinari, V. (2009). La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP. *Cuestiones de sociología: Revista de estudios sociales*, (5), 391–405.
- Morín, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa, S.A.
- Moya, L. (2013). *La empatía: Entenderla para entender a los demás*. Barcelona: Plataforma
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (4a ed.). Colombia: Katz editores.
- Olivera, J. M. (2010). *Acerca del concepto de empatía. Su rol y evaluación en psicoterapia*. Universidad de Belgrano. Facultad de Humanidades, Argentina. Recuperado a partir de <http://184.168.109.199:8080/xmlui/handle/123456789/1560>
- Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 33–52.
- Rendón Uribe, Maria Alexandra. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la

- competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Universidad Católica del Norte*, (32).
- Rendón Uribe, Maria Alexandra. (2014). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 237–255.
- Rendón Uribe, María Alexandra, Cuadros Jiménez, O., Hernández, B., Monterrosa, D., Holguín, A., Cano, L. M., ... Ortiz, A. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar* (Primera edición). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- República de Colombia Ministerio de educación nacional. Política educativa para la formación escolar en la convivencia.
- Robinson, K. (2010). *Changing Education Paradigms*. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
- Rojas León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista Educación*, 38(1), 33–58.
- Romero Medina, F. A. (2011). *La convivencia desde la diversidad* (Primera edición). Bogota, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 209–304.
- Siede, I. (s/f). *Ciencias Sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*.
- Tenti Fanfan, E. (2010). *Sociología de la educación: Aportes para el desarrollo curricular* (1a ed.). Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias* (Primera edición). México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Vásquez, F. (2009). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buentrato en la Escuela. *Psicogente*, 12(22), 422–432.

Velasco Peña, G. C. (2014). La historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluri/versidad*, 14(1), 78–89.

Anexos

Anexo 1: Propuestas de trabajo según sesiones.

| |
|---|
| Propuesta de proyecto - Plan técnico de trabajo para el Colegio |
| Objetivo de intervención: Fortalecimiento de las habilidades de empatía y convivencia en un contexto educativo. |
| Acción: Realización de 8 encuentros divididos en: uno de apertura, seis encuentros de trabajo frente a la convivencia y empatía, y finalmente un último encuentro de socialización y valoración de la experiencia. |
| Actividad: Implementación de un modelo de Socioformación para el desarrollo de competencias (Tobón, 2016) |
| Tiempos: 8 sesiones, cada una de aproximadamente dos horas, en un plazo de dos meses, propuesto de la siguiente manera: |

| | |
|-----------------------------|---|
| Título | Primer encuentro: Estudio exploratorio |
| Objetivo | Socializar las actividades que se trabajarán en el transcurso del proyecto. |
| Conceptos a trabajar | Caracterización sociodemográfica |

| | |
|-----------------|---|
| Título | Segundo encuentro: Acercamiento a la Empatía |
| Objetivo | Desarrollar competencias alusivas al concepto de empatía y sus aplicaciones en las relaciones sociales de los jóvenes <i>Competencias</i> • Imagina de manera creativa la manera en la que deberían de sentirse las otras personas ante una situación cotidiana |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Dialoga activamente de la discusión planteada y logra formular argumentos sólidos que pretenden defender una postura en específico |
| Conceptos a trabajar | Empatía |

| | |
|-----------------------------|---|
| Título | Tercer encuentro – Empatía situacional & Comportamiento Pro-social |
| Objetivo | <p>Desarrollar competencias alusivas al concepto de empatía y sus aplicaciones en las relaciones sociales de los jóvenes</p> <p><i>Competencias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagina de manera creativa la manera en la que deberían de sentirse las otras personas ante una situación cotidiana • Dialoga activamente de la discusión planteada y logra formular argumentos sólidos que pretenden defender una postura en específico • Expande sus conocimientos generales de la mano de herramientas conceptuales de las Ciencias Sociales. • Identifica ciertos aspectos de la vida de sus compañeros. |
| Conceptos a trabajar | Empatía situacional – Comportamiento Pro-social. |

| | |
|---------------|--|
| Título | Cuarto encuentro – Poder y Dominación |
|---------------|--|

| | |
|-----------------------------|---|
| Objetivo | Desarrollar los conceptos de Poder y Dominación y su aplicación en la vida cotidiana de los jóvenes <i>Competencias</i> • Comprenden acciones de sus vidas cotidianas en las cuales hay poder y dominación. |
| Conceptos a trabajar | Poder y dominación – Categorías conceptuales Max Weber |

| | |
|-----------------------------|---|
| Título | Quinto encuentro - Convivencia |
| Objetivo | Desarrollar competencias alusivas a la convivencia y sus aplicaciones según los objetivos anteriormente trabajados. |
| Conceptos a trabajar | Convivencia |

| | |
|-----------------------------|---|
| Título | Sexto encuentro – Conductas desviadas (Anomia, Estigmas) |
| Objetivo | Desarrollar los conceptos de conductas desviadas: Anomia y Estigma, además de sus implicaciones en las relaciones sociales. |
| Conceptos a trabajar | Conductas desviadas – Anomia, Estigma. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Título | Séptimo encuentro – Ética y Cosmopolitismo |
| Objetivo | Desarrollar el concepto de ética y las implicaciones de un pensamiento <i>cosmopolitista</i> . |
| Conceptos a trabajar | Ética y cosmopolitismo |

| | |
|-----------------------------|---|
| Título | Encuentro final - Valoración y cierre del proyecto |
| Objetivo | Valorar la importancia de los encuentros realizados. |
| Conceptos a trabajar | Recopilación de experiencias. |

Anexo 2: Guía de observación para primer encuentro (Estudio exploratorio)

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Grupo:

El objetivo de la guía de observación es generar algunas percepciones sobre el trabajo con los jóvenes en la primera sesión del proyecto de intervención:

1. ¿Cuáles fueron puntualmente los problemas identificados por los jóvenes según el Socio Drama? (Peleas con sus padres, problemas de drogadicción, convivencia – violencia)
2. Describa en términos generales ¿cómo presentaron los jóvenes su propuesta? (Si hubo comunicación en el grupo, la posible percepción de los jóvenes, la disposición, dificultades, su propuesta es creativa)
3. ¿Qué tipo de reflexiones generan los jóvenes al final de la actividad?
4. Otras observaciones

Anexo 3: Cuestionario para estudio exploratorio y encuentro final

ESTUDIO EXPLORATORIO – UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA – SEMILLERO SOCIOLOGÍA DE LA CIENCIA

1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

1.1. Sexo

Hombre Mujer

1.2. Edad

1.3. Nivel Socioeconómico

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

1.4. Núcleo Familiar (Personas con las que habita en el hogar)

- Solo (unipersonal)
- Con padre y madre (nuclear)
- Con padre, madre y hermanos (nuclear)
- Con uno de sus padres (nuclear incompleta)
- Con sus padres y algún abuelo (extensa)
- Con alguno de sus padres y algún abuelo (extensa incompleta)
- Con su pareja y alguno de su padres (Extensa)
- Con otros familiares (extensa)
- Con su pareja sin hijos (nuclear)
- Con su pareja con hijos (nuclear)
- Con sus hijos (solo si el cuidador principal)
- Con padrastros o con hijastros (compuesta)
- Comparte con otros que no son familiares pero son compañeros o amigos.
- Comparte con otros que no son familiares y son desconocidos, es decir personas con las cuales no se tiene ningún vínculo.

1.5. Barrio – Específico

1.6. Antigüedad en la institución (En años)

1.7. ¿Cuántos años ha repetido en su recorrido escolar?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|

2. SOBRE CONVIVENCIA

Seleccione el enunciado con el cual se encuentre más de acuerdo

2.1. Con cuál de los siguientes enunciados asocia usted la convivencia:

- a) Conjunto de normas de conducta, reglas y códigos establecidos.
- b) La aplicación de valores como respeto, tolerancia, entre otros.
- c) Interacciones que pueden ser tanto armónicas como conflictivas.
- d) El encuentro a través del diálogo de las diferencias entre las personas.

2.2. Ante las siguientes situaciones usted se encuentra:

| | Completamente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Es indiferente | Parcialmente de acuerdo | Completamente de acuerdo |
|--|-----------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------|--------------------------|
| 2.3 Está bien robar si nadie se da cuenta | | | | | |
| 2.4 Reacciono con desprecio cuando escucho una idea con la cual no estoy de acuerdo | | | | | |
| 2.5 Asignar un apodo o hacer un chiste sobre un compañero es una actitud positiva | | | | | |
| 2.6 Es correcto golpear a las personas si son ellas las que empiezan la pelea | | | | | |
| 2.7 Mentir es bueno si me evita problemas | | | | | |
| 2.8 Se puede quebrantar las normas del manual de convivencia si encuentro en ellas incoherencias | | | | | |
| 2.9 Es válido desobedecer a las órdenes que me dan los maestros si no estoy de acuerdo | | | | | |
| 2.10 Apruebo las sanciones que se imponen cuando cometo una falta disciplinaria | | | | | |
| 2.11 Soy libre para hacer las actividades que yo deseo en la institución educativa | | | | | |

3. SOBRE EMPATÍA

3.1. Con cuál de los siguientes enunciados asocia usted la empatía:

- a) Capacidad para justificar las acciones de los demás.
- b) Habilidad para reconocer en los demás personas totalmente diferentes.
- c) Capacidad de imaginar la manera en la que deberían sentirse los demás.
- d) Habilidad que solo las personas humildes pueden desarrollar a plenitud

3.2. : Ante las siguientes situaciones usted se encuentra:

| | Completamente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | Es indiferente | Parcialmente de acuerdo | Completamente de acuerdo |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------|--------------------------|
| 3.3 Si un estudiante al obtener una mala calificación se siente mal, comprendo esta situación y me pongo en su lugar | | | | | |
| 3.4 Cuando una persona tiene una dificultad tengo la suficiente disposición para escuchar su problema | | | | | |
| 3.5 Los demás tienen derecho a reírse de mí si yo me río de ellos | | | | | |
| 3.6 Considero que los jóvenes que lloran a mi edad son tontos | | | | | |
| 3.7 Creo que es gracioso cuando una persona llora mientras observa una película triste. | | | | | |
| 3.8 Si un estudiante en el colegio no está interesado en hablar con nadie, seguramente es porque no quiere tener un amigo | | | | | |
| 3.9 Incluso cuando no sé porque alguien está riendo, me río igualmente | | | | | |