

**PROYECTO PEDAGÓGICO: PROPUESTA PARA EDUCAR EN EL VALOR DE LA JUSTICIA**

Berta Luz Barrera Roldán  
Elvia Ivonne Barrientos Calle  
Janeth Cardona Grisales  
Lina María Castrillón López  
Genny Alejandra Cataño Lopera  
Diana Londoño Galvis  
Cénide Janeth Medina Balvin  
Marta Gloria Naranjo Vargas  
Zulima Peláez Mosquera  
Liliana Raquejo Gómez  
Magdalena Restrepo Pérez  
Claudia María Rodríguez Castrillón  
Carla Natalia Sierra Morales  
Lina Marcela Sosa Agudelo  
Mónica Marcela Tobón Calle  
Claudia María Toro Urán

**Asesoras:**

Luz Stella Isaza Mesa  
Diana María Posada Gaviria  
Marta Lorena Salinas Salazar

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Licenciatura en Educación Preescolar  
Licenciatura en Educación Primaria  
Licenciatura en Educación Especial Infantil

MEDELLÍN

2001

A quienes nos brindaron siempre  
su amor y apoyo:

**NUESTRAS FAMILIAS**

## **AGRADECIMIENTOS**

A nuestras familias que con amor y calidez soportaron ausencias prolongadas, rostros deteriorados, crisis de histeria y lagrimas de impotencia.

A nuestras compañeras que toleraron todas las vicisitudes que implica el trabajo en grupo y al aporte de cada una de ellas para que hoy podamos disfrutar el goce de la labor cumplida.

A las instituciones educativas por abrir sus puertas a nuestro trabajo y apoyar incondicionalmente nuestro proceso de aprendizaje.

A las asesoras, por compartir sus conocimientos y fortalecer en nosotras una formación integral.

A la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, porque en ella encontramos el placer de vivir el conocimiento, la motivación y la esperanza suficientes para asumirnos en nuestra *VOCACIÓN DOCENTE*.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Capítulo 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>Pág.</b>
1. Formulación del problema	1
1.1 Descripción de la situación problemática	10
2. Objetivos	10
2.1 Objetivo General	10
2.2 Objetivos Específicos	10
3. Justificación	11
<b>Capítulo 2 REFERENTES CONCEPTUALES</b>	<b>21</b>
1. REPRESENTACIONES SOCIALES	26
1.1 Recorrido Histórico	26
1.2 Enfoques desde los cuales se han nutrido las representaciones sociales	32
1.3 De la construcción social de la realidad a la construcción de las representaciones sociales	38
1.4 Contenidos de las Representaciones Sociales	43
1.5 Proceso de estructuración interna de las representaciones sociales	47
1.6 Orientaciones Metodológicas	53
1.7 La comunicación fuente y medio de representaciones sociales	59

2.	JUSTICIA	63
2.1	Recorrido Histórico	63
2.2	Dos perspectivas para abordar la noción de Justicia	72
2.2.1	La noción de Justicia desde el liberalismo político	73
2.2.2	La noción de Justicia en el desarrollo cognitivo del niño	81
2.3	Investigaciones que avanzan en la concepción del valor Justicia	92
3.	DESARROLLO MORAL	100
3.1	Recorrido Histórico	100
3.2	Perspectivas teóricas sobre el Desarrollo Moral	102
3.2.1	Perspectiva teórica conductista	102
3.2.2	Perspectiva cognitivo-evolutiva	105
3.2.3	Perspectiva teórico-psicosocial	107
3.3	Educación Moral	109
3.3.1	Paradigmas de la educación moral	112
3.4	Estrategias pedagógicas de la educación moral	117
3.5	El rol del maestro en la educación moral	123
3.6	La Educación y el currículo	124
3.7	Marco legal y constitucional de la educación moral en Colombia	127
4.	VIOLENCIA EN LA ESCUELA	130
4.1	Antecedentes Históricos de la violencia en Colombia	130
4.2	Marco legal de la convivencia escolar	136
4.3	Violencia Social	140
4.4	Violencia Familiar	150
4.5	Violencia Escolar	154

4.6	Estrategias propuestas para aminorar las manifestaciones de violencia entre pares	164
<b>Capítulo 3 DISEÑO METODOLÓGICO</b>		<b>175</b>
1.	Tipo de estudio	175
1.1	Hipotesis	177
2.	Población	179
3.	Muestra	179
4.	Técnicas para la recolección de la información	183
4.1	Observación participante	183
4.2	Diario Pedagógico	184
5.	Instrumentos	186
5.1	Registro de manifestaciones de violencia entre pares	186
5.2	Diario pedagógico: estructura para su realización	187
6.	Procedimientos de análisis	188
6.1	Análisis de frecuencia simple	188
6.2	Análisis de contenido categorial	189
7.	Propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia	190
7.1	Antecedentes	190
7.2	Objetivos	191
7.3	Principios Orientadores	192
7.4	Estrategias	198
7.5	Habilidades de pensamientos, sociales y comunicativas	207
7.6	Actividades permanentes	212
7.7	Talleres	213

## **Capítulo 4 RESULTADOS Y ANÁLISIS**

4.1 Sistematización de los resultados obtenidos durante las actividades	
Permanentes	214
4.2 Sistematización de los resultados obtenidos durante la aplicación de	
los talleres	228
4.2.1 Análisis global de los talleres	241
4.3 Resultado de las manifestaciones de violencia entre pares	250
4.3.1 Colegio Francisco Miranda	250
4.3.2 Colegio María Reina	257
4.3.3 Colegio Nuestra Señora	262
4.4 Conclusiones	271
4.5 Recomendaciones	273
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	274
ANEXOS	285

## LISTA DE ANEXOS

**Anexo A.** Manifestaciones de violencia entre pares.

**Anexo B.** Sistematización de las actividades permanentes

**Anexo C.** Sistematización de los talleres

**Anexo D.** Talleres



## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág.</b>
<b>Cuadro 1.</b> Paralelo entre núcleo central y núcleo periférico	55
<b>Cuadro 2.</b> Variables	178
<b>Cuadro 3.</b> Resultados de la actividad: Mi lectura favorita	214
<b>Cuadro 4.</b> Resultados de la actividad: Momento de silencio	219
<b>Cuadro 5.</b> Resultados de la actividad: Lo que me gusta de ti.	222
<b>Cuadro 6.</b> Material a analizar. Taller N°1	229
<b>Cuadro 7.</b> Material a analizar. Taller N°2	230
<b>Cuadro 8.</b> Material a analizar. Taller N°3	231
<b>Cuadro 9.</b> Material a analizar. Taller N°4	232
<b>Cuadro 10.</b> Material a analizar. Taller N°5	233
<b>Cuadro 11.</b> Material a analizar. Taller N°6	234
<b>Cuadro 12.</b> Material a analizar. Taller N°7	235
<b>Cuadro 13.</b> Material a analizar. Taller N°8	236
<b>Cuadro 14.</b> Material a analizar. Taller N°9	237
<b>Cuadro 15.</b> Material a analizar. Taller N°10	238

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1.</b> Manifestaciones de violencia física. Colegio Francisco Miranda	248
<b>Tabla 2.</b> Manifestaciones de violencia verbal y gestual. Colegio Francisco Miranda	249
<b>Tabla 3.</b> Actores que participan en las manifestaciones de violencia. Colegio Francisco Miranda	250
<b>Tabla 4.</b> Lugar donde ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio Francisco Miranda	251
<b>Tabla 5.</b> Momento en que ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio Francisco Miranda	252
<b>Tabla 6.</b> Actores que intervienen ante las manifestaciones de violencia. Colegio Francisco Miranda	253
<b>Tabla 7.</b> Formas en que se solucionan las manifestaciones de violencia. Colegio Francisco Miranda	253
<b>Tabla 8.</b> Manifestaciones de violencia física. Colegio María Reina del Carmelo	255
<b>Tabla 9.</b> Manifestaciones de violencia verbal y gestual. Colegio María Reina del Carmelo	256
<b>Tabla 10.</b> Actores que participan en las manifestaciones de violencia Colegio María Reina del Carmelo	256
<b>Tabla 11.</b> Lugar donde ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio María Reina del Carmelo	257

<b>Tabla 12.</b> Momento en que ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio María Reina del Carmelo	258
<b>Tabla 13.</b> Actores que intervienen ante las manifestaciones de violencia. Colegio María Reina del Carmelo	259
<b>Tabla 14.</b> Formas en que se solucionan las manifestaciones de violencia. Colegio María Reina del Carmelo	259
<b>Tabla 15.</b> Manifestaciones de violencia física. Colegio Nuestra Señora	260
<b>Tabla 16.</b> Manifestaciones de violencia verbal y gestual. Colegio Nuestra Señora	262
<b>Tabla 17.</b> Actores que participan en las manifestaciones de violencia. Colegio Nuestra Señora	262
<b>Tabla 18.</b> Lugar donde ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio Nuestra Señora	263
<b>Tabla 19.</b> Momento en que ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio Nuestra Señora	264
<b>Tabla 20.</b> Actores que intervienen ante las manifestaciones de violencia. Colegio Nuestra Señora	265
<b>Tabla 21.</b> Formas en que se solucionan las manifestaciones de violencia. Colegio Nuestra Señora	265

## LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
<b>Grafico 1.</b> Ilustración de la representaciones sociales que sobre justicia las niñas de la tienen los niños y ciudad de Medellín.	245
<b>Grafico 2.</b> Estructura interna de la representación social de justicia	247

## PRESENTACIÓN

*“... el valor de la justicia no sólo se debe **entender**, sino también **amar y querer**, si pretendemos que llegue a constituirse en el sujeto como una fuerza orientadora de su vida personal y de su propia identidad”. (Cortina y otros, 1998:69)*

Educar en el valor de la justicia, entendida como un proceso de interacción social, donde se da a cada uno lo que le corresponde, y como un valor integrador de otros valores morales, supone orientar en los conflictos que por injusticias o desigualdades se presenten en el contexto en que se desenvuelve el sujeto. El valor de la justicia en el contexto educativo, propende por la construcción de una comunidad justa que aporte en la reflexión de situaciones conflictivas en la escuela, y se inscribe en el marco del desarrollo moral. (Posada, Isaza y Salinas, 2000:5)

En esta medida, solucionar un conflicto implica poner en juego cada una de nuestras capacidades para encontrar la manera más justa de resolverlo, en este sentido, la justicia requiere de otros valores morales como la tolerancia, la honestidad, el respeto, la solidaridad, la igualdad, entre otros.

El presente trabajo, en el primer capítulo, elabora el planteamiento del problema, teniendo en cuenta en su descripción, la situación de Colombia a nivel político y social, y como esto

permea el mundo de la escuela, que a pesar de estar atravesada por la norma y un sistema disciplinario propio, en ella se instauran prácticas violentas que han sido estudiadas por diversos autores, sin embargo, la problemática se sigue presentando, y es en ésta medida, que la propuesta pedagógica cobra importancia, gracias a los principios orientadores que en ella se inscriben. Seguidamente se plantean los objetivos que direccionan el proyecto y su respectiva justificación.

El segundo capítulo tiene por objeto esbozar los referentes conceptuales en los que se basa la propuesta pedagógica: Representaciones Sociales, Justicia, Desarrollo Moral y Violencia Escolar.

El tercer capítulo detalla el diseño metodológico de este proyecto, en el cual se incluye: el tipo de estudio en el cual se inscribe, describiendo la población y la muestra elegida para el proceso (Colegio Francisco Miranda, Colegio Nuestra Señora y Colegio María Reina del Carmelo). Se especifican luego, las técnicas y los instrumentos para la recolección de la información y de análisis. En este orden, se hace la presentación de la “propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia”.

En el cuarto capítulo se reseñan los resultados y análisis de los mismos, con relación a los objetivos propuestos.

Para finalizar, en el quinto capítulo, se hace referencia a las conclusiones y recomendaciones que arroja la propuesta pedagógica. Seguido esto por los anexos y la bibliografía.

## **CAPÍTULO 1**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cómo afecta la propuesta pedagógica: “Para educar en el valor de la justicia” las manifestaciones de la violencia que se presentan entre los niños-niñas con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE), que integran los grados comprendidos entre transición y quinto de Educación Básica Primaria, pertenecientes a las instituciones: Colegio Nuestra Señora ubicado en la comuna 16 de sector suroccidental de la ciudad de Medellín, el Colegio Francisco Miranda y el Colegio María Reina del Carmelo, pertenecientes a las comunas 4 y 3 respectivamente, de la zona nororiental de la misma ciudad; en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2001?

#### **1.1 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

La historia de Colombia se ha visto enmarcada por un sinnúmero de casos de abuso de poder, coacción y uso de las armas, haciéndose frecuente el uso de la violencia en las relaciones entre las personas, y entre los ciudadanos y los gobiernos. Tal es el caso de

su gesta como república, para cuya consecución se dio un largo enfrentamiento entre naturales, criollos y colonos, durante la época independentista e incluso republicana.

Cuando el concepto “violencia” se aplica a un periodo específico de nuestra historia, como el que corre entre los años cuarenta y comienzos del Frente Nacional, su significado adquiere un sentido casi diferente. “La violencia” abarca el conjunto de fenómenos relativos a la crisis del bipartidismo (partido liberal y conservador), y a su enfrentamiento armado durante los años centrales del siglo pasado. Este fenómeno histórico de profundas repercusiones para el presente nacional, comprende en su desarrollo los siguientes periodos: Primero, de 1930 a 1947, los años de conformación del problema ante las disputas y persecuciones entre liberales y conservadores por el control de los puestos públicos, además de los desacuerdos entre los grupos de interés ocasionados por el establecimiento del orden burgués. Segundo, de 1948 a 1953, la primera etapa de “la violencia” caracterizada por el enfrentamiento armado entre campesinos, liberales y conservadores, la conformación de las guerrillas liberales y el empleo de la policía como arma del conservatismo. Tercero, la segunda etapa de “la violencia”, de 1953 a 1957, bajo el régimen de Gustavo Rojas Pinilla, quien luego de decretar e incumplir una amnistía, obligó a los campesinos liberales a regresar a las armas y a formar grupos de autodefensa ante la presencia del ejército en los campos. Finalmente, un cuarto periodo, de 1957 hasta mediados de los años sesenta significó la transformación de la guerrilla liberal en revolucionaria, bajo la influencia de la revolución cubana y de la ideología marxista, leninista o maoísta.

Ahora bien, es a partir de los años ochenta que convergen de una manera tangible varias crisis y procesos traumáticos de la realidad nacional. Es la década por ejemplo de la irrupción del narcotráfico, el paramilitarismo (las autodefensas), el sicariato, las bandas



delincuencias urbanas y las milicias populares de las grandes ciudades, entre algunos otros nuevos actores de la violencia en el país; a la vez que se da un mayor grado de polarización al conflicto armado entre los tradicionales protagonistas de éste en Colombia (guerrilla - Estado). Es incluso en estos años donde se manifiesta de una manera arraigada la crisis y/o progresivo erosionamiento de las instancias sociales productoras de sentido y de referentes simbólicos de identidad social y cultural: los partidos, la iglesia, el sindicato, los movimientos sociales, la familia misma y la escuela.

Por consiguiente, si bien en el pasado inmediato, tal como lo señala Jaime Nieto (1997), todavía resultaba adecuado hablar de violencia en singular; a partir de este momento lo que se impone en la realidad nacional es una dinámica compleja de múltiples violencias entrelazadas por múltiples actores: el Estado, las guerrillas, los paramilitares, el sicariato, las bandas delincuenciales y las milicias; y con una amplia y diversa gama de signos y sentidos: político, económico, social, cultural, territorial, delincencial, público y privado. Ahora se trata de violencias que además de la política recorren todos los otros campos del entramado social e invaden prácticamente todos los escenarios de interacción colectiva: la familia, el barrio, la ciudad, la vereda, el campo, los medios de comunicación, la calle, la plaza pública y, claro está, la escuela; institución que es el motivo é interés para el presente estudio.

La escuela en su papel socializador, generador de identidades y coaccionador que ha jugado, se ha visto profundamente resquebrajado, pues por una parte, no a sabido resistir las acometidas que en términos de cultura y sociabilidad le ha planteado a lo largo de épocas tan críticas como las ya descritas, la irrupción de nuevas identidades y escenarios de socialización como por ejemplo, la gallada, el parche, la banda en las ciudades, los medios masivos de comunicación, y la progresiva domesticación de la

informática y por otro lado su propia crisis interna, se ha mostrado incapaz para adecuarse e interactuar con estas nuevas sociabilidades.

Las violencias (urbana, organizada, territorial, por bienes materiales y por razones de género e identidad cultural entre otras), han sido consideradas como el resultado de una compleja red de interacciones y múltiples causas, cuyas características han penetrado el tejido social y en consecuencia han permeado la escuela, hasta el punto de constituirse en el mecanismo preferido para la resolución de los conflictos y la obtención de intereses, valores y necesidades en las relaciones sociales.

La escuela aunque tiene un modo de organización y funcionamiento propio atravesado por la norma, ella está ahí, como ritual, a la postre desempeñando una eficacia simbólica, sin mecanismos suficientes para regular las interacciones colectivas de los (las) estudiantes, no tanto por la inexistencia de instrumentos coercitivos sino por la no interiorización de la misma por parte de los educandos; pues no ha llegado a ser asumida positivamente. La norma es el pilar establecido para el ingreso al orden social, ya que ella permite la coexistencia y la concurrencia en igualdad de condiciones a los diferentes acontecimientos cotidianos; a este proceso de socialización en que se ve involucrado el sujeto le es inherente la sujeción a la autoridad y a un orden atravesado por relaciones de poder. Relaciones, que se ejercen de dos formas: primero, la autoridad basada en la represión y la arbitrariedad (autoritarismo), esta es la más generalizada y tradicional en nuestro sistema escolar; impone la autoridad y ejerce la represión, representada está en el conjunto normativo y sancionatorio, establecido en el manual de convivencia de cada institución. La imposición de este sistema de poder escolar ubica la autoridad en la cúspide de la estructura organizacional, siendo el rector, el coordinador y el maestro, en su orden, figuras todopoderosas y los estudiantes, seres sujetos a una normatividad que

sólo les da lugar a la rebeldía, como único mecanismo de defensa a la coacción de su libertad, lo que los ubica en el último eslabón de esta estructura. La segunda, es la autoridad fundada en el respeto, y el reconocimiento de la libertad y la diferencia; esta concepción se levanta bajo unos principios claros de democracia, contribuyendo a la formación, autonomía y prosperidad del educando, el maestro es reconocido por el alumno como autoridad, sin que ésta sea impuesta, pues la existencia de la misma no conduce a una limitación o disminución de la libertad del educando, es en esta medida que se diferencia, autoridad de poder, entendido este último como la capacidad de dominar al otro. Si bien es cierto que el niño(a) está marcado por la impronta de una personalidad propensa al desacato de la ley; y así, como bien lo señala Pécaut (1996), las personas se van habituando a aceptar que lo que cuenta y vale no son las leyes, ni las instituciones sino las transacciones entre agentes, lo cual implica de una u otra forma un cierto uso de la fuerza. Concomitante con ello la incapacidad de construir o fundar una ética de mínimos cimentada en la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, en los valores de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la equidad, la honestidad y la veracidad; ha generado un clima de conflictividad en la escuela al instaurarse prácticas violentas en la cotidianidad de ésta. Como lo plantea Ortega,

“Estudiar la violencia escolar requiere que investigadores y expertos entren en los muros de la escuela y hagan algo más que asomarse a la ventana del aula o al patio de recreo a través de la valla. La violencia se genera, como otros fenómenos educativos en el escenario vital de la convivencia diaria justo en el tejido mismo de los sentimientos, los hábitos y comportamientos morales de los que se ven envueltos en ellos como víctimas o agresores. Más allá y más profundo que los discursos educativos oficiales, que la formalización experta del curriculum, que el enunciado de programas y reglamentos, está la convivencia diaria y sus modos de ejercer el poder, la

comunicación y la distribución de posiciones sociales”. (Citada por Trianes, 2000:11)

Entre tanto, esta situación de conflictividad ha sido objeto de estudio de múltiples investigaciones representadas en proyectos de democracia escolar, convivencia y valores, y han estado apoyadas, en los últimos años, en las demandas de formación establecidas en los requerimientos del sistema nacional de educación y en el deseo de contribuir a mitigar un poco las situaciones particulares de violencia que vive el país y, por ende, la escuela.

En la escuela se viven situaciones que son un aprendizaje para la vida en sociedad; como por ejemplo: las relaciones de poder, la participación en los conflictos y la forma como estos se resuelven; tal como lo señala Marina Camargo Abello en su artículo Violencia escolar y violencia social “hablar de violencia escolar es necesario e importante y sobran las razones justificativas de ello, ya que es en la escuela donde se construye una idea de mundo, de sociedad, de persona y de relaciones, que entran a formar parte de las maneras de ser e interactuar de los individuos. Es por ello que la institución tiene mucho que decir en torno a la educación de las personas en la democracia, el respeto a la diferencia, la justicia, la equidad, la participación y la tolerancia, fenómenos todos vinculados a la problemática de la violencia” (Camargo,1997:28); en esta medida los fines de la escuela no sólo se fundamentan en la transmisión de conocimientos y aprendizajes de contenidos curriculares, sino también en la compleja red que forman los sistemas de relaciones personales y los procesos psicosociales de convivencia y comunicación. Es así, como los escolares agrupados en el escenario de las aulas y los patios de recreo constituyen una entidad psicosocial que merece ser tomada en cuenta, pues en estos escenarios tienen lugar los fenómenos psicológicos que influyen en forma significativa en

el proceso de socialización que se produce en la escuela; por lo tanto, los vínculos interpersonales que crean los escolares en la medida en que se van saturando de hábitos convencionales, normas y significados compartidos constituyen una subcultura, tan necesaria y útil en todas las dimensiones que se dan en el contexto escolar, pero especialmente, las que inciden en el proceso de socialización.

Bien, pareciera por lo anterior que dentro de los esquemas más aprendidos en las relaciones niños – niñas en su condición de pares está el dominio-sumisión, cuyo matiz es de poder y control interpersonal, el cual se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada; dicho esquema incluye posiciones moralmente nocivas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros, se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal. Por lo tanto, cuando se explora a fondo el problema de la violencia entre pares, con la intención de disminuir su presencia, objetivo de esta propuesta pedagógica, es importante tener en cuenta que éste afecta el clima de la convivencia escolar; y en esta medida requiere un tratamiento educativo integral que abarque el conjunto completo de todos los factores que intervienen en ella: injusticia, irrespeto, inequidad, desigualdad, intolerancia, falta de comunicación, entre otros.

Las manifestaciones de violencia escolar especialmente las que se dan en los niños-niñas con y sin Necesidades Educativas Especiales han sido particularmente investigadas y reseñadas en la última década, a partir de trabajos realizados por El Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos CESEP, El Instituto Juventud Siglo XXI de la Corporación Promoción Popular, El Instituto Popular de Capacitación IPC y la Corporación Paise Joven (1998); la Corporación Región, La Fundación Social y la Secretaria de Educación Departamental (1995), principalmente; y por autores como Ghiso, Colorado, Ortega,

Álvarez, Jaramillo y Hernández y Arango (1998); Parra, González, Mortiz, Bustamante y Blandón (1992), y Cajiao (1994) entre otros.

Como ya se había anotado, estos trabajos presentan diversas aproximaciones a los conflictos escolares a la vez que arrojan propuestas para la convivencia enmarcadas por referentes teóricos. Sin embargo, el conflicto tan constitutivo de lo humano, pero que a su vez involucra tantas personas, y que para muchas de ellas, éstos terminan siendo especies de pseudoconflictos donde se asumen algunas posturas indiferentes, rígidas o carentes de un proceso de racionalización que impiden tomarlo como una opción que promueva la posibilidad de crecer y trascender, se sigue presentando vestido en viejas y nuevas prácticas violentas, esto debido mayormente a que la construcción de un gran número de estas propuestas ha sido de carácter formal, dado que existe una inmensa distancia entre la intención y la realidad justificada por múltiples razones: el contexto familiar, el modelo autocrático que reproducen los maestros, la inoperancia del estado y las condiciones de violencia escolar y barrial entre otras.

En las instituciones se ha evidenciado el incremento de la violencia escolar entre pares (niños-niñas), afectando de manera significativa la cotidianidad escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia este proyecto parte de la identificación de las representaciones sociales de justicia que tienen los niños y niñas y los modos de funcionamiento de la violencia escolar más frecuentes entre pares (niños-niñas); para así diseñar y aplicar una propuesta pedagógica que al educar en el valor de la justicia contribuya a disminuir las manifestaciones de violencia en la escuela.

Ahora bien, para contribuir de una manera mas viable a la disminución de las manifestaciones de violencia escolar entre pares tanto física (patadas, puños, empujones,

arañazos, zancadillas entre otras), como verbal y gestual (insultos a la apariencia, insultos a la inteligencia, insultos soeces, ápodos, entre otros), educando precisamente en el valor de la justicia se debe llevar a los niños y niñas a partir de situaciones concretas a reflexionar y tomar conciencia de la importancia de valores tales como: la solidaridad, el respeto, la igualdad, la equidad, la honestidad y la veracidad fundamentalmente, esto por la estrecha vinculación que para con la justicia guardan, ya que todos y cada uno de ellos la nutren, le dan sentido y la hacen significativa, a la vez que podría decirse, le propician o abren el camino por medio del cual ha de hacerse efectiva.

Crear condiciones para incluir estos valores en el diario vivir, contribuirá en alguna medida a una sana y democrática convivencia en la colectividad, al brindar luces que permitan hallar para las diversas situaciones de conflicto a las que pueda haber lugar, alternativas diferentes a la violencia, alternativas que como el dialogo y la salida negociada contribuyan no a empeorar el problema sino a solucionarlo.

Por consiguiente, para poder educar en el valor de la justicia, y en consecuencia vivir la escuela como una comunidad justa, inserta por demás en una sociedad en donde predomina la injusticia, se debe educar necesariamente en como los ya citados, los cuales permiten regular la proporción con que deben distribuirse las recompensas y las sanciones y en esta misma línea aprender a ayudarnos unos a otros, valorando a las personas por lo que son y respetando a la vez las diferencias que nos son inherentes; valores que nos llevan a ser coherentes con nuestra forma de sentir, pensar, hablar y actuar; y en el actuar a hacerlo con ecuanimidad y rectitud para consigo mismo (a) y para con los demás; a gozar de una autonomía responsable y a ser sinceros, profesando siempre la verdad no solo con palabras sino también con actos. Sólo así se contribuirá realmente a aminorar las manifestaciones de violencia entre pares, y con ello se llegará al

fortalecimiento de una mejor convivencia escolar;; educando en el valor de la justicia, concebida ésta no como algo aislado de los demás valores, sino en estrecha relación e interacción con ellos.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVOS GENERALES**

- Diseñar una propuesta pedagógica “Para educar en el valor de la justicia”, dirigida a los niños(as) con y sin NEE de las Instituciones: Colegio María Reina del Carmelo, Colegio Francisco Miranda y Colegio Nuestra Señora, ubicadas en el área metropolitana de la ciudad de Medellín, con el fin de disminuir las manifestaciones de violencia entre pares niños(as) - Niñas(os).
- Determinar la efectividad de la propuesta pedagógica: “Para educar en el valor de la justicia”, teniendo en cuenta los estados iniciales y finales de las manifestaciones de violencia entre pares (niños(as) – niñas(os)) de las instituciones escogidas, en aras de mejorar los niveles de convivencia en las mismas.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los modos de funcionamiento de la violencia entre pares niños(as) – niñas(os)), en tres Colegios de la ciudad de Medellín, en los grados comprendidos entre transición y quinto año de básica de primaria.



- Aplicar la propuesta pedagógica “Para educar en el valor de la justicia” con el fin de disminuir las manifestaciones de violencia entre pares en los grupos seleccionados.
- Explorar las representaciones sociales que sobre la justicia tienen los niños y niñas.
- Comparar el estado inicial de las manifestaciones de violencia entre pares con el estado final de las mismas, una vez aplicada la propuesta.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

Son frecuentes y significativas las manifestaciones de violencia que se vienen observando en el ámbito educativo, determinadas éstas, por las diversas situaciones de contexto donde interactúan no solo los niños y las niñas, sino también los demás estamentos de las comunidades educativas. Es la escuela, entonces, el espacio donde los niños y niñas inician un proceso de socialización diferente e inherente a las condiciones de cada una de las instituciones a las que pertenecen, y desde donde se pueden analizar las diversas formas que cobran las manifestaciones de violencia entre pares al interior de los contextos escolares.

Ahora bien, tales manifestaciones violentas hacen pensar en la posibilidad de construir una propuesta pedagógica que contribuya de manera positiva, a disminuir el desarrollo de las mismas, en el ambiente disciplinario y académico de este contexto, para tal propósito se hace necesario indagar sobre las representaciones sociales que de la justicia tienen los niños y las niñas; entendiendo por representaciones sociales, aquellas que

“constituyen principios generadores de formas de posición, ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales que organizan los procesos simbólicos que intervienen en estas relaciones” (Doise, citado por Ibañez, 1988: 34). De esta forma se pueden develar aquellos elementos discursivos de los grupos particulares de niños (as), que dentro de sus estructuras organizan un cuerpo ideológico, dándole factibilidad a un sistema de creencias.

Desde la teoría Piagetiana el desarrollo moral se inscribe como un proceso donde el niño y la niña transitan desde la heteronomía hacia la autonomía, trayecto en el que es posible conocer cómo están construyendo la noción de justicia, la que por lo demás, se ve afectada por diferentes elementos del contexto macro donde ambos se desenvuelven; influyendo en la forma como son interiorizadas las diversas prácticas que hacen parte de su quehacer cotidiano, manteniendo de esta manera un cierto rango de estabilidad en sus acciones mientras los elementos esenciales de ese contexto no varíen. La propuesta pedagógica “Para educar en el valor de la justicia”, pretende en tal caso, intervenir en el contexto escolar del niño potenciando la construcción de un concepto de justicia que propenda por la formación de un sujeto autónomo; convirtiendo éste valor moral, en una guía para el accionar en una comunidad justa, que en este sentido es la escuela, “ La justicia debe ser vivida como una pauta de mejora, de mantenimiento de nuestro sistema de valores”. (Duart, 1999: 145) Es de vital importancia, para el funcionamiento de la escuela, construir propuestas pedagógicas que posibiliten la estructuración de conceptos o principios que orienten los modos de convivencia inicialmente en el aula, posteriormente en la escuela, hasta llegar en un futuro, a que la integración de los individuos involucrados con la propuesta en una comunidad determinada sea bajo los parámetros de una ética de mínimos, como lo plantea Cortina(1997), ésta propende por el establecimiento de unos mínimos axiológicos y normativos, que deben ser compartidos por los miembros de una

comunidad pluralista, desde donde se abre la posibilidad de plantear unos máximos personales de bien y de felicidad; tales mínimos comprenden unos estatutos claros y viables de justicia como principio rector, y los valores: equidad, solidaridad, igualdad, honestidad, veracidad y respeto que a este subyacen.

La Constitución Política de Colombia en sus artículos 41 y 67 hace referencia a la importancia de la formación en principios y valores, teniendo en cuenta el fortalecimiento de prácticas democráticas, de la participación ciudadana, del respeto a los derechos humanos y a la paz. De acuerdo con estos artículos, se pueden establecer directrices para el mejoramiento de la convivencia escolar donde la escuela sea protagonista, constituyéndose en un espacio propicio para la interacción de la diversidad humana; dejando entrever la relación que estos tienen con la propuesta pedagógica, en tanto ésta va orientada hacia la interiorización y afianzamiento de conductas que permitan una efectiva interacción escolar.

De la misma manera, La Ley General de Educación de 1994, en su artículo 5 numerales 1 y 2 plantean algunos fines de la educación enmarcados en la formación integral de los educandos, teniendo presente la justicia, la solidaridad y la equidad, así mismo, el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. A su vez, el artículo 13 en los literales a, b, c formula los objetivos comunes a todos los niveles educativos, mediante acciones encaminadas a la creación de la personalidad, la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía derechos y deberes y una sólida formación ética y moral que fomente la práctica y el respeto por los derechos humanos. Se retoman los indicadores de logros curriculares establecidos de acuerdo con lo dispuesto en esta Ley, encontrando en algunos de ellos gran relevancia con la propuesta, pues hacen énfasis en la importancia de la justicia como fundamento básico que contribuye a la transformación

personal, escolar y social posibilitando la construcción de una convivencia justa en la escuela.

Igualmente, el decreto 1860 en su artículo 17 establece la creación del Reglamento o Manual de Convivencia, y en sus numerales 4 y 5 se fundamenta la importancia y el respeto que debe generarse entre profesores y alumnos, además propone mecanismos para resolver de forma oportuna y justa las situaciones de violencia que puedan tener lugar entre los miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, a partir de la presente ley, el gobierno expidió el decreto 1719 del 3 de Octubre de 1995 por medio del cual se dictaron normas para la preparación y formulación del Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005, cuyos objetivos y metas van orientados a superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan al sistema educativo, dándose de esta forma una interrelación con lo planteado en la Propuesta pedagógica: “ Para educar en el valor de la justicia”, pues a través de la misma se analizó, se reflexionó y se discutió sobre las diferentes situaciones de violencia entre pares que se presentan en el ambiente educativo, relacionadas éstas con injusticia, inequidad, las diferentes formas de discriminación, evaluación escolar, norma, disciplina, autoridad y desigualdad entre otras.

Por otro lado, los objetivos de la educación ética y valores humanos, están enmarcados en los conceptos de *autonomía* y *autorregulación*, teniendo en cuenta que la primera se desarrolla a partir de un proceso complejo que implica la superación de la moral del deber o de la obligación, denominada más concretamente *heteronomía*, la autonomía esta dirigida a la construcción de principios claros que orienten la elaboración de juicios morales propios. En tanto que la autorregulación, se instaura en las estructuras mentales

del sujeto, a partir de una heterorregulación, que le permite luego, aprender a hacer coherente su comportamiento con un sistema de reglas ya interiorizadas, que se ubican en un plano intrapersonal. De esta manera, la propuesta pedagógica, está dirigida hacia el logro de los fines de la educación planteados anteriormente; y en esta medida, adquiere solidez, pues ésta, internamente va dirigida al alcance de este objetivo, que además está sustentada en los Lineamientos Curriculares de Educación ética y valores humanos, que en definitiva proponen alternativas y herramientas para la elaboración de los programas de educación en valores que se adelanten en las instituciones educativas; en los Lineamientos Curriculares, los objetivos van dirigidos al desarrollo de una conciencia moral autónoma, y hacia la estructuración de unos mínimos que contribuyan en la generación de la comunidad educativa, y para tal objeto se requiere de la elaboración de un proyecto ético que integre “valores como el respeto mutuo, la cooperación, la reciprocidad, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia, el sentido de la responsabilidad y cuidado de si mismo, de los otros, de la naturaleza, etc.” (MEN, 1998:56).

Al llegar a éste punto, conviene anotar que las tres escuelas involucradas con la propuesta pedagógica se ven afectadas en la medida en que, la construcción de la misma nace de las necesidades que las caracterizan; luego, durante la aplicación de ésta se propende por dar respuesta a múltiples situaciones que allí se presentan, y por último se busca llegar hasta la confrontación de los estados iniciales y finales de las manifestaciones de violencia entre pares en los grupos involucrados, en busca de su disminución.

En esta medida, este proyecto parte de la indagación de las manifestaciones de violencia entre pares, realizada en 16 escuelas oficiales y privadas ubicadas en el Valle de Aburrá.

Observación que permitió identificar y clasificar los diferentes tipos de manifestaciones de violencia entre niños (as) con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE) que asisten a tales instituciones, de igual forma entre quiénes se dan éstas manifestaciones, quiénes entran a solucionarlas y cuáles son las formas más frecuentes de intervenir en dichas manifestaciones.

A partir de allí, y con el previo diseño de una pauta de recolección de datos, se determina el estado inicial de las manifestaciones de violencia entre pares en las instituciones: Colegio María Reina de Carmelo, Escuela Francisco Miranda y Colegio Nuestra Señora; las cuales constituyen la muestra objeto de estudio. Tal estado sirvió como base para el diseño de la propuesta pedagógica, ésta se desarrolló a través de talleres y actividades permanentes que responden a las necesidades particulares detectadas en las observaciones realizadas en dichas instituciones; paralelamente se recogen los datos que permiten visualizar los cambios que se pudieron presentar durante la aplicación de la propuesta, para así determinar en la culminación de la misma, el estado final de dichas manifestaciones.

Antecedes a este proyecto, primordialmente, el proyecto adscrito a Colciencias: “Las Representaciones Sociales sobre el valor de la justicia, como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar”, su objetivo principal es: “Indagar las representaciones sociales de la justicia en las niñas y los niños a partir de la resolución de Dilemas Morales Reales (DMR) e identificar como éstas representaciones sociales se ven afectadas por los modos de funcionamiento de violencia escolar, familiar y social de que han sido objeto, para diseñar una propuesta pedagógica orientada a la promoción del valor justicia, que incida significativamente sobre el mundo de la escuela” (Posada,

Salinas e Isaza, 2000). En segundo lugar, se retoma como punto de partida, el proyecto “Propuesta Pedagógica para educar en el valor de la justicia” presentado al CODI, en julio del año 2000 cuyo objetivo es: “Determinar la efectividad de la propuesta pedagógica fundamentada en las representaciones sociales de justicia que tienen los niños y las niñas para disminuir las manifestaciones de violencia escolar entre pares” (Salinas, Isaza y Posada, 2000). Pese a que este proyecto no recibió aprobación en el CODI, sirvió de base para la formulación del actual proyecto pedagógico “Propuesta para educar en el valor de la justicia”, que involucra estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Especial

La propuesta pedagógica “Educar en el valor de la justicia” se puede desarrollar en otros contextos, que posean características similares a las instituciones que sirvieron de referente para su diseño, ya que las situaciones que en ésta se abordan competen a diversos espacios escolares, convirtiéndose en el cotidiano de los establecimientos educativo. Es el valor de la justicia el pilar de la conformación de una sociedad cooperativa, que lucha por el bien común y en la cual cada individuo cumple un rol y se desenvuelve bajo iguales parámetros de convivencia, sin embargo, las manifestaciones de violencia que se presentan en el ámbito escolar actualmente bien sea de naturaleza verbal, gestual o física, no permiten develar el anterior planteamiento. Por consiguiente, es viable llevarlo a la práctica tanto en instituciones educativas oficiales como privadas, por poseer estrategias de educación moral amplias, flexibles y de fácil aplicación en cualquier grupo escolar. Además, la propuesta puede incluirse dentro del currículo en el programa de Ética y Valores de cualquiera de las instituciones, pues esto no afecta el desarrollo de los proyectos académicos del área; debido a las temáticas que se abordan al interior de ella como: Justicia, respeto, discriminación por género, niños y niñas en condiciones de desplazamiento, disciplina, autoridad, evaluación y los manuales de

convivencia, entre otras; siendo éstas problemáticas con las que los niños y niñas se enfrentan diariamente en el ámbito educativo; aspectos que de no intervenir adecuadamente afectan como de hecho lo hacen en gran medida los niveles de convivencia dentro y fuera del aula.

La “Propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia”, en ningún momento se constituye en una camisa de fuerza para sus destinatarios (niños-niñas).; al ser pedagógica propende por la formación del niño- niña, lo que la enmarca en un proceso de formación integral. Esto la hace una propuesta alternativa y respetuosa de las individualidades y ritmos de aprendizaje; al educar en el valor de Justicia se está educando en el valor orientador de muchos otros valores como: la igualdad, equidad, solidaridad, respeto, honestidad y veracidad fundamentalmente; puesto que todos ellos la nutren, la proyectan y le dan sentido; además, el valor de la justicia es el que precisamente se distorsiona cuando el conflicto se asume con violencia, ya sea física, verbal o gestual, por lo tanto, educar en este valor equivale a pretender tratar el problema de raíz.

Así mismo, la propuesta cuenta con una sustentación teórica, conformada por cuatro ejes temáticos fundamentales para su desarrollo, estos fueron: Representaciones sociales, Justicia, Desarrollo Moral y Violencia escolar; lo que permitió realizar un análisis más profundo de la problemática, que a nivel de violencia viven las instituciones escolares y las poblaciones que la conforman, objetos de este proyecto, para así revertirlo a cualquiera otra institución; siendo éste uno de los aspectos más positivos y fuertes de la propuesta “Para educar en el valor de la justicia”.



La propuesta ayuda a reconocer que la educación del país es tarea de todos, y nos lleva a plantearnos un compromiso ineludible: reflexionar y ser parte activa en la resolución de los conflictos entre pares de una forma no violenta, conllevando esto a una interacción entre los estamentos de la comunidad educativa, en principio alumnos y maestros donde se reconozca la otredad, sus aportes, sus diferencias y forma de vida, y se involucren en cada uno de los entes participantes, la posibilidad y el deseo de ser mejores seres humanos y poder alcanzar el sueño colectivo de una cultura pacífica, tolerante y respetuosa, construida entre todos y para todos.

Con esta propuesta pedagógica se pretende a mediano plazo dar cabida a un proceso de reflexión y concientización sobre el marco representacional que sobre la justicia poseen los niños – niñas en su calidad de pares, posibilitando cambios en el ámbito educativo a nivel regional y local, presentando políticas que direccionen el funcionamiento de los Proyectos Educativos Institucionales, en primera instancia; representados estos en la escritura de los diarios pedagógicos, entendidos como instrumentos que le dan fuerza al PEI al ser socializados interna y externamente; convirtiéndolo en una estructura que permite conformar comunidades tanto académicas como sociales; haciendo del estudiante un sujeto ético, racional y libre. (Salinas, 2000:7) Y en segundo lugar, los Manuales de Convivencia que en general son instrumentos reguladores de las relaciones que al interior de los contextos escolares se desarrollan, las cuales en múltiples situaciones están dadas por las manifestaciones de violencia entre pares. Ahora bien, siguiendo una de las directrices del manual de convivencia que lo ubican como un pacto o un acuerdo que garantiza la vigencia de relaciones justas, democráticas, participativas y cooperativas entre los miembros de una comunidad educativa determinada, que facilite los modos de convivencia entre ellos; se instaura en esta propuesta pedagógica la opción de construir un Manual de Convivencia que se entienda como una “Ética de Mínimos” en

el mundo de la escuela, ella proporciona unos principios orientadores mínimos, claros y vigentes que garanticen la convivencia y el respeto por la otredad en su diferencia, además de contribuir a la disminución de las manifestaciones de violencia que inciden de manera positiva sobre el ambiente escolar; igualmente estos principios pueden integrarse en los programas escolares de Democracia y formación en Ética y Valores.

## **CAPITULO 2**

### **REFERENTES CONCEPTUALES**

El proyecto pedagógico “ propuesta para educar en el valor de la justicia” se enmarca en el campo de la educación moral y en valores, el cual propende por la construcción de un sujeto autónomo, propiciando el desarrollo de la capacidad de autorregulación como el componente que favorece la coherencia entre el juicio y la acción moral, determinados claro está por las influencias del contexto macro donde se desenvuelven los niños y las niñas; lo que define, por lo tanto, los cuatro ejes temáticos alrededor de los cuales se desarrollo y puso en marcha nuestro proyecto pedagógico, ellos son: Representaciones Sociales ( de aquí en adelante, RS), Justicia, Desarrollo Moral y Violencia Escolar.

En este orden de ideas, las RS nos ubican en la necesidad de conocer sobre las distintas prácticas sociales, la realidad social y los procesos de conocimiento, todos ellos inscritos en los diversos campos de las producciones mentales enraizadas en lo social. Es así como inicialmente se hace un recorrido histórico por los diferentes autores que se han interesado y analizado en el tema de las RS, fue desde la teoría de las representaciones colectivas de Durkheim (1898), con una orientación eminentemente sociológica, que Moscovici (1961) desde el campo de la psicología social, adopta el concepto de las RS iniciando un largo recorrido por esta temática; al que le siguen los trabajos de Jodelet

(1986), Ibáñez (1988), Abric (1994), Sá Celso (1996). Aunque el inicio de la teoría de las RS con Moscovici en 1961 se dio en el campo de la psicología, social sus postulados han sido retomados por otras disciplinas como la sociología, la psicología cognitiva y otras que no son de nuestro interés.

En este mismo componente se realiza un análisis de la construcción social de la realidad como el punto de partida para la conformación de las RS. Para luego introducirse en los diferentes contenidos de las mismas, las cuales obedecen a categorías más o menos amplias, pero que al final redundan en los mismos aspectos. Y continuando con el estudio de las RS, se analiza a partir de la estructura interna los componentes que le dan forma final a las mismas, las que son visualizadas en forma de contenidos, dándole materialidad a los comportamientos; los que han sido objeto de múltiples investigaciones, para lo que se requiere de unas orientaciones metodológicas pertinentes para rastrearlas.

Si bien este proyecto no pretende hacer un estudio riguroso desde la lingüística sí consideramos importante abordar el tema de la comunicación y el lenguaje porque es allí donde nacen y circulan las diferentes RS, las que posteriormente se convierten en la fuente que les da identidad a los grupos y a las personas, además de orientar su diario accionar.

La noción de justicia ha sido el punto de partida para la comprensión, análisis y sistematización de situaciones que ocurren en el contexto sociocultural de los sujetos. Esta puede ser abordada desde tres aspectos fundamentales: desde lo *jurídico*, en relación con el sistema legal que hace que un acto sea o no justo; en el sentido *institucional*, delimitado por el conjunto de organismos encargados de administrar la justicia; o a partir del sentido *ético*, en esta medida se establece una diferencia entre las

leyes que regulan un orden social y las razones por las cuales los sujetos de tal sociedad consideran justas o no tales leyes.

El presente trabajo hace en sus inicios un recorrido de la idea de justicia a través de la historia, teniendo en cuenta los tres enfoques ya mencionados.

Este apartado, realiza un acercamiento a la idea de justicia bajo el marco del liberalismo político donde se inscribe la teoría contractual, recogiendo los principios de la justicia que desarrolla Rawls (1979). Se explican los conceptos abordados por el autor para sustentar y clarificar su teoría, como el velo de la ignorancia, bienes primarios, juicio moral, sociedad bien ordenada y posición original. Lo anterior contribuye en la diferenciación que se hace entre lo bueno y lo justo; para finalizar este enfoque se define la teoría contractual y neocontractual; retomar la teoría rawlsiana permite identificar en el marco de la propuesta pedagógica a desarrollar tres referentes: 1) un orden social justo y su respectiva institución; 2) los principios de la justicia; 3) actores sociales.

En tercer lugar, se hace una aproximación a la noción de justicia desde el desarrollo moral, trabajados por Piaget (1971) y Kohlberg (1978). Se tiene en cuenta en este momento como se llena de contenido el valor de la justicia en la infancia, a partir de ambas teorías. Identificando en este orden que Piaget delimita la moral frente a la formación de la regla ya sea interna o externa, y Kohlberg lo propone a partir de la noción de lo correcto y lo justo, lo cual permite nutrir el concepto de justicia.

Para finalizar este eje temático se hace necesario retomar algunos informes de investigación que han aportado en la comprensión e instauración del concepto en diferentes contextos como el colombiano.

En el referente Desarrollo Moral, inicialmente se realiza un recorrido por las diferentes escuelas que han trabajado el concepto de moral, así: la clásica, la metafísica, la

escolástica y la positivista; cada una de ellas inscrita en diferentes perspectivas, siendo de nuestro interés la cognitivo - evolutivo, con los aportes de Piante (1971) y Kohlberg (1978), la psicosocial, con los aportes de Freud (1930), Kurtines y Gewirts (1995), comparadas con la conductista, con sus principales exponentes Bandura (1974), Watson (1983), Skinner (), tales perspectivas permiten observar como ha evolucionado el concepto de moral como un resultado de la interacción moral – sujeto.

Posteriormente se realiza una aproximación a la Educación Moral y por consiguiente, a sus paradigmas y estrategias que en esta se desarrollan, teniendo en cuentas los aportes de Grasa (1991), Martín (1991), Puig (1994) Medrano (1994), y Entrena (1996).

Finalmente, en este eje temático se analiza el rol del maestro y la inclusión en el curriculum de la educación moral, teniendo en cuenta por supuesto la delimitación dada para estos efectos en la Constitución Nacional y en la Ley General de Educación de 1994. El análisis de la Violencia Escolar parte de la elaboración de un recorrido histórico por los sucesos que han originado la violencia social en Colombia a partir de 1810 hasta nuestros días. Para luego, mencionar los elementos fundamentales planteados desde la Constitución Nacional de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, las cuales brindan pautas propositivas para mejorar los niveles de convivencia social, familiar y escolar; posteriormente se abordan algunas de las manifestaciones violentas más frecuentes en dichas instancias, centrando el interés investigativo de nuestro proyecto en las manifestaciones de violencia entre pares en el ámbito escolar, donde se retoman los estudios de Parra Sandoval (1992), Cajiao (1994), Ghiso (1998), Trianes (2000) y otros.

Para finalizar, se retoman algunas estrategias orientadas hacia la resolución de conflictos o problemas que se suscitan en el espacio de la escuela.

El marco teórico en el cual se sustenta este proyecto, culmina con un apartado en el que se describe la relevancia de los cuatro ejes temáticos con respecto a la propuesta pedagógica: “Para educar en el valor de la justicia”.

# 1. REPRESENTACIONES SOCIALES

## 1.1 RECORRIDO HISTÓRICO

La teoría sobre las representaciones sociales data de la década de los sesenta. Fue Serge Moscovici quién introdujo el tema en su tesis de doctorado en Psicología social en el año 1961. El concepto retomado de las representaciones colectivas del sociólogo francés Emile Durkeim (1898), perteneciente a la corriente positivista de la filosofía, cuyo principal exponente es Comte. Esta corriente adopta como bandera la negación de la filosofía en calidad de concepción del mundo, y desde allí, declara necesario además, crear una metodología o lógica de la ciencia que esté por fuera de las vertientes para ese entonces existentes: El materialismo y el idealismo. Para el positivismo la ciencia debe ocuparse de problemas que contengan una utilidad práctica, además sostiene que toda actividad humana debe enfocarse hacia el desarrollo material.

Así, desde una postura sociológica, Durkheim conceptualiza las representaciones colectivas, inicialmente tratadas en su obra “Representaciones individuales y representaciones colectivas” (1898), donde el autor se sitúa en el paradigma de las representaciones sociales de los colectivos, denominada *organicista*, la cual plantea que se debe buscar la explicación de la vida social en la naturaleza misma de la sociedad, ya que es allí, desde su transcendencia en el tiempo y en el espacio que se adquieren las formas de obrar y de pensar. Este paradigma tiene como premisa fundamental el “todo” siempre anterior, y superior a la suma de las “partes”. Es esta, la razón por la que



Durkheim señala que para entender como la sociedad moderna se representa a sí misma y al mundo que le rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad, y no la de sus singulares componentes. Lo anterior difiere del *paradigma individualista* referenciado por Max Weber, en el cual se niega la existencia de un sentido objetivo del mundo, y se estudia la realidad como un conocimiento desde particulares puntos de vista. Dicho de otra forma, las representaciones colectivas son mecanismos explicativos de cómo lo social determina las ideas, actitudes, valores y creencias de cada ser humano perteneciente a ese grupo social, cuya pertenencia esta determinada por la aceptación y sumisión a las normas de cohesión instauradas desde las instituciones religiosa y política. Organizaciones, según Durkheim, establecidas por las personas para garantizar el funcionamiento de los grupos sociales. Ahora bien, dicho funcionamiento esta dado según el autor, bajo un fenómeno nominado, conciencia colectiva, donde asegura, no hay lugar para un desarrollo moral hacia la “identidad del yo”. (citado por Jostexo, 1990: 28) Es decir, la conciencia colectiva fusiona un grupo, en torno a normas, valores y creencias comunes a todos y todas determinando de esta manera, el comportamiento, participación, acción y opinión de quienes lo conforman.

Para continuar, aunque autores como Marx, Kant, Hegel, que desde la filosofía y la sociología escribieron y se inquietaron por estudiar la realidad y los fenómenos sociales, no es posible hallar en ellos, estudios puntuales respecto al tema de las representaciones sociales, no obstante, con la aparición de la psicología social fundada entre otros por Gabriel Tarde se vislumbran los primeros aportes que más adelante servirán de argumento teórico a este concepto. Uno de ellos, “*procesos conversacionales*”, hace énfasis en la “importancia de la comunicación en la reproducción y transformación de las sociedades humanas”. (Farr, 1988:496) Allí, Tarde propone la psicología social como la disciplina que debe encargarse del estudio y análisis de dichos procesos, los cuales

revisten suma importancia en el estudio de la RS abordado desde la misma psicología social, por Moscovici desde el año de 1961.

Este Psicólogo francés, para quien el objeto medular de estudio de la psicología social esta determinado por; “todos los fenómenos relacionados con *la ideología y la comunicación*” (Moscovici, 1984: 19) introdujo el concepto de RS en su obra “El psicoanálisis, su imagen y su público” (1961), donde buscaba indagar la difusión, aceptación, imagen y conocimiento real respecto al tema del psicoanálisis, para tal fin, el autor explora en diferentes medios de comunicación, desde los cuales obtiene la información que le servirá como puente de avance en la formulación de su teoría. Así, cuando Moscovici (1984) propone como temas nucleares de la psicología social, la ideología y la comunicación, dota a estos, de una estructura y una función que relaciona con el concepto de RS. De la ideología dice entonces, que consiste en “sistemas de representaciones y actitudes” siendo su rasgo común que “expresan una representación social” (1984:19). Y “Los fenómenos de la comunicación social” (1984:19) los vincula con “intercambios de mensajes lingüísticos y no lingüísticos (imágenes, gestos, etc.) entre grupos”, (1984:19) lo cual implica un amplio espectro de posibilidades y estrategias de comunicación: desde un simple y corto intercambio de palabras, gestos o imágenes hasta la más evolucionada tecnología en medios masivos de comunicación. Dada la explicación anterior, conviene señalar que para Moscovici las representaciones sociales se conforman y transforman mediante el uso del lenguaje, instrumento que moviliza diferentes capacidades y esquemas cognitivos, que además transmite ideologías, creencias, opiniones y valores.

Para Moscovici, los medios masivos de comunicación constituyen una fuerte influencia en la divulgación, transmisión y rotación de RS; las que define como: “una modalidad

particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”, (Moscovici, citado por Lares: 7, s.f) afirma también, que las RS dadas al interior de los grupos, están determinadas por el bagaje cultural y el flujo de información que circula dentro del mismo, siendo esto, lo que les da un carácter dinámico. Conviene agregar, que las RS llegan a las personas, se impregnan de su propia historia y salen de nuevo a integrar la historia cultural. Bajo esta óptica, es posible afirmar que el autor ubica al ser humano en un punto donde convergen lo psicológico y lo social, es decir, la individualidad que se conjuga, inserta, retroalimenta a la vez que nutre la construcción de la realidad social, en palabras de Moscovici (1979) “la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, citado en Lares: 7, sf).

Puede afirmarse que después de las formulaciones realizadas por Moscovici sobre las RS en la década de los sesenta, otros trabajos a cargo de psicólogos y psicólogas sociales de su misma época, apenas si introducen variaciones a esta teoría; se publicaron sí, artículos, textos e investigaciones de autores (Jodelet 1986, Farr 1986, Ibáñez 1986-88, Abric 1986 y 1994), que han interpretado, explicado y/o ampliado el trabajo realizado por Moscovici, sin embargo, no han sido incluidas reformas sustanciales o conceptos que se opongan a las hipótesis iniciales planteadas por el autor en mención.

No obstante, cabe destacar algunos trabajos que han enriquecido y aportado a la teoría de RS, entre ellos, sobresalen los numerosos estudios publicados por Denise Jodelet (1986), psicóloga francesa y colaboradora de Moscovici, para quien las RS son; “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de *conocimiento*

*social*. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen”. (pág. 473) Este conocimiento social es tratado o nominado desde la teoría de la RS como conocimiento común o conocimiento ingenuo, es decir como conocimiento no científico, pero sí, basado en éste, apropiado además, a las condiciones y necesidades de accionar en la cultura o medio social, lo que significa que es un conocimiento que al rotar por diferentes interlocutores se fija y adquiere connotaciones adecuadas a la identidad cultural, histórica, política y social de las personas. Jodelet hace un basto trabajo en investigación, utilizando las RS como objetivo de estudio explorándolas, en diferentes personas, fenómenos y objetos. Es a partir de sus estudios que la autora depura el concepto, a la vez que lo articula a otras disciplinas, con lo que pretende dar a conocer al ser humano como algo más que un objeto determinado por el medio social. También a partir de sus indagaciones, le da cada vez mayor claridad y concreción a lo que ella llama una teoría en construcción.

Abric, (1994) autor de la misma época y corriente de Moscovici, continua investigando y avanza en la teoría de las RS, introduciendo el tema de núcleo central del cual dice, que es; “el producto y procesos de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituye lo real con que se confronta y le atribuye una significación específica”. (citado por Sá Celso, 1996: 36) La noción de núcleo central es de crucial importancia para la investigación de las RS, pues tal como el autor lo sugiere, es develando el núcleo central que se llega al conocimiento de las RS, ahora bien, sobre este tema se hará claridad en un apartado posterior.

Igual que Abric (1994) y Jodelet (1986), Ibáñez (1988) es otro de los autores que ha profundizado en el estudio de este tema. De él es pertinente señalar el aporte realizado

en torno a la relatividad de las RS, esto significa, que ellas no son iguales en todos los grupos, sino que varían de acuerdo a la información que les llegue, su estructura o sus prácticas. Se asume entonces que para este autor, las RS, son como los modos de explicación que las personas tienen frente a las cosas, la interpretación que les dan y la forma como a partir de allí reevalúan y esclarecen sus maneras de pensar, dinamizando las relaciones y vínculos entre ellas, y de ellas frente a determinados acontecimientos, fenómenos e instituciones sociales que le son familiares.

Para Ibáñez (1988), existen varias razones por las cuales Moscovici inscribió las representaciones en el orden de lo social. Inicialmente por su naturaleza y condiciones de producción, pues posibilitan la formación de ciertos procesos que son claramente sociales, igual que las conversaciones cotidianas; luego señala, que son colectivas, al ser compartidas por un grupo más o menos amplio de personas; además por los efectos que engendra y el papel que desempeña en los grupos sociales, dándoles identidad, lo cual las instituye como verdaderos fenómenos sociales; y finalmente, por la dinámica de su funcionamiento al interior de los grupos, o sea, porque determina el proceso de interacción al interior de este.

No son pocos los autores dedicados a estudiar las RS, además de los citados anteriormente, se encuentran entre otros: Doise (1986) y Deconchy (1986) de la misma época que Moscovici, además Banchs (1990), Celso Sá (1996) y Ghiso (2000), autores de la década de los 90, quienes han realizado investigaciones desde diferentes intereses, pero siempre relacionadas con las RS. De esta manera, cada uno de ellos, ha aportado en la construcción de esta teoría de gran vigencia e importancia actualmente en el estudio de fenómenos sociales.

Hasta ahora, se han esbozado, los diferentes momentos por los que ha atravesado la teoría de las RS. En cada uno de ellos han figurado como protagonistas muchos investigadores de quienes se incluyeron sus aportes más significativos, sin embargo no se tocaron aún las disciplinas que sirvieron de fundamentación teórica a las RS. Quedando entonces éste, como el propósito del tópico siguiente.

## **1.2 ENFOQUES DESDE LOS CUALES SE HA NUTRIDO LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

No es objetivo del texto dejar evidencia respecto a los límites que cortan una u otra disciplina, es más bien, dar cuenta de la forma en que éstas, se unen en un propósito, el estudio de la sociedad, sus miembros y sus fenómenos. Con esto en mente, conviene citar a la sociología, la psicología social y la psicología cognitiva como ciencias que han contribuido en una u otra forma, a la construcción de la teoría de las RS.

Para empezar, la *sociología* estudia la realidad social, no dando mucha trascendencia al individuo, más bien, priorizando el estudio de los grupos y la determinación o influencia que estos ejercen en el comportamiento del ser humano, las formas de representación que además estos tienen, la objetividad de dichas representaciones y su significación en las prácticas sociales. La sociología es la ciencia encargada del tratamiento sistemático de las estructuras generales de la vida social, sus leyes de referencia y de desarrollo, sus relaciones con el medio ambiente natural, con la cultura en general y con los campos concretos de la vida. Dentro de estos campos concretos de la vida se hace necesario así, traer a cuento el tema de la realidad social, de la cual dice Searle (1997), puede ser institucional, o bruta. De la primera afirma que se trata de una construcción colectiva, es decir, de los grupos sociales; la segunda, la realidad bruta, la define como aquella que

existe independiente al ser humano, que no es creada por él, v.g., la naturaleza: montañas, piedras, ríos, (realidad física) entre otras. Pero, es preciso advertir que tanto la realidad bruta como la institucional, preexisten a la experiencia de las personas, así pues, la realidad social según Searle(1997), es un hecho preestablecido bajo un acuerdo de intencionalidad colectiva, fenómeno dado por el uso y la influencia del lenguaje, que además está expuesto a una acción de función que puede ser subjetiva. De esta manera, el lenguaje es el proceso mediante el cual se forman las representaciones mentales, en las que se supone se cifra el conocimiento, dichas representaciones son explicadas como “lenguajes del pensamiento” (Colom y Espinoza, 1990:9) constituidas por sistemas simbólicos conformados a su vez, por sistemas lingüísticos en los que se encuentra el acervo cultural que dota de sentido las acciones y creencias de los diferentes grupos sociales. Cabe señalar, que la importancia de las representaciones mentales radica, no sólo en su íntima relación y conexión con el lenguaje, sino, que es en estas imágenes mentales donde se procesa lo particular, lo individual de las RS; en un intento de interiorizar, interpretar y actuar en la realidad física y la realidad institucional.

Tan importante hablar de realidad institucional y realidad bruta, como hacerlo de realidad cotidiana, sugerido por autores como Shutz y Luckman (1977) y Berger & Luckman (1967) de la que se señala: “el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos”. (Berger y Luckman citado por Rodríguez y Sánchez, 1997: 81, 82) Referirse a un mundo que se origina en pensamientos y acciones, es tanto como afirmar que es un mundo representado mental y socialmente. Un mundo que a partir de la experiencia cotidiana, produce conocimiento común.

Esbozado el objeto de análisis de la sociología en relación con las RS, se procederá igual con la psicología social, ciencia que hace énfasis en el estudio del funcionamiento social, sin obviar el de los comportamientos grupales, con una fuerte inclinación y respeto por los procesos de construcción individuales o subjetivos como bien se nominan en dicha ciencia. Así, la psicología social hace un esfuerzo por no prevalecer lo subjetivo sobre lo social, ni lo social sobre lo subjetivo, más bien intenta estrechar los vínculos entre lo uno y lo otro, Así por ejemplo Predvechni y Serkovin (1986) la definen como el campo que estudia “los mecanismos de la *conciencia y la conducta* de las comunidades sociales, de los grupos y de los individuos; sus relaciones interpersonales, el determinismo social y el papel de estos mecanismos en las distintas esferas de la sociedad y en diferentes situaciones” (P: 26, cursivas de los autores). Se habla entonces de que los grupos a partir de ciertos fenómenos, ejercen influencias sobre las personas, pero también se expresa la influencia que ejercen las personas en los grupos, cuando interiorizan la información, toman parte en esta y construyen dispositivos de participación. La corriente psicosocial propuesta en Francia por Moscovici (1985), define el objeto de estudio de la psicología social de la siguiente manera; “es la ciencia del conflicto entre el *individuo y la sociedad* “, (P: 18) esto es, de la “sociedad externa y de la sociedad que lleva dentro”. (P: 18) por esta razón, para el autor, no es posible estudiar al ser humano en un laboratorio, y luego traer los resultados para ser mirados desde el grupo, por el contrario, tal y como propone el interaccionismo simbólico, esta psicología social señala la necesidad que las personas y los fenómenos sociales sean estudiados allí donde surgen y se desenvuelven, en el grupo. En este sentido, no es atrevido afirmar que la psicología social, supera la premisa expuesta desde el paradigma organicista, donde el todo es superior a las partes y, se acerca al propuesto por Morin (1990), para quien, las partes y el todo, son un tramado complejo, en el que ni uno ni otro prevalece o es superior, es



decir, la complejidad es una condición de toda estructura o sistema, donde no es posible ver las partes escindidas del todo ni el todo escindido de las partes.

En concreto, puede considerarse a la psicología social, como la disciplina madre de las RS, no sólo porque su gestor es un psicólogo social, sino porque es de allí, de donde se toman algunos de los más importantes aportes para la construcción de esta teoría, entre los cuales se exponen: los esquemas cognitivos, la interacción y la información, además, varios de los métodos de investigación propuestos para las RS, son una adecuación de los utilizados por la disciplina en mención. De esta manera, no es posible, profundizar en la teoría de las RS, sin hacerlo en la psicología social.

Finalmente, conviene puntualizar los aportes que de la psicología cognitiva, han nutrido la teoría de las RS, no sin antes señalar, que las contribuciones más significativas de esta disciplina, no se oponen a las de la psicología social, ya que su objeto de estudio es también el ser humano, de quien interesan más exactamente, los procesos de construcción del conocimiento, pero no sólo del conocimiento científico o académico, sino del conocimiento común, de ese que provee las herramientas para asimilar el mundo y adaptarse a él. Así, la psicología cognitiva estudia los procesos cognitivos que se desarrollan en el ser humano, en los que tienen marcada influencia factores emocionales, afectivos, históricos y culturales; eso, sin desconocer la importancia que revisten los contextos específicos donde tienen lugar dichos procesos. Los diferentes enfoques dentro del campo de la psicología cognitiva “se han enmarcado en cuatro modelos teóricos: el psicométrico, el Piagetiano, el sociocultural y el de procesamiento de la información”. (Wanda y Arocho,1996: 461) De estos, se dará prioridad a los enfoques piagetiano y sociocultural, pues, es en estas dos propuestas donde se encuentran las principales contribuciones a la teoría de las RS.

Es sabido, que hablar de construcción de conocimiento remite de inmediato a las teorías expuestas por Piaget, ya que es en ellas donde se encuentran los más amplios estudios al respecto, en los que el autor le atribuye a la maduración del sistema nervioso y endocrino, el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia, el contacto con los objetos y el medio; la interacción y transmisión social. Según Piaget (1964) la estructura biológica es clave en el desarrollo de la inteligencia, el cual tiene una evolución invariante, es decir, se da durante el paso obligado por diferentes etapas, las que han de ir en progreso y en correspondencia con la maduración biológica; estas etapas son universales y como ya se dijo, invariantes, o sea, que se cumplen en toda la humanidad y se dan siempre en el mismo orden. En el paso por las diferentes etapas, el ser humano estará en capacidad de adquirir determinados conocimientos correspondientes al momento en que se encuentre, los que a su vez, movilizan intereses particulares y necesidades, de las que Piaget (1985) dice; “toda necesidad tiende: 1. a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por tanto a *asimilar* el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y 2. a reajustar estas en función de las transformaciones experimentadas, y por tanto a *acomodarlas* a los objetos externos” (pag.16, cursivas del autor). El equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación, da como resultado la *adaptación*, consistente ésta, en el ajuste del organismo y los procesos cognitivos al medio, es a la adaptación a la que Piaget denomina inteligencia. En pocas palabras; las estructuras internas, asimilan experiencias, y se ajustan a estas, logrando el equilibrio adecuado entre el organismo y el entorno.

Pero, mientras Piaget habla de determinismo estructural (biológico) Vigostski (s.f) lo hace de una forma no reduccionista de las funciones y procesos cognitivos, esto significa que para Vigostski no es determinante sino relacional la estructura biológica, pero si lo es el

medio. De allí surge la hipótesis que es en las actividades cotidianas que realizan los niños(as) y los adultos con las personas que les rodean, en un entorno y contexto específico donde se da lugar al desarrollo de los diferentes procesos cognitivos. Vigotski trabajó y desarrolló la propuesta histórico-cultural que indaga el problema entre enseñanza-aprendizaje, el desarrollo cognitivo, y la influencia tanto de la historia personal como de la ejercida por el medio a esa individualidad en los procesos de construcción de conocimiento o adquisición de aprendizajes. Lo anterior, está estrechamente relacionado con la teoría de la zona de desarrollo Próximo, en la que el autor da cuenta de la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo del ser humano, así, “la instrucción se convierte en sinónimo de desarrollo” (Vigotski:132, s.f). Igualmente Vigotski enfatizó en la utilidad de la mediación de herramientas culturales en los diferentes procesos cognitivos, entre ellas, le dio especial importancia al lenguaje, instrumento que desarrolla el pensamiento, estableciendo una relación estrecha y recíproca entre “lenguaje y pensamiento” (s.f). Así, mientras el lenguaje procesa toda la actividad simbólica, y conforma las “representaciones mentales, o lenguajes del pensamiento”, (Colom y Espinoza 1990) el pensamiento, moviliza el lenguaje y le da forma para que este pueda comunicar ideas. Como fue dicho anteriormente, el eje de la propuesta histórico-cultural, se encuentra en la cultura, el entorno como fuente de estímulos y facilitador de conocimientos. En consecuencia, la interacción social es la puerta de ingreso al desarrollo y al aprendizaje.

Tanto, las teorías de Piaget como las de Vigotski, atraviesan la teoría de las RS. Inicialmente desde las afirmaciones del primero, respecto a la asimilación, acomodación y adaptación es posible observar una estrecha relación con la formación de la estructura interna de las RS, es decir, con la objetivación y el anclaje, procesos sobre los que se profundizará más adelante. Luego, desde Vigotski, con sus aportes en lo tocante a la

influencia del medio y las interacciones en el desarrollo del ser humano, además y especialmente sus análisis en relación con el lenguaje-pensamiento, vínculo sobre el cual son elaboradas la RS, es decir, lenguaje-pensamiento-interacción la triada por excelencia que conforma, contiene y comunica las RS.

Visto de esta forma los estudios en psicología cognitiva sobre la construcción del conocimiento, son de vital trascendencia en el desarrollo de la teoría de la RS.

Ya para finalizar, como se indicó al comienzo de este capítulo, el propósito, más que dar a conocer los límites, entre las ciencias sobre las que se construye la teoría de la RS, es develar los puntos en los cuales ellas se interceptan y los aportes puntuales que cada una dona a dicha construcción. En breves palabras, las tres disciplinas, aunque, en diferentes formas y grados de interés, dirigen su atención hacia al ser humano, su interacción, los fenómenos que dicha interacción ocasiona; las maneras como estos seres humanos construyen el conocimiento acceden a la realidad social, se la representan, y se adaptan a ella. En este sentido, se presentará a continuación un análisis más detenido respecto a la realidad social y su relación con las RS.

### **1.3 DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD A LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.**

De las representaciones sociales a la construcción social de la realidad, esta afirmación pretende dejar claridad, respecto a la relación recíproca, existente entre estos dos

constructos, en los que uno y otro, se nutren mutuamente, además de analizar un tanto de forma somera, las particularidades de esta relación.

Así pues, siendo la sociedad, un compuesto de intersubjetividades; con una larga trayectoria, o mejor aún, con una extensa historia, donde se ha evolucionado a niveles insospechados en los que cada ser humano ha aportado su cuota, y donde cada avance está encadenado a un acto anterior; nada ha surgido de la nada. Cada objeto o institución ha tenido un proceso en el que han participado como actores o espectadores; como inventores o usuarios; como creativos o replicadores; como escritores o intérpretes los seres humanos, de allí que aunque cada persona tenga un valor propio y una participación única, la sociedad es una suma de subjetividades que se comunican y se comparten, que se construyen y reconstruyen a partir de relaciones dinámicas nutridas desde múltiples esferas.

Estas interacciones y la necesidad de conformarse en grupos ha dado origen, desde el comienzo de la humanidad a infinitas construcciones y acuerdos implícitos o explícitos reales o simbólicos, concretos o abstractos. De esta manera, los seres humanos se han congregado y fusionado alrededor de instituciones creadas por ellos mismos con el fin de regular y facilitar la convivencia en grupos, en estos acuerdos e instituciones, ha estado presente desde el principio el lenguaje como instrumento mediador. Con el lenguaje se nominaron los objetos reales o abstractos y se inscribieron como una realidad, para que esta fuera representada mentalmente, para que estuviera presente aún ausente. Y es esa presencia en la ausencia la que determina el valor de las RS. La pregunta obligada ahora es; ¿Cómo se pasa de representaciones mentales a representaciones sociales?, más que pasar de la una a la otra, se establece una relación dialéctica, tanto como lo subjetivo-objetivo, es decir, no hay un comienzo, ni un final, no se trata de encontrar la cabeza y llegar hasta la cola. Se trata más bien de comprender en la realidad una larga

historia filogenética y ontogenéticamente construida, es decir entender las RS como un relato interiorizado de las experiencias propias y ajenas, individuales y colectivas; que no son la simple representación de objetos sino la compleja representación mental de la realidad social, a las que Jodelet (1986), nominaría como; “el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real” (pag.474)

Esta descripción será incompleta sino se agrega a lo anterior el siguiente argumento. Es desde lo social y hacia lo social que se orientan las diversas prácticas sociales en las cuales se encuentra inmersa la teoría de las RS. En estas practicas se seleccionan, privilegian y retienen algunos eventos de los fenómenos, personas o acontecimientos cotidianos, de los grupos y sus integrantes, que posteriormente les orientaran su realidad próxima-mediata, siendo precisamente allí, en ese juego de relaciones donde adquieren vida y se difunden la RS. De esta manera lo social y lo relacional pasan a determinar las condiciones de conformación, caracterización y difusión de las RS, las que “constituyen tan sólo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad, presentando la gran ventaja de situarse en un punto que conjuga por igual la toma en consideración de las dimensiones cognitivas y sociales de la construcción de la realidad” (Ibáñez, 1988:85).

Pero ¿Y cómo se llega a esa realidad o esa representación social de la realidad? ¿Quién la determina?. Esta es una discusión de nunca acabar.

Como ya se dijo, desde la sociología se afirma que lo social determina lo individual, la psicología que lo individual hace lo propio respecto a lo social, y la psicología social propende por un acercamiento entre lo uno lo otro. Es preciso ahora, mirar aunque de soslayo algunas consideraciones respecto a esas construcciones.

El material que circula a través de creencias, ampliamente compartidas, valores básicos y referencias históricas y culturales son elementos que conforman la memoria colectiva y la identidad de la sociedad. Este material lo proveen fuentes sociales bastante diversas, tales como la cultura y la gran variedad de relaciones que se pueden establecer al interior de ella, donde es factible ubicar las condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan la sociedad, que circulan a través de ésta y se encuentran en el seno de la misma. Dicho por Moscovici, otra fuente se encuentra en la dinámica de las RS cuyos mecanismos internos de formación son la objetivación y el anclaje. Definida la primera como la forma en que los saberes y las ideas de determinados objetos o sus conceptos, entran a formar parte de las RS de los mismos, mediante una serie de transformaciones determinadas por los grupos sociales. En cuanto al anclaje se puede este concretar como la manera en que inciden las estructuras sociales en la formación de las RS y como sus esquemas ya constituidos, intervienen en la elaboración de nuevas RS. Así pues, Las representaciones sociales se construyen a partir de una gran cantidad de material que proviene del “ fondo cultural acumulado en la sociedad a través de la historia”(Ibáñez, 1988:40), que es lo mismo que decir realidad social.

Claro que esto no lo explica todo, conviene ahora advertir, que las RS, tienen; unos elementos que las hacen posible, unos contenidos, unas características y unas funciones sociales que les dan cuerpo y que además las fusionan con la realidad social. Respecto a los elementos que las hacen posibles se pueden citar: las experiencias, la información y “los modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación” (Jodelet, 1986: 473). De Los contenidos conviene decir que son: las informaciones, imágenes, creencias, estereotipos, actitudes y opiniones, que circulan e identifican a una cultura, de estos, se hablará más ampliamente en el siguiente capítulo. En cuanto a las características: a) designan una forma particular de

conocimiento (conocimiento común o natural), b) “Constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986: 471) y c) Se refieren al entorno cultural donde se originan. Es claro entonces, que las características de las RS, están dadas por el entorno donde son elaboradas. Por último, según Paéz (1987) las funciones son:

- Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos del discurso.
- Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
- Construir un mini-modelo o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto
- El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas conflictivos. (Rodríguez y Sánchez, citado por Lares: 10, s.f).

Para concluir, las funciones de las RS, influyen la interpretación, las prácticas y el comportamiento social.

En lo que sigue del texto se tocarán más detenidamente los elementos que conforman las RS, ellos son: los contenidos y la estructura interna.



#### 1.4 CONTENIDOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Se ha hablado de los enfoques de los cuales se nutre la teoría de las RS, sin embargo, en el transcurso de ese aparte no se relacionaron las nociones de creencias, estereotipos, ideologías e imágenes, también interpeladas desde estas disciplinas. Así por ejemplo, de las creencias ya Durkheim (1898) hablaba, dejando claridad acerca de su importancia en el proceso de cohesión de los grupos, especialmente en lo que respecta a la religión. Igual se hace desde la psicología social, la que según Moscovici (1985) “analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales. Este es el caso de las comunicaciones de masas, del lenguaje, de las influencias que ejercemos los unos sobre los otros, de las *imágenes y los signos en general de las RS que compartimos*”. (pag.27 no es cursiva del texto original) Valga entonces aclarar que los contenidos de las RS, son nociones adoptadas de los enfoques sobre los que esta construcción teórica se sostiene.

Así, las representaciones sociales son una forma de entender la realidad, de comprender e interiorizar toda la información que llega no sólo a través de los medios masivos de comunicación sino en las conversaciones formales e informales, dándose un proceso de asimilación, adaptación y respuesta a la realidad social que moviliza ciertos “esquemas cognitivos” (Morales y Moya 1996: 112) definidos estos como “estructura cognitiva que representa un conocimiento organizado acerca de un concepto dado o de un tipo de estímulo”. (112) Estos esquemas toman forma de creencias, estereotipos, imágenes, valores y actitudes, categorías que conforman los contenidos de las RS. Conviene sin embargo advertir que no todos los autores que han estudiado o interpretado los contenidos coinciden en aludir los mismos, sino que ellos se han ido ajustando e incluso aumentando, en este sentido, uno de los aportes más completo y actual, es el de Ghiso

(2000), quien a partir de algunas investigaciones ha encontrado en los contenidos de las RS la más valiosa posibilidad de develarlas.

*Las creencias*, Son la base de constitución de las ideologías, sin que ello signifique que sean sinónimos del elemento ideológico. Las creencias son unidades de información, así como condiciones y consecuencias mentales del discurso y la interacción social. Por el hecho de ser elaboraciones mentales producidas por los actores sociales dentro de una comunidad determinada, se convierten en esa base sobre la que se fundamentan las ideologías, las cuales son expresadas a partir del discurso dado dentro de las prácticas sociales. Las creencias pueden ser también nominadas como teorías del conocimiento común, en ellas se ven involucrados una serie de fenómenos sociales como: “la sugestión, el contagio psíquico, la imitación que contienen en su estructura elementos de irracionalidad” (Predvechni y Serkovin, 1986: 296), estos elementos de irracionalidad están dados a partir de la carencia de experiencias o conocimiento directo del objeto o hecho, motivo por el cual las creencias se asocian usualmente a fenómenos metafísicos. Las creencias al igual que otros esquemas cognitivos, tienen una fuerte connotación cultural.

*La Actitud*, es la movilización de una respuesta hacia un estímulo dado. Para que haya una actitud, tiene que haber también una percepción, una imagen, una motivación, en otros términos, conocimientos previos. Según Moscovici la actitud “Es la orientación global positiva o negativa de una representación”. (citado por Banchis, 1986:31) Hablar de aspectos positivos y negativos, es tanto como decir que la actitud deja ver de alguna manera una reacción o una posición frente a un objeto o hecho social, afirmación que no difiere de la expresada por Ghiso (2000), para quien la actitud es la disposición emocional

de los sujetos, su manera de sentir y asumir las experiencias, los retos y acontecimientos que se le presentan.

*La opinión*, este es un recurso, bajo el cual se da cuenta, se expresa o asume, la valoración o posición respecto a los temas o acontecimientos que ocurren a diario. La opinión esta estrechamente ligada a la actitud, ya que la opinión determina de alguna forma la reacción. Ahora, ¿dónde comienza todo?. Para Moscovici (1981), en la conversación, pues es allí, donde se da lugar a las “acciones y reacciones” (pag.231) entre las personas, situación elemental de la que derivan la mayoría de opiniones. Pero, ¿y qué es una opinión según Moscovici? “La opinión, diremos, es un grupo momentáneo y más o menos lógico de juicios que respondiendo a unos problemas actualmente planteados, se encuentran reproducidos en numerosos ejemplares por personas del mismo país, del mismo tiempo, de la misma sociedad”. (pag.247) visto de esta manera, las opiniones tienen una connotación social, es decir, son compartidas como las RS. Queda por decir, que la opinión se hace manifiesta en expresiones como: yo creo, nosotros creemos, que dan cuenta de las creencias y convicciones que tienen los grupos.

*Los estereotipos*, estos son nominados como un conjunto de cualidades asignadas a un objeto o hecho social, cualidades además expresadas bajo la forma de adjetivos y convertidas en categorías al darles el poder de referenciar ya no un solo objeto o hecho, sino de reunir en ellas a todos los objetos o hechos que contengan estas cualidades. Banchs (1986) define los estereotipos como “categorías de atributos específicos a un grupo o género que se caracterizan por rígidos”. (pag.31) La idea expuesta hace referencia a la asignación de propiedades o categorías reconocidas implícitamente por un grupo a un objeto o fenómeno social, lo que implica que éste sea fácilmente identificado

por los diferentes miembros de dicho grupo. Aunque no siempre son rígidos, pues la velocidad con que circula la información los hace cada vez más dinámicos.

*La percepción*, la percepción incluye la existencia de un estímulo, pero sobre este tiene igual efecto el contexto, la cultura, la historia y la información de quien percibe, es decir la percepción de un objeto o hecho esta ligada a otra serie de elementos que la influyen fuertemente. Al respecto opinan Morales y Moya; (1996) “la percepción es una actividad que se estructura alrededor de sentimientos, intenciones, motivaciones, valores, inserciones sociales y normativas que caracterizan al perceptor”, (pag.135) así es como el esquema cognitivo de la percepción, no sólo moviliza conocimientos previos, sino emociones, sentimientos y la historia particular de cada ser humano.

*La imagen* es una representación mental de los objetos o hechos percibidos, como representación mental implica una construcción subjetiva a la cual se le da forma desde el lenguaje del pensamiento. Ghiso (2000) define las imágenes como; “analogías, figuraciones metafóricas, comparaciones, expresiones que dan cuenta de cómo se relacionan las prácticas sociales y cómo están condicionadas por el entorno social, cultural e institucional en que el grupo y los actores sociales se mueven” (conferencia). Las imágenes se ven influenciadas por el universo lingüístico del grupo.

Es preciso aclarar que aunque los valores no están descritos como un contenido representativo en concreto, ellos se encuentran presentes en cualquiera de las manifestaciones de las representaciones ya que son objetos mentales compartidos de la cognición social y forman parte del sistema de creencias comunes que se instauran como puntos de referencia de los sistemas evaluativos propios de una sociedad o cultura. Las redes de valores se jerarquizan como sistemas más o menos autónomos y propios de

cada grupo o cultura, y en la medida en que se manifiestan como un saber regulador de la acción social, son pilares del orden moral de las sociedades.

Ahora bien, a manera de conclusión, es necesario advertir que las RS no podrán ser confundidas con: imágenes, estereotipos, creencias o actitudes, pues estas son, como ya se expresó, sus contenidos y solo se separan tal como lo dice Banchs (1986), para favorecer su análisis, pero en la práctica ellos emergen en las representaciones de manera conjunta como formas de aprehensión de la realidad o como formas de conocimiento específicos de un grupo social particular. Por ello para estudiar las RS de un objeto o hecho, será preciso tener en cuenta los diferentes esquemas cognitivos.

Los esquemas cognitivos descritos anteriormente como contenidos de las RS, responden a la decisión de no prevalecer a un autor o autora en este aspecto, ya que, desde la exploración realizada a los autores expuestos, el presente texto considera, que de las diferentes categorías, definidas en los párrafos anteriores como contenidos de las RS, no es oportuno dejar de lado ninguna, pues cada una de ellas forma un tejido de hilos que se cruzan para dar firmeza al producto final, en este caso, las RS.

## **1.5 PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN INTERNA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Las representaciones sociales se funden a partir de diversos elementos en una unidad integradora que según Moscovici intenta volver familiar lo extraño o desconocido que se presenta dentro del entorno inmediato. Moscovici a partir de varias investigaciones realizadas encuentra que la actitud, la información y el campo de la representación son

los tres elementos básicos a partir de los cuales se estructuran las representaciones sociales y donde además emergen los contenidos.

La *actitud*, Ampliamente definida como la disposición emocional de los sujetos hacia el objeto de la representación, alude a la manera de sentir y asumir las cosas frente a los retos y acontecimientos que se presentan, en otras palabras, es darle respuesta al qué, cómo y por qué, los sujetos asumen las normas, las tareas o los acontecimientos. La actitud está directamente relacionada con los componentes afectivos de los sujetos, los cuales orientan o dinamizan las conductas hacia los objetos representados.

La *información*, Se refiere a la cantidad y calidad de información que circula al interior de los grupos sociales, está determinada por la pertenencia grupal y la ubicación social, incidiendo de una manera determinante en el tipo de representación que se elabora del objeto social. La información que circula al interior de los grupos proviene del contacto directo con el objeto o es obtenida a través de la comunicación social, proporcionando de una manera clara o inconexa todo el conocimiento que se tenga del objeto a representar.

El *campo de la representación*, Alude a la estructura interna de la representación, es allí donde sus componentes se ordenan de tal forma, que aparecen en un todo, el cual da paso a los contenidos de la misma, “el campo se organiza alrededor del núcleo o esquema figurativo” (Ibáñez, 1988: 46) constituido este, por la *objetivación* y el *anclaje*, procesos que en palabras de Jodelet (1986) “se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio”. (pag.480) De esta manera el campo de la representación es valorado como la estructura medular de las RS y por

ende la objetivación y el anclaje serán los procesos que darán cuenta de cómo se estructura ésta internamente.

La *objetivación*, suena repetitivo, sin embargo, no hay mejores palabras para definirla. “Es la propiedad de hacer concreto lo abstracto” (Jodelet, 1986:481) de darle forma a las ideas de transformar palabras en imágenes, de hacer aparecer lo intangible como tangible, es un proceso que favorece el pensamiento, ya que es en él donde toman vida esas conversiones dinamizadas por la objetivación, Así mismo, puede proponerse la objetivación como “esa proyección reificante que nos hace materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual”. (Ibáñez, 1988: 48) En este proceso de transformación de concepto a icono, la objetivación pasa por tres fases, que son la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

A este propósito, la construcción selectiva, se define como una depuración de la información a la cual acceden los grupos sociales, en esta depuración, las personas filtran los saberes para apropiárselos a esquemas y posibilidades cognitivas de tal manera que puedan dominarlos, lo anterior significa que se acoge para el conjunto, sólo aquello que concuerda con los sistemas o prácticas sociales de un grupo determinado, lo que les permite acceder a los diferentes hechos del universo. Durante esta elaboración, el conjunto de valores y reglas socialmente establecido actúa como seleccionador de ciertos contenidos informativos que es posible manejar al interior del grupo, así la construcción selectiva “se realiza bajo el filtro de las normas sociales que establecen lo que se permite comunicar”. (Banchs,1986:37)

En la segunda fase, de esquematización estructurante, “una parte de la información seleccionada adquiere un carácter estructurador alrededor del cual se organizara el

contenido de la representación” (Banchs, 1986: 37). Esta estructura favorece la formación de la imagen del objeto representado para que sea clara y fácilmente expresable, es decir, da una visión objetiva a lo abstracto.

La última de estas tres fases por las que pasa la objetivación es la naturalización, definida por Banchs (1986) como; “la consecuencia directa de la transformación y apropiación por parte del grupo de las informaciones disponibles” (pag.37). lo que implica una materialización de los elementos dándoles un carácter natural, es decir, lo que antes era concepto se convierte en hechos o personas naturales, más que esto, la naturalización es el proceso mediante el cual los conceptos científicos se convierten en conocimiento común, se vuelven así, parte de la cultura, a la vez que le da un sentido de identidad y pertenencia al grupo y a sus diferentes miembros, facilitando por lo demás sus prácticas cotidianas, esto es, una forma de construir la realidad.

El campo de la representación como se dijo anteriormente, incluye dos procesos el de la objetivación, ya expuesto, y el anclaje analizado a continuación.

El *anclaje*, se refiere a la incorporación de nuevos elementos del saber a un esquema establecido de valores y una red de categorías más familiares. El anclaje también atañe a la atribución de significados y utilidades al objeto representado, así la asimilación de elementos nuevos, se acomodan a los preexistentes, convirtiéndolos de esta manera en categorías más cercanas y prácticas, pero consecuentes con lo que allí subyace. Siguiendo a Jodelet (1988), ella le atribuye tres funciones básicas al anclaje, una primera de integración cognitiva de la novedad, otra de comprensión de la realidad, y una última de orientación de las actitudes, conductas e interacciones sociales.



Para Moscovici (1976), el proceso de anclaje se descompone en tres modalidades que permiten comprender: *como se da significado al objeto representado*, ello remite a la jerarquización de valores impuesta en la sociedad y destinada a establecer una red de significados alrededor de un hecho social. La *utilización de la representación como sistema de interpretación del mundo social*, esto significa que la representación no solo expresa relaciones sociales, sino que también toma parte en su proceso de constitución, en este sentido, la interpretación cumple una función coyuntural entre las personas y el medio, a través de esta, los problemas cotidianos se transforman en un lenguaje común que sirve para clasificar los individuos y los acontecimientos. Finalmente, el anclaje opera como un sistema de recepción y conversión de los elementos que han sido interpretados, relacionados con la representación, determinando en última instancia las conductas que guían a los actores sociales dentro de un grupo social particular.

En consecuencia, los procesos de objetivación y anclaje le imprimen un carácter dinámico a las RS y las orientan hacia las formas específicas de apropiación, no sólo de los discursos o teoría científicas, sino de los fenómenos sociales, lo cual se lleva cabo, tomando las informaciones y conceptos nuevos que llegan, adaptándolos al sistema de pensamiento ya establecido (conocimientos previos), dotándolos de códigos útiles para el intercambio social y la comprensión de los diversos aspectos del mundo, la realidad y las personas.

Dentro de este marco, conviene traer a cuento estudios más actuales: Wagner y Elejabarrieta (1994) y Paéz y Ayesterán (1987) desde los que se propone una variación en la estructura de las RS. Dicha variación es sugerida a partir de una taxonomía en las RS, que inquiriere por el tipo objetos representados. Los que se dice, pueden ser de tres clases: a) La ciencia popularizada, este objeto circula en la base de las diferentes

informaciones que a manera de publicaciones se dan al interior de los diversos grupos, proporcionando de una manera más o menos distorsionada las fuentes desde donde se forma la aceptación y difusión de la misma, b) Las imágenes culturales, las que dan cierto status de realidad e inteligibilidad a los diversos objetos que habitan el mundo de lo social, estas soportan y favorecen además, las diferentes interrelaciones adjudicando significados a los diferentes ambientes y contextos y. c) Las condiciones sociales, las cuales están presentes en grupos poco numerosos, y se caracterizan por ser menos estables. Podría decirse que llegan y se van, y que son más producto de circunstancias momentáneas, es decir, de sucesos que causan gran impacto pero desaparecen en corto tiempo.

Partiendo de la propuesta señalada anteriormente, respecto al análisis de las RS en, correspondencia con su objeto de estudio, el proceso sufrirá algunos ajustes (Wagner y Elejabarrieta y Paéz y Ayesterán) que bien podrían definirse de la siguiente manera: la representación se estructura alrededor de un núcleo que de alguna forma se remite al núcleo figurativo formulado por Moscovici (1979) y al núcleo central propuesto por Abric (1994) y unos elementos periféricos. El núcleo se considera rígido, mientras que a los elementos periféricos se les otorga la cualidad de ser dinámicos, móviles y adaptativos susceptibles de variaciones y cambios en el nivel de lo histórico sin alterar la representación como tal. Así se dice que el núcleo, cumple dos funciones: una *generadora* que facilita la transformación y adquisición de significados por parte de los elementos periféricos y la función *organizadora* de las relaciones que asocia los elementos de la representación. Este proceso es el que facilita en última instancia la transformación de las representaciones, las cuales según Rodríguez y Sánchez (1997) pueden ser “progresivas o brutales” (152). Las primeras se definen como un fenómeno que se debe al sostenimiento del núcleo a pesar de la incorporación de nuevos elementos, permitiendo la transformación, en periodos prolongados de tiempo cuando los

elementos logren un movimiento perceptible del núcleo o en la alteración poco a poco de las prácticas y en consecuencia del núcleo. Y las segundas, precariamente explicadas, presumen una metamorfosis del núcleo, estas “hasta el momento sólo han sido consideradas en términos hipotéticos” ( Rodríguez y Sánchez, 1997:152)

El proceso alternativo referido anteriormente, supone algunas características específicas, ya descritas.

Ahora bien, se le asigna una estructura interna a las RS con el fin de: explorar, indagar y configurar sus contenidos en un sistema coherente que de cuenta de cómo se representan la realidad las personas y los grupos; a continuación se esbozaran algunas de las orientaciones metodológicas de uso más común y actual en la develación de RS.

## **1.6 ORIENTACIONES METODOLOGICAS**

La teoría de las RS emerge con la necesidad de develar la incursión de una disciplina como conocimiento común en las prácticas cotidianas, sin embargo, dicha teoría es aplicada al estudio de diferentes fenómenos en cualquier área; siendo ese el motivo para que no haya una metodología única de investigación cuando de RS se trata. A esto se le suma el que aún esta teoría se encuentre en construcción, por tanto susceptible de innovaciones y cambios.

Como es natural, la primera propuesta metodológica, debería provenir de Serge Moscovici, no obstante, este autor no hace una recomendación puntual, más bien sugiere instrumentos y técnicas aleatorias desde diferentes enfoques teóricos. Una cosa si queda clara en Moscovici, (1969) y es, su idea respecto a la importancia de la *estructura interna*

de las RS en relación con la indagación de estas. Para tal efecto, el autor señala que es desde el núcleo figurativo que se las descubrirá. Tan significativa es la importancia dada a esta parte de las RS, que después de Moscovici otros autores han dedicado sus investigaciones a profundizar esta estructura. Puede decirse que son Jodelt (1986) y Abric (1994) quienes primero proponen llamar a ese núcleo figurativo, "Núcleo Central". Pero este cambio no es caprichoso; por el contrario, responde a los hallazgos surgidos en sus investigaciones. Posteriormente, otros autores como Moliner (1994) y Wagner y Elejabarrieta (1994), también se han dedicado a profundizar justamente allí en el núcleo central.

Los estudios más completos a este respecto son presentados por Abric y Moliner. Las reflexiones, análisis e investigaciones realizadas por estos dos autores, apuntan a la "organización interna de las RS" y sus "modos de funcionamiento", (Celso, 1996:72) de donde concluyen que la organización interna de las RS consta de un sistema periférico y un núcleo central. El primero, definido como "Flexible, adaptativo y relativamente heterogéneo", (Celso, 1996:77) y el segundo calificado como un "sistema estable, coherente, consensual e históricamente determinado". (Celso, 1996: 77) Los elementos periféricos someten las RS a variaciones individuales, diferente del núcleo central marcado por la memoria colectiva del grupo y la estabilidad impuesta desde las normas sociales. Para efecto de mayor claridad, se presentará a continuación un paralelo que establece relaciones entre los elementos periféricos y el núcleo central, planteado por (Abric, citado por Sà Celso 1994: 74- 75)

**Cuadro 1. Paralelo entre el núcleo central y el periférico**

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Historia del grupo consensual	Permite la integración de las experiencias e historias individuales
Define la homogeneidad del grupo	Soporta la heterogeneidad del grupo
Estable	Flexible
Coherente	Soporta las contradicciones
Resistente al cambio, poco sensible al contexto inmediato	Sensible al contexto inmediato
Funciones	Funciones
Genera un significado de las representaciones	Permite la adaptación a la realidad concreta
Determina su organización.	Permite la diferenciación del contenido. Protege el sistema central

La metodología de investigación y análisis de las RS, no cabe en un molde, por el contrario, la exploración de este concepto, plantea un amplio espectro de posibilidades. Siendo tan abiertas las alternativas de trasegar por este tema, el interés del presente título responde puntualmente a su relevancia en torno al objetivo que le conduce; es decir, elucidar algunas de las orientaciones metodológicas en la indagación de RS, donde el núcleo central juega un papel determinante.

A este propósito, Abric señala que la calidad de los resultados de una investigación en RS, estarán en estricta dependencia con el tipo de información, los modelos metodológicos y el escenario de estudio elegidos, desde los que se requiere investigar, levantar y hacer “emerger los elementos constitutivos de la representación, por otro lado conocer la organización de esos elementos y delimitar el núcleo central de la representación” (Abric, citado por Celso,1996:107) además, develar su organización y jerarquización. Respecto a las orientaciones metodológicas, dice Abric que deben girar en torno a un principio: “pedir al sujeto que efectúe él mismo su propia producción en un trabajo cognitivo de análisis, comparación, y jerarquización”. (Abric, citado por Celso,1986:108) Esto es, a partir del material o datos recogidos, se pide a las personas fuente de información, que sean ellas quienes relacionen y clasifiquen ese material. Dicho de otra forma que sean ellas mismas quienes descubran el núcleo central.

Celso describe otra perspectiva propuesta por Moliner (1994) respecto a la puesta en evidencia del núcleo central y de su conexión con “un número mayor de otras cogniciones” (Celso, 1996:110) llamadas elementos periféricos, donde deben ser establecidas diferencias. Estas diferencias, según Moliner, serán cuantitativas; las que implican la relevancia y la conexidad; y cualitativas, aquellas que suponen un valor simbólico y poder de asociación. En este sentido se aclara que las propiedades

cualitativas darán cuenta de las cuantitativas, pero no siempre las cuantitativas darán cuenta de las anteriores. De esta manera, los métodos propuestos por Moliner están orientados hacia los requerimientos ya expuestos y son:

*“método de levantamiento* de los posibles elementos del núcleo central, que envuelven y ponen en evidencia la relevancia y la conexidad en cuyos resultados se permite la formulación inicial de hipótesis en cuanto a la constitución del núcleo; *métodos de identificación*, a partir de las cogniciones inicialmente levantadas, de aquellos elementos que efectivamente componen el núcleo central, gracias a su valor simbólico o su poder asociativo”. (Celso, 1996:114)

Dentro del análisis presentado por Celso en relación con la investigación de las RS y más específicamente del levantamiento del núcleo central, selecciona como principales tres métodos: de asociación libre (Abric 1994), jerarquización de ítems (Moliner 1994) y el método de inducción por escenario ambiguo. (Moliner 1993) Estos métodos son ampliamente descritos y ejemplificados en el texto de Celso. (1996)

Con lo dicho hasta aquí, apenas si se han dado algunas puntadas en un tema bastante complejo cuando de investigación se trata. La metodología, que en el caso de las RS no sólo permite, sino que exige la utilización de modelos aleatorios y estrategias variadas.

Además de las metodologías descritas durante el desarrollo esta sección, conviene dar una breve mirada desde el interaccionismo simbólico, modelo que encierra alternativas de gran peso, tanto en la recolección de datos como en el análisis de estos. La invitación a posar los ojos en el interaccionismo simbólico responde a los principios sobre los que se construye la propuesta, entre los que se destacan: a) *definición de la situación*: esta

orientada por las diferentes construcciones de la realidad y los acuerdos para una interacción donde converjan interpretaciones reciprocas; algo así como “la vida social del minuto a minuto” (Woods, 1998: 54) donde las personas interactúan, interpretan, construyen nuevos significados y se embarcan en “acciones conjuntas”. (pág. 54) b) *La socialización*, aparece aquí “el otro generalizado”, noción bajo la cual son referenciados los valores creencias y significados compartidos por una persona en una sociedad determinada. Woods define el proceso de socialización como “una capacidad desarrollada para adoptar el papel de otras personas de una manera efectiva”. (pág. 53) c) *El ego y el superego*: la definición de estos términos da cuenta de la señalada por Mead, quien dice que el ego es la parte exterior que responde ante los estímulos de otros y, que el superego es el lugar donde se almacenan los aprendizajes tomados de los demás; en palabras de Woods, “el superego forma parte de un grupo social y sostiene los valores del mismo”. (pág. 54)

La aplicación de estos principios requiere además: *asumir el rol del otro*, conviviendo con él; observándole tan de cerca como sea posible, en sus interacciones y manifestaciones; *apreciar la cultura*, lo que implica acercarse a los símbolos que estas manejan y la forma en que son compartidos por el grupo social explorado, de tal manera que no se corra el riesgo de realizar interpretaciones inadecuadas. Se precisa también su aprendizaje, pues en los gestos, las miradas, acciones y lenguajes no verbales es en general donde más emergen significados; *la ubicación del escenario*, pues tal como lo plantea Woods “para comprender la interacción hemos de comprender el contexto en que se produce” (pág. 62). Ello sugiere tener en cuenta las formas en que una situación afecta la reacción o actitudes y comportamiento de una persona; es decir, la manera como una persona puede cambiar de actitud al cambiar de espacio; *el análisis comparativo*. éste es el momento



donde se “van comparando casos a través de una amplia gama de situaciones” (pág. 91), relacionando estos, desde las diferentes formas en que fueran adquiridos.

El interaccionismo simbólico, nace con Mead para quien “el meollo del pensamiento lo constituye la persona” (Mead, citado por Woods, 1998: 49) desde su vivencia y manifestaciones en la interacción social, donde las acciones manifiestan un significado que el otro puede interpretar a partir de sus experiencias y en la que sus representaciones son compartidas.

Como puede verse, este modelo toca con muchos de los presupuestos dados desde la teoría de la RS, es más, su propuesta metodológica esta orientada hacia la búsqueda en situaciones en que se dan, se comparten y fluctúan las RS.

## **1.7 LA COMUNICACIÓN FUENTE Y MEDIO DE REPRESENTACIONES SOCIALES**

Comunicarse es mucho más que simplemente hablar, es dar de sí y tomar del otro, es sumergirse en un universo de significantes y significados; de signos y símbolos, de afectos y emociones, de historias... La práctica comunicativa lleva al otro y otra la percepción personal de mundo y adquiere e interioriza la percepción de ese otro. La comunicación es un continente cuyos contenidos trascienden la historia del sí mismo y la fusionan con la historia cultural. Esta historia es una construcción colectiva en la que la palabra ha tomado un lugar privilegiado. El acto de la palabra se ha convertido en el más representativo de la comunicación, el lenguaje hablado es el uso más frecuente en el interactuar cotidiano, puesto que:

“Las palabras son colectivas, no tienen autores particulares. El lenguaje es una trayectoria de la percepción humana, en algunos momentos muestra los contrastes

entre lo anterior y lo posterior, en otros deja oscuros pasajes completos, delega al olvido el tramado de sus componentes. La cultura en un principio es una noción, una articulación de sentido, pero también es una palabra; como tal tiene una historia, un campo léxico-semántico donde adquiere valor. (Galindo,1997: 20)

De esta manera, la cultura y lo social se construyen, en y con el lenguaje como vehículo de la comunicación humana, que facilita representar lo ausente, lo abstracto, el concepto, la imagen, la causa; además de permitir la circulación de informaciones, inquietudes y conocimientos al interior de los grupos sociales.

La apropiación del material informativo y conversacional se da por la vía de la comunicación, se expresa de las más variadas maneras, involucrando no solo el grado de aceptación sino también la apropiación del medio y los aprendizajes, lo cual se puede dar en términos de situación o en términos de contexto. De la situación Mockus y Hernández, (1987) dicen que se refiere a un “conjunto de motivos y circunstancias que hacen parte del mundo experimentado con certeza inmediata” (pag.4), pero esta aparente trivialidad que significa una situación, es atravesada por el contexto que trasciende la inmediatez para “interpretar mediante la atribución de significados indirectamente relacionados con la base material, acudiendo a enunciados y problemáticas racionalmente discutibles sobre el mundo externo, interno, y social normativo desde puntos de vista objetivos de los hablantes y actores involucrados”. (Mockus y Hernández pág. 4)

Así pues, el contexto y la comunicación determinan el carácter social de las relaciones y a su vez informan sobre la manera de construir, interpretar y asumir la realidad cotidiana, también de la forma de conocimiento específico manejado por los grupos sociales;

compartiendo entonces el propósito de las representaciones sociales en su cometido de dar cuenta del ser y hacer de los diferentes grupos. Por ello, se puede afirmar que la comunicación es la fuente y vehículo de construcción y difusión de las RS, ahora bien, esta construcción y difusión se puede dar de múltiples maneras, así por ejemplo: las conversaciones cotidianas e informales, y los medios masivos de comunicación, los cuales constituyen una continua y repetida aportación de materiales para formar representaciones. Se trata, en efecto, de un continuo flujo de imágenes, valores, opiniones, juicios, informaciones, que nos impactan sin ni siquiera darnos cuenta plenamente de ello” (Rivero, 1996:25).

Justo es decir, que el lenguaje es y se mantiene como una actividad de construcción social en la que se da cuenta de la actividad personal y grupal desplegada en las sociedades, facilitando así diferentes formas de aprensión y comprensión de la realidad cotidiana, constituyéndose además en el intermediario entre acciones, procesos, eventos y estados que ocurren en las diferentes prácticas humanas, convirtiéndolas en una actividades creativas donde se visualizan y proyectan nuevas realidades, las cuales pasan por el fluctuante y dinámico proceso de invención de conceptos, ideas, proposiciones, enunciados, discursos y modelos abstractos que se producen intelectivamente para luego darles cuerpo en el campo de la experiencia y la práctica. La comunicación por lo demás permite la evolución del repertorio representacional el cual se da en forma paralela a las diferentes formas de organización social y la evolución de los medios de comunicación que remiten a diferentes signos, símbolos, significantes y significados que marcan la difusión de la información y con esta de representaciones sociales.

Es esta relación de convergencia, de encuentro, de simbiosis entre la información y las RS, la que dota al lenguaje de valor al momento de diseñar instrumentos de investigación y modelos de análisis, pues es allí donde concurren las más amplias y valiosas alternativas para develar las RS. También esta es la razón, para que las investigaciones en torno al tema utilicen todo tipo de material relacionado con el lenguaje; bien sea hablado, escrito, graficado o gestuado. Recursos bastante utilizados en el caso que convoca esta investigación, ya que es desde allí que se hace posible leer las actitudes, sentimientos y opiniones que sobre la justicia poseen los niños y niñas, la justicia entonces se convierte en el basamento de un proceso que trata de ir tras la búsqueda del dialogo como elemento racionalizador, integrador y mediatizador del complejo campo de las relaciones intersubjetivas, que al interior de la escuela se generan. Dentro de este marco ha de considerarse inicialmente la justicia ubicada en un pacto de convivencia social que es respetado y aceptado por todos los miembros del orden social, de la misma manera se ubica la justicia dentro del desarrollo moral del niño, integrador del proceso que desde la heteronomía hasta la autonomía determina las acciones justas, democráticas y participativas entre los miembros de una comunidad. Es así como el siguiente apartado de este marco teórico hará un recorrido histórico por la justicia y los diferentes enfoques desde los cuales se ha retomado: El liberalismo político y el desarrollo moral, concepción desde la cual se enfoca particularmente esta investigación.

## 2. JUSTICIA

### 2.1 RECORRIDO HISTÓRICO

La concepción de justicia comienza a tomar forma con el filósofo Anaximandro (siglo VI a. de C.), quien se refiere fundamentalmente a la concepción de "ajustamiento" en un sentido físico, el cual se define como el orden natural, esto es, la naturaleza por necesidad tiene un orden y se hace injusticia cuando aparece un desorden, y por la tendencia de la naturaleza a reorganizarse o ajustarse, todo regresa a su estado normal, de esta forma la noción de lo justo está dada por la recuperación de la estructura natural de las cosas. (citado por Cortina y otros, 1998:23).

Más tarde en el libro, la República de Platón (siglo V a. de C.) se presenta una noción de justicia, que no desecha la propuesta por Anaximandro, sin embargo, éste ubica tal ordenamiento en la naturaleza humana y en lo que a cada uno corresponde en el orden social; esto se ilustra más claramente en el libro cuarto, al plantear que cuando dentro de una sociedad determinada se le exige a un ciudadano cumplir con el oficio que le corresponde, éste debe hacerlo adecuadamente, respetándolo y siendo firme al mismo, y así es posible esbozar una idea de justicia. " (...) La justicia, en efecto, se asemeja a lo que prescribamos nosotros, en que no se detiene en los actos eternos del hombre, sino que regula lo interior del mismo, no permitiendo que ninguna parte de su alma haga otra cosa que aquello que le es propio, y prohibiéndoles que recíprocamente se usurpen sus respectivas funciones". ( Platón, 1978:510). Con tal planteamiento se ubica la diferencia

entre las acciones justas y las acciones injustas; las primeras producen justicia y están dadas por el orden que mantiene el hombre; las segundas originan la injusticia, que en tal medida son aquellas que destruyen en el hombre ese orden. Esto en palabras sofistas sería: " (...) producir la justicia es establecer entre las partes del alma la subordinación que en ella a querido poner la naturaleza. Producir la injusticia es dar a una parte sobre las demás un imperio que va contra la propia naturaleza" ( Platón, 1978: 511). Sólo mediante la educación se logra descubrir las capacidades con que ha nacido cada sujeto para su acción social. Ahora bien, en la República, la justicia es tomada como una virtud y la injusticia como un vicio.

Más tarde la misma idea de ajustamiento es desarrollada por Aristóteles, para quien la justicia es la virtud más completa y de la cual nacen todas las demás. " La justicia es entendida como expresión de la ley natural que cumple en el orden político la misma función que las leyes físicas en el de la naturaleza. El hombre tiene que buscar el orden justo en su alma y el gobernante en la ciudad" (Aristóteles, citado por Cortina y otros, 1998:24).

Así mismo Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, presenta la justicia como una virtud orientadora de otras en su naturaleza, que ayuda a direccionar a la sociedad en forma global; además hace una aproximación a tres variedades de justicia que median en la interacción entre los miembros de la pólis: la primera es la denominada justicia distributiva, referida a la distribución de los bienes de acuerdo al mérito entre individuos de igual rango, buscando un equilibrio entre ellos. En segundo lugar, aparece aquella que se relaciona con el intercambio de bienes de acuerdo a la igualdad de valor de los mismos, esta se desarrolla en la interacción de las personas individualmente, y se denomina conmutativa. Como tercero, se esboza el concepto de justicia correctiva que

apunta a la equidad entre el castigo recibido por un delito, y el delito en sí, ésta la ejercen sólo los tribunales pues son ellos en su condición de jueces los encargados de hacer cumplir las leyes establecidas en el orden social, para que este sea justo.

"La justicia consiste en dar un trato igual a los casos iguales y un trato desigual a los casos desiguales. Aristóteles considera iguales a los hombres que son ciudadanos de la pólis, capaces de intervenir en la toma democrática de decisiones. En un nivel inferior y excluidos de la toma de decisiones, están los niños, las mujeres y los esclavos. Un hombre libre y un esclavo son diferentes por naturaleza y, en consecuencia, lo justo es tratarlos de manera diferente" (citado por Cortina y otros, 1998:25)

Avanzando en el tiempo, encontramos a Justiniano (siglo VI), quien presenta en su libro Instituciones, una nueva definición de justicia que se ha convertido en teoría clásica, porque integra el concepto de derecho; en esta medida, tiene en cuenta que los preceptos del derecho son: tener siempre una vida honesta, respetar al otro no dañándolo, y dar a cada ciudadano lo que es suyo; y es en este último principio del derecho que radica la relación con la noción de justicia, pues, "la justicia es la constante y firme voluntad de dar siempre a cada uno lo que es suyo". (Ortolán, 1976:27) Justiniano, en el mismo texto plantea además, que gracias a la ciencia de las cosas justas e injustas, se llega a la jurisprudencia, que es el conocimiento de los fenómenos divinos y humanos.

Desde la religión pueden retomarse en este orden concepciones que apuntan a la noción de justicia; este concepto es abordado en la Biblia, comenzando por el Antiguo Testamento, en el cual se definen como personas justas, aquellas que obedecían la

voluntad de Dios, esto es, justo es aquel que se rige por las leyes de equidad y justicia, que se refieren tanto a Dios como al prójimo.

En las sagradas escrituras, se hace referencia al denominado Juicio Final, mencionado constantemente en el Nuevo Testamento por los Apóstoles, allí se plantea que cuando llegue la resurrección de todos los hijos de Dios, éste recompensará a cada uno según sean sus obras; o sea, es justo aquel que hace el bien a otros y contribuye a satisfacer las necesidades de su prójimo, así como deseé que se satisfagan las propias, pero sin juzgar al otro cuando no lo haga.

Siglos más tarde en la obra, *Summa Teológica*, de Santo Tomás una defensa al bien común. Según el autor, no se puede desligar la noción de justicia de esta concepción, pues la persona ama a todos por naturaleza y los defiende más que a sí mismo, así, cada uno ama más el bienestar de los que lo rodean que el suyo propio. Dicho posicionamiento está basado en los planteamientos de la Biblia y en los de Aristóteles. Se defiende en si misma esta teoría al sustentarse que, el ser humano no logra surgir en el ámbito social sólo, él necesita de los demás y por ello es válido que se luche por el bien de toda la sociedad. Lo propuesto por Santo Tomás se complementa en el texto *Génesis* donde se hace un recorrido por el surgimiento del hombre, desde allí se plantea que el hecho de ser hijos de Adán, hace que por naturaleza nos interesemos por el bien común, y actuar justa o injustamente afecta el orden de la comunidad natural, en esa medida, actuar con justicia, que está enmarcada por Dios, es buscar el bien común, por ende es Dios quien posee la justicia en toda su perfección, en consecuencia, al súbdito sólo le queda para ser justo la salida de la obediencia.



Hacia los siglos XVII y XVIII, aparece una concepción de justicia que señala el cumplimiento de un contrato social, que permite alcanzar la paz y la seguridad en el orden social, de igual modo, cabe ubicar la Teoría de la Justicia de Rawls (1979) a quien le preceden autores contractualistas como Hobbes (1651) explica causalmente porque los individuos entren en contratos, por qué los respetan y por qué el poder soberano procede de es contrato, además plantea una teoría para fabricar con exactitud instituciones políticas que regulan las relaciones humanas. Locke (1668) sus planteamientos radican en el carácter consensual del contrato social, en el sentido en que se permite la fundamentación de los procedimientos institucionales de las sociedades democráticas. Rousseau (1762), se ubica en el contractualismo clásico y asume una postura frente al estado de naturaleza y legitimidad del orden social, pues considera necesario el desbordamiento y se hace al lado de la legitimación del orden burgués como una proceso de consolidación. Kant (1797), hace del contrato social una doctrina política que no solo legitima la asociación entre los hombres sino que también le confiere una postura moral que le da validez racional y universal al orden social. Hegel (1821) y Marx (1848 y 1875), entre otros; quienes asumen la justicia como una doctrina política que legitima la asociación entre los hombres y a su vez presenta una postura moral que le confiere validez universal y racional al orden social.

De tal forma, la justicia constituye una virtud que en el orden de lo justo permite fundamentar los procedimientos institucionales que legitiman la sociedad dentro de acciones democráticas y al interior de ellas se da la explicación al contrato social. Desde tales aspectos cabe anotar que una de las preocupaciones que enfrentan los teóricos políticos ha sido el de contrarrestar el conflicto inherente en la pluralidad de las sociedades, por ello la justicia aparece como la vía que direcciona los contrastes en las diferentes culturas.

La idea de la justicia es un problema permanente, que es importante retomar para dar clara cuenta del fundamento institucional de una sociedad jerárquica; y como ésta atribuye principios y parte de los derechos mínimos de los ciudadanos para favorecerlos en situaciones de desventaja.

Rawls, concibe la justicia como aquella que propende por la construcción de una sociedad bien ordenada bajo los principios de la justicia, sobre los cuales deben ponerse de acuerdo personas racionales y libres, estos como actores sociales deben anteponer los principios a sus propios intereses, para tal propósito él plantea la "posición original" en la cual los participantes conocen solamente las cuestiones básicas de la organización social y las leyes psicológicas del hombre. Los dos principios de la justicia pueden resumirse así: en el primero están incluidas todas las libertades propias de la tradición liberal; y en el segundo se incluyen los derechos económicos y sociales (Cortés, 1993:74-75). En esta línea la teoría de Rawls propone una justicia distributiva para la conformación de un orden social justo, tal sociedad justa presupone que en ella sea posible establecer condiciones para que sus miembros puedan identificarse y reconocerse entre sí como personas libres e iguales.

Tradicionalmente se reconoce que el objeto que debería regir una sociedad es el reconocimiento de ciertas reglas, y que la gente en su gran mayoría actúe de acuerdo con ellas, con el propósito que estas reglas especifiquen un sistema de cooperación como lo plantea Rawls (1979), al sostener que se debe llegar a actuar de manera solidaria para obtener mejores resultados de convivencia social.

Posterior a Rawls, se encuentra la teoría del comunitarista Michael Walzer (1983) con el texto *Las esferas de la justicia*, una concepción que se ve enfrentada con la de Rawls (1979), planteando que la teoría rawlsiana se queda en un formalismo inútil, esta crítica se desarrolla de la siguiente manera: se plantea que "Rawls busca establecer un sistema único de justicia distributiva, a partir del cual puedan ser distribuidos y asignados todos los bienes sociales". (Cortés, 1997:79) Al instaurar dicho sistema se logran determinar las condiciones necesarias para la construcción de una sociedad justa, sin embargo, Walzer argumenta que en sociedades diferentes a la norteamericana no se hace posible la construcción de una sociedad justa, donde sean prioritarios los derechos fundamentales liberales, pues en otras culturas se hace más evidente que dichos derechos y la autonomía deben estar vinculados en forma adecuada con el aseguramiento de unas condiciones económicas y sociales que hagan posible una vida digna. Con este argumento Walzer busca establecer que no es posible una concepción tan universal y unitaria del concepto de justicia. Él afirma que la justicia es una construcción humana y no se hace posible que se realice de una sola manera, así, los principios de justicia en sí mismos son plurales en su forma, por lo cual no pueden pensarse fuera de la complejidad de las sociedades modernas. En general, la idea de justicia descrita por éste autor apunta en primer lugar, a demostrar la falsedad del supuesto de la tradición liberal de una concepción atomista de la persona moral, y en segunda instancia, a los individuos desde esta perspectiva se les atribuye un lugar primario, mientras que la sociedad es considerada como secundaria; esto conlleva a que el individuo sea concebido como un ser independiente, que se separa de todo tipo de relación social, moral e histórica.

Para Walzer se pueden distinguir dos enemigos de la justicia social:

"el predominio y el monopolio. El predominio ocurre cuando los

individuos que poseen un bien dominante, por el hecho de poseerlo, pueden disponer de otra amplia gama de bienes. El monopolio tiene lugar cuando dichos individuos acaparan el bien dominante de modo eficaz ante cualquier otro rival. (...) Walzer, que rechaza la existencia de un único criterio distributivo, entiende que existen al menos tres criterios que parecen cumplir con los requisitos del principio abierto: intercambio libre, merecimiento y necesidad." (citado por Cortina y otros, 1998:35).

En la contemporaneidad, aparecen autores como Habermas (1985) y Apel (1991), quienes comparten la teoría de la comunicación racional. Tal perspectiva ubica la justicia como un elemento de construcción humana que para desarrollarse necesita de situaciones de diálogo racional; denominadas por el primero como situaciones ideales del habla, en las que se integran los *pragmáticos universales*: inteligibilidad, veracidad, verdad y corrección. La teoría habermasiana plantea éstas cuatro condiciones como necesarias para la comunicación racional, lo que conduce a un discurso pleno de racionalidad y libre de coacción, se trata de la razón como capacidad de diálogo, o sea la teoría de la acción comunicativa busca salvar la idea de la razón humana de la crítica que conduce al relativismo con todas sus consecuencias a nivel ético y político. Los pragmáticos necesarios para el diálogo racional pueden resumirse de la siguiente manera:

*Inteligibilidad*, nivel básico de la comunicación, que apunta a la utilización adecuada de la lengua y al dominio fonético sintáctico y semántico; considerada además, como la condición central de la comunicación racional.

*Veracidad*, aquí se aborda el hecho en el que al entablar una relación discursiva con otros seres humanos se parte del presupuesto de que lo planteado por cada dialogante racional es verdadero, que su actitud es veraz hacia nosotros, y que no hay cabida para la desconfianza, sólo se puede desvirtuar el discurso del interlocutor si se ha dado lugar a la falsedad o al incumplimiento, lo contrario no es propio del diálogo racional.

*La verdad*, consiste en la búsqueda de la objetividad en el diálogo, ella se entiende como “La posibilidad y actitud de apertura hacia lo no probado, lo desconocido, lo apenas intuido”. (Suárez, 1997: 56)

*Corrección*, hace referencia a los modos como debemos tratar las personas, supone el empleo correcto del lenguaje y el reconocimiento del otro como un interlocutor válido.

Ahora bien, la justicia se realiza cuando se llega a un consenso, que se da porque todos los participantes del diálogo racional están internamente convencidos que tal solución es la medida que más conviene a todos, y esto es lo que corresponde a lo justo.

Apel (1991), hace referencia a una comunidad ideal de comunicación, en esta comunidad, los ciudadanos hacen el uso mínimo de la violencia, sin embargo, “la justicia exige que hagamos únicamente tanto uso de la violencia como sea necesario para la conservación, pero tanto uso de las relaciones pacíficas y del diálogo transparente como sea posible, teniendo en cuenta que en la situación de justicia perfecta el uso de la violencia sería definitivamente eliminado”. (citado por Cortina y otros, 1998):

## **2.2 DOS PERSPECTIVAS PARA ABORDAR LA NOCIÓN DE JUSTICIA.**

La noción de justicia ha sido estudiada desde diferentes enfoques que apuntan a la conformación de sociedades justas, entre ellos se destacan: el utilitarismo, el comunitarismo y el liberalismo político; el principio utilitarista se resume en que la justicia tiene como función asegurar el mayor bienestar colectivo y no la felicidad individual; en el segundo a los individuos se les atribuye un lugar primario, mientras que la sociedad es considerada como secundaria; el último enfoque mencionado, el del liberalismo político, se aproxima a la teoría rawlsiana, la cual inscribe la noción de justicia dentro de la teoría contractual. En los últimos escritos realizados por Rawls (1993) se presenta una concepción política de persona, definición, se realiza a partir del concepto de autonomía e individualidad; la primera se logra en la medida que el sujeto moral participa libremente en la creación de las leyes que regulan el orden social; y la individualidad se alcanza, sólo en el momento en que es viable asegurar condiciones que hagan posible la socialización del mismo sujeto. Cabe anotar que por medio de estos conceptos establece Rawls una continuidad entre la moral, la política y el derecho. El concepto de persona desde la esfera política, permite que se vincule al ciudadano a instancias sociales, morales e históricas; de esta manera el concepto de justicia no se universaliza, pues en esencia es plural, en tanto constructo humano.

En general, se plantea que las ideas presentadas en los principios de justicia, donde se integran todas las libertades propias de la tradición liberal; y se incluyen los derechos económicos y sociales, se busca “corregir desigualdades excesivas: mediante políticas sociales de control y distribución de la riqueza se pretende darle una protección especial a los menos favorecidos” (Cortés, 1997:75). Con lo anterior, Rawls (1993) da un giro a su

pensamiento político, posibilitando una cobertura mayor del concepto de justicia, complementando lo expuesto en la *Teoría de la justicia*, en la que se desarrolla sólo un concepto moral de persona.

**Bajo el concepto moral de persona está incluida una doctrina metafísica del sujeto**

moral; lo que hace necesario definir un concepto político de persona, caracterizado como ciudadano. Ésta concepción le atribuye además dos potestades morales: el sentido de la justicia y la capacidad para desarrollar una determinada concepción del bien. En la primera potestad es presupuesto “que cada persona está en capacidad de reconocer los principios de justicia, de actuar de acuerdo con ellos y de aplicarlos. Con la segunda, es presupuesto que cada persona puede desarrollar la concepción del bien que ella quiera, seguirla en forma razonable y revisarla críticamente” (Cortés, 1997:80). Cada miembro en desarrollo de las potestades morales está en capacidad de actuar como ciudadano en un sistema de cooperación social y respeto mutuo, convirtiéndose éste en un orden donde se actúa conforme a los principios de justicia.

En conexión con lo anterior, Rawls busca la conformación de un orden social de cooperación y respeto mutuo, dentro de instituciones sociales, políticas y económicas.

**2.2.1 La noción de justicia desde el liberalismo político.**

Para Jhon Rawls (1979), el objeto de justicia es la estructura básica de la sociedad, más exactamente el modo en el que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social.

En la justicia como imparcialidad se pretende que cada miembro de la comunidad aporte en la construcción social, teniendo en cuenta el desarrollo de las potestades morales, pues cada ciudadano participa como miembro activo de la empresa social, respetando los principios de justicia que son aquellos que surgen de procedimientos equitativos, asegurando posturas razonables a través de las cuales se adoptan principios de justicia que optimizando el desarrollo de las potestades morales. Ahora una sociedad bien organizada esta bien regulada por una concepción pública. Esto es: " 1) cada cual acepta y sabe que los demás aceptan los mismos principios de justicia, y 2) las instituciones sociales básicas satisfacen generalmente estos principios y se sabe generalmente que lo hacen ". (Rawls, 1979:18).

En este orden de ideas, la justicia depende de cómo se asignen los deberes y los derechos fundamentales, las oportunidades económicas y las condiciones sociales en los diversos sectores de la sociedad, porque el problema surge en el momento en que se llega a la definición de los criterios para la distribución de bienes, servicios y deberes, pues si todos han cooperado, es fundamental reconocer que todos actúen justamente y bajo las mismas condiciones, es decir, bien ordenada hace honor al respeto de los derechos fundamentales y se caracterizan por una identidad en los intereses que se comparten.

De igual manera la teoría de Rawls (1979) se basa en dos principios fundamentales para el buen funcionamiento de una sociedad justa y si estos se cumplen, es posible que exista un orden social.

Primero: cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades



para los demás. En este primer principio están incluidas las libertades propias de la tradición liberal, desde la libertad de conciencia y expresión hasta la propiedad privada, al igual que los derechos ligados con la libertad de asociación y con el ejercicio de la democracia.

Segundo: Las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos. (Rawls, 1979). Con este segundo principio se busca corregir desigualdades excesivas mediante políticas sociales de control y distribución de la riqueza, se pretende y así dar una protección especial a los menos favorecidos.

Enmarcado en el propósito de la convivencia social Rawls (1979), define la teoría política de la justicia, basada en tres elementos: la posición original, la sociedad bien ordenada y el velo de la ignorancia, sustentos de la justicia como imparcialidad, al representar a los ciudadanos como personas libres e iguales, por lo cual, no es razonable que sus miembros invoquen respuestas inadecuadas. En este sentido, se garantiza que nadie puede introducir desigualdades en los principios de justicia.

*La posición original* constituye un elemento que rige la justicia como imparcialidad representando la manera justa como racionalmente los ciudadanos racionales deciden entre principios disponibles, siempre justos y en consecuencia permitirá que actúen como personas morales que muevan principios de justicia y obtengan resultados equitativos.

La *sociedad bien ordenada* según Rawls (1979) está efectivamente regulada por una concepción de justicia como rasgo fundamental de una asociación humana.

El *velo de la ignorancia*, es donde las personas se ven entre sí en una posición equitativa, en cuanto al rol que cada uno desempeña en la sociedad y los bienes que reciben.

Estos tres elementos finalmente se conjugan en el concepto de libertad. Así la justicia como imparcialidad, pasa a ser la primera virtud de toda institución social en la que cada sujeto aporta a la constitución del orden social.

De tal manera, se busca que la teoría de la Justicia pueda dar una solución clara y pacífica a las situaciones de desventaja entre las personas, por ello Rawls (1979) se vale de la justicia como equidad, que soporta y satisface los requerimientos de una sociedad que él llama *bien ordenada*. La sociedad que Rawls define como bien ordenada apunta necesariamente a aquélla que está efectivamente regulada por una concepción pública de justicia, de tal manera que si tales rasgos no se cumplen las asociaciones humanas desembocarían en otras situaciones que no sustentarían el concepto real de una justicia distributiva, la cual asegura un balance entre las pretensiones enfrentadas, asignando derechos y deberes que definen una división acertada de las ventajas.

En general, el pensamiento rawlsiano, propende por ubicar al individuo en una posición original que le posibilite considerarse igual a los miembros de la sociedad justa. La posición original constituye así dentro de la teoría de la justicia, un dispositivo teórico en el que el autor plantea las concepciones tradicionales de la justicia, especifica los principios más apropiados para realizar la libertad y la igualdad, una vez la sociedad es contemplada como un sistema de cooperación entre personas libres e iguales, aparecen entonces la pregunta por los términos en que esta cooperación debe efectuarse y la manera como ello se puede lograr. En sentido los principios que han de regir la sociedad

"suponen que existan ciertas condiciones si se prefiere corresponder a la justeza misma de aquella" (Carvajal, 1998:16). Ahora bien, los denominados términos justos de cooperación deben concertarse por miembros de una comunidad determinada, para llegar a un acuerdo válido con condiciones apropiadas, que se ajusten a la idea de imparcialidad. Esta última debe concebirse como un procedimiento cuyo resultado es justo, en tanto se hace una correcta observación del procedimiento, desde el cual recibe su denominación, la justicia como imparcialidad, así el resultado del procedimiento lo constituyen los principios que se obtienen y se aclara la noción de justicia de dicho procedimiento.

La justicia de un esquema social depende fundamental y estructuralmente de la forma como se establecen los roles sociales, lo cual apunta designación de derechos y deberes primarios y además de las oportunidades y las condiciones socioeconómicas de los actores sociales y las instituciones. La justicia como imparcialidad sólo comienza cuando las personas eligen los primeros principios de una concepción de justicia que tiene como fin regular y reformar los elementos constitutivos de un orden social.

Por otra parte, la teoría de la justicia aborda aspectos de gran valor para su comprensión en dos líneas: el *contractualismo* y el *neocontractualismo*, dichas líneas, pese a sus diferencias, parten de premisas comunes, como la idea que el acuerdo contractual supone la aprobación autónoma de los derechos y deberes que se derivan de él.

Para comprender a fondo la teoría de Rawls, es pertinente elaborar un marco conceptual que la diluya y la convierta en un fin productivo, permitiendo observar e indagar, sobre nuevos conceptos, que hacen parte de la columna vertebral de la Teoría de la Justicia. En el contractualismo se ubica el denominado Contrato social, esta doctrina en esencia,

propende por legitimar la asociación entre los miembros pertenecientes al orden social, este contrato como postura moral le confiere a tal orden validez racional y universal, de esta forma los sujetos aceptan que las normas que los rigen son iguales para todos, y que todos por igual las respetan y aceptan.

El *neocontractualismo* parte del presupuesto que los ciudadanos se enfrentan como personas con iguales derechos y plena autonomía moral. En la misma medida, se encuentra la convicción de que el acuerdo contractual fundamenta la aceptación general de un orden institucional y de convivencia social, y como construcción hipotética sirve para suponer un orden social equitativo a partir de una situación ideal, para plantear los principios de una convivencia de orden social.

Paralelamente, son tres las dimensiones que permiten abordar el modelo *neocontractualista*:

- La Dimensión Explicativa, permite abordar e identificar problemas y conflictos típicos de la convivencia social.
- La Dimensión Normativa, posibilita el planteamiento de regulaciones alternativas para esos problemas.
- La Dimensión Analítica, formula suposiciones sobre las regulaciones más adecuadas para un acuerdo de la sociedad.

En toda su teoría Rawls hace una crítica al Utilitarismo y plantea él por qué no es factible aplicar una teoría de la justicia funcional desde este enfoque, en el texto *Teoría de la Justicia*, él plantea que el principio utilitario se basa en concebir la justicia como un elemento social cuya función es "asegurar el mayor bienestar colectivo y no la felicidad individual". (Rawls, 1979), en esta medida el utilitarismo se concibe como un egoísmo

colectivo; Rawls retoma para realizar el contraste entre el liberalismo político y el utilitarismo a Sidgwick representante de la doctrina clásica utilitaria.

Son los *juicios morales*, aquellos que se generan en las personas que necesariamente deben poseer una estructura moral que les permita formular juicios éticos. Lo anterior parte de las nociones generadas de manera natural, donde los hombres y mujeres pueden progresar moralmente mediante el método reflexivo que ordena la institución con que formamos los juicios morales, con el fin de tener nuevas intuiciones que volveremos a convertir en juicios. Gracias a estos se da cabida para la definición en esta teoría de conceptos como el Equilibrio reflexivo, que le dan factibilidad a la teoría rawlsiana pues, este consiste en el ordenamiento de nuestras intuiciones comunes con las que formamos los juicios morales. A partir de ese momento tenemos nuevas intuiciones y éstas vuelven a convertirse en juicios, si las intuiciones y los juicios coinciden, podremos progresar moralmente y así enfrentar nuevas situaciones, y es en esta medida que se logran modificar las diferentes concepciones que adquirimos de los miembros activos de sociedad en que nos desenvolvemos, permitiendo que se cree un verdadero sistema de convivencia social.

Al crearse un verdadero sistema de confianza entre los miembros de una sociedad, que tiene por objeto desde el contrato social convertirse en un orden cooperativo, se hace posible la distribución igual y equitativa de los Bienes primarios que constituyen la materia a distribuir. Estos bienes son: libertades políticas y legales: libertad de movimiento, de elección, de poderes y las prerrogativas, la renta, la riqueza. Las bases para el respeto de sí mismo.

Para asegurar a las partes como personas morales, que necesariamente se vean como entre sí en una situación perfectamente equitativa; Rawls recurre al denominado Velo de la Ignorancia.

En este mismo orden, se hace necesario esclarecer el contraste que se hace en la teoría rawlsiana de los conceptos de lo justo y lo bueno, contribuyendo en la estructura de una doctrina ética, ambos conceptos permiten explicar el valor moral. Mientras los principios de justicia se elegirán en una situación original, los principios de elección nacional y los criterios de racionalidad deliberativa no se eligen; de tal manera la función que debe realizar la teoría de la justicia es identificar la situación original, de modo que resulten principios que expliquen la concepción de justicia. En los principios de la teoría del bien no hay que llegar a acuerdos; pues cada uno actúa bajo su propio criterio, sin desligarse de los principios de justicia. "En general es bueno que las concepciones que los individuos tienen de su propio bien difieran en modo notable mientras no ocurre lo mismo respecto a sus concepciones de lo justo" (Rawls, 1979:405); en consecuencia la variedad las concepciones del bien entre los miembros de una sociedad bien ordenada es racional, pues en esa variedad se nutre el orden social, debido a que unos son complemento de otros, pues los planes de vida son diversos. En el caso de la justicia una sociedad bien ordenada se guía bajo los mismos criterios o principios comunes que permitan un ordenamiento social.

Otra diferencia visible entre los conceptos de lo justo y lo bueno radica en que se caracteriza porque en muchas de las caracterizaciones de las "aplicaciones de los principios de justicia se ven reducidas por el velo de la ignorancia, cuando las evaluaciones del bien de una persona deben basarse en el pleno conocimiento de los hechos" (Rawls, 1979:406); esto significa que teniendo en cuenta que según las

potestades morales cada individuo es libre de escoger la concepción del bien que le convenga, es difícil hacer una especificación si esto o aquello es justo o no, y reconociendo que desde el velo de la ignorancia que todos los miembros del orden social son iguales y deben seguir los mismos principios de justicia.

### **2.2.2 La noción de justicia en el desarrollo cognitivo del niño.**

Para Piaget (1977) la noción de justicia es la primera en rastrear si se pretende realizar un análisis psicológico al desarrollo de la conciencia moral en el niño, pues ésta es la primera en aparecer antes de la cooperación entre iguales.

"Existen dos nociones distintas de justicia. Se dice que una sanción es injusta cuando castiga a un inocente, recompensa a un culpable o, en general no está graduada en proporción exacta al mérito a la falta. Se dice; por otra parte, que una distribución es injusta cuando favorece a unos a expensas de los demás. En esta segunda acepción, la noción de justicia es inseparable de la sanción y se define por la correlación entre los actos y su distribución". Esto es, existen dos nociones básicas de justicia, la justicia distributiva relacionada con la igualdad y la justicia retributiva enmarcada por la proporcionalidad entre el acto y la sanción. (Piaget, 1997:169).

Al hacer referencia a la acepción de justicia retributiva, se establece una estrecha relación con la presión adulta, ésta es la más primitiva de las nociones de justicia y debe retomarse fundamental e inicialmente para su comprensión el concepto de la sanción; frente a esta última aparecen dos posiciones: "la sanción es justa y necesaria; es tanto más justa cuanto más severa es; es eficaz porque el niño debidamente castigado sabrá cumplir mejor que el otro su deber" ( Piaget 1977: 170). Esta es la llamada sanción expiatoria, que prevalece en los niños más pequeños, quienes consideran que todo aquel

que comete una falta debe ser castigado en tanto ha violentado la autoridad, dicha sanción es auténtica en dominio de la justicia retributiva. La otra forma de sanción es aquella donde éstas sólo son posibles y justas cuando llevan al culpable a analizar sus actos y a soportar las consecuencias de los mismos. En este sentido, el castigo deja de convertirse en un principio direccionador, convirtiéndose en un acto obsoleto y en su lugar la simple censura y la explicación son más fructíferas, es este el tipo de sanción la que predomina en niños mayores, sin embargo, la sanción expiatoria subsiste fuertemente, manteniéndose incluso en adultos, pues constantemente desean una aprobación a nivel social y familiar que se consigue a expensas del otro. En esta medida es la justicia retributiva primitiva la que se ejerce.

Al hacer referencia a la sanción, se retoma el hecho en el que todo acto considerado culpable por un grupo, es un rompimiento de las relaciones con el sistema social al que se pertenece; la sanción en este caso gira en torno al restablecimiento del lazo social y la autoridad, como lo planteó Durkheim ( Piaget, 1977:173). Inicialmente es la sanción expiatoria, aquella que se enmarca en la presión que ejerce la autoridad y sus reglas; estas últimas son externas al sujeto, no se han instaurado en su conciencia moral pues son una imposición y aunque las reconozcan no las han instaurado en sus esquemas morales y psicológicos, y esto es lo que hace que las transgredan habitualmente. Es este tipo de sanción un hecho arbitrario, pues en su mayoría los castigos impuestos a sus infractores no tienen ninguna relación con la falta.

Ahora bien, se identifica una segunda forma de sanción en el marco de la justicia retributiva, la sanción por reciprocidad, está ligada a la cooperación y a las reglas de igualdad. En tal sentido, el sujeto admite las reglas desde el interior, las reconoce como propias y tiene claro que los demás aceptan y vivencian las mismas reglas. En caso de



existir una violación a las reglas no es necesario un castigo doloroso o que se presione exteriormente el respeto a la ley, basta con hacer ver al culpable las consecuencias de sus actos, es en este momento en que el individuo reconoce que la regla es una condición necesaria para que pueda relacionarse con los semejantes. Las medidas de reciprocidad hacen comprender al culpable el significado de su falta.

Las sanciones por reciprocidad pueden ser clasificadas incurriendo desde la más severa hasta la menos severa, pues no existe un castigo doloroso, las medidas de reciprocidad implican elementos de sufrimiento; a). La exclusión momentánea o indefinida al culpable del grupo; b). La sanción que se aplica apelando al material de los actos y a la conciencia directa, el sujeto no obtiene lo que desea porque no aportó para conseguirlo, entendiendo que se ha roto el lazo de solidaridad; c). Privar al culpable de un elemento del cual esté abusando, o cuando destruye algo que es para el bien común; d). Se puede denominar reciprocidad simple, y su objeto es que el niño pase por lo que él ha hecho. e) sanción "restitutiva", consiste en pagar o reemplazar el objeto averiado, hurtado, escondido, entre otros. f) es la simple censura sin castigar, sin arbitrariedad, se busca que el culpable entienda que se han desmembrado los lazos de solidaridad. (Piaget, 1977:175-177)

Asimismo para aquellos niños que estén ligados a la concepción tradicional de sanción, los castigos son moralmente necesarios, y mientras más severos más formativos pues previenen la reincidencia.

Ahora bien, en los primeros años de vida del niño, exceptuando los dos primeros y antes de pasar de la moral de la presión a la de la cooperación, el individuo debe aceptar la existencia de unas sanciones automáticas que son inherentes a las cosas y a las situaciones y más adelante debe renunciar a estas posturas influenciado por circunstancias ligadas al desarrollo moral, en este momento aparece una noción de

justicia denominada inmanente, que en el momento de realizar un estudio deben destacarse aquellas respuestas que surgen de los niños por infundación del adulto como por ejemplo: eso pasó por que Dios..., o el buen Dios lo castigó, tales respuestas aparecen porque cuando el niño comete una falta los padres o maestros apelan a que el niño ha ofendido a un ser supremo. Por lo general las respuestas de la justicia inmanente surgen como historias por creencias determinadas o espontáneas, "el niño encuentra natural la relación entre la falta cometida y el fenómeno físico que sirve de sanción" (Piaget, 1997:211).

En tanto que, en la justicia distributiva o igualitaria las ideas igualitarias propenden por la cooperación procurando que la igualdad esté por encima de la justicia igualitaria dada por la interacción entre contemporáneos y de otras formas más evolucionadas de justicia retributiva (sanción por reciprocidad). En esta medida debe reconocerse que entre las relaciones entre compañeros existen rasgos de justicia retributiva y el igualitarismo. En estos términos, en la vida social entre pares existen sanciones y esto se puede observar en los juegos infantiles cuando aparece un tramposo, cuando rompen las reglas de juego, cuando se agrede a otro niño, etc. Sin embargo, tales sanciones no están ligadas a la relación con el adulto, sino al respeto entre iguales; en consecuencia las sanciones infantiles pueden enmarcarse en las denominadas sanciones por reciprocidad.

También pueden notarse entre pares las llamadas sanciones privadas, o por "venganza, devolver el mal por el mal, igual que se devuelve el bien por el mal" (Piaget, 1977: 249). No obstante por el mismo eje de cooperación que enmarca la justicia distributiva los niños en un alto índice procuran acudir al adulto antes de vengarse o prefieren excluir al culpable. La noción de justicia distributiva sufre una evolución, pues parte del igualitarismo del niño y culmina en el reconocimiento del concepto de equidad.

Piaget en su estudio hace un diseño de una metodología clínica donde se combina la observación y entrevistas a niños y niñas en edad escolar, que apunta hacia el génesis del desarrollo de juicio moral, sin detenerse en la conducta o el sentimiento moral; (Rubio, 1996:73) es en este punto donde la estrategia del autor permite una articulación con la propuesta pedagógica a desarrollar, la cual tiene por objeto develar las representaciones sociales que de la justicia tienen niños y niñas. Las investigaciones piagetianas permiten en la educación moral abordar su problema principal: las relaciones entre vida social y conciencia racional personal, abarcando en este punto los factores que intervienen en el desarrollo de la madurez psíquica y social, que incide en el desarrollo de la madurez moral, la cual sólo llega a su totalidad en tanto que el sujeto cruce las dos formas de relación social que lo determinan: la autoridad adulta y la cooperación entre contemporáneos, es decir la heteronomía y la autonomía.

Inicialmente el planteamiento del psicólogo más conocido en la temática del desarrollo moral se fundamenta en el hecho de señalar que lo moral es lo justo (Kohlberg, 1976, Citado por Villegas de Posada, 1998: 228) Analizando en detalle, la moral en Piaget hace alusión a un sistema de reglas que deben ser respetadas, bien sea desde la obligación o desde la cooperación, Kohlberg sólo la plantea como lo justo, como núcleo de lo moral,

Piaget delimita entonces la moral frente a la formación de la regla ya sea interna o externa, Kohlberg lo propone a partir de la noción de correcto y justo.

Con Lawrence Kohlberg bajo la misma metodología piagetiana, se da lugar a nuevos planteamientos complemento de la teoría de Piaget, pues este último no logró esclarecer de modo preciso el punto nodal entre, las etapas del desarrollo intelectual y las del

desarrollo moral (Rubio, 1996:28). Para Kohlberg será más relevante retomar el concepto de dilemas morales. Este interés por el procedimiento viene de tiempos remotos en donde los grandes educadores. Otro concepto significativo en los estudios de este autor es el de comunidad justa desde Platón en adelante han considerado que las comunidades justas son indispensables para el desarrollo moral de las personas y para el futuro de una sociedad basada en la equidad y el civismo. El enfoque de la comunidad justa representa un intento por descubrir las acciones y los juicios morales que se dan a lo interior de estructuras organizacionales como la escuela. Fue elaborado en la década de 1970 para iniciar a los adolescentes en la creación de un sistema moral convencional en el que pudieran creer, porque encarnaba en un nivel convencional los valores de justicia, igualdad y comunidad.

La comunidad justa se constituye como una alternativa de discusión moral, propuesta por Kohlberg (1978) que apunta a resolver problemas reales de la conducta en las escuelas y a dirigir todos sus esfuerzos en una educación más democrática como una respuesta evolutivo-progresiva a los problemas planteados por el currículo oculto. Esta alternativa se encauza hacia la estimulación de un juicio moral más maduro que de como resultado una conducta éticamente más responsable.

Kohlberg vio la necesidad de relacionar más directamente la educación moral con la escuela, y ello requería ocuparse de dilemas de la vida real, en este caso dilemas en el espacio escolar; pues el preguntarse por la conducta significó no sólo indagar por lo correcto o por lo justo sin alentar acciones para que la escuela fuese mas justa. En esa medida se promovería la equidad afectando de manera satisfactoria las acciones de los agentes involucrados en tal espacio.

Así los cambios de juicio del estudiante deberían generarse desde el foco de las discusiones, pasando por lo hipotético hasta llegar a lo cotidiano. Esta era una manera de estimular al sujeto para que planteara problemas surgidos en las experiencias diarias en la escuela y aprender a formular esos problemas de acuerdo con las propias dimensiones morales.

Esto significó entrar al análisis de los componentes morales en los conflictos escolares más habituales, donde la discusión grupal constituye el fundamento de la emisión de juicios éticos.

A través del trabajo de Kohlberg, representado en el uso de dilemas morales, se buscó un nivel de razonamiento ético en el niño y en su trasfondo su relación intrínseca con el concepto de justicia, pues en ellos la conducta y los interrogantes del cómo debe juzgarse en relación con conceptos morales de la vida humana cobran gran valor, en el sentido en que se tiene la posibilidad de comprender los hechos desde el punto de vista de otra persona así como la intencionalidad de las acciones. Desde esta perspectiva Kohlberg, Piaget y otros coincidieron en que los niños emiten juicios morales hasta que alcanzan un nivel de madurez cognoscitiva. Kohlberg(1979) planteó que las personas no sólo internalizan patrones de los padres sino que también elaboran sus propios juicios éticos.

El objetivo de la comunidad justa se constituye en el momento en que se procura abrir espacios de experiencias significativas de aprendizaje moral y se controlan esos espacios en procura de un ambiente moral óptimo. En esta estrategia “se concibe la escuela como una pequeña comunidad gobernada a través de una auténtica democracia participativa, donde las normas que regulan la convivencia y el trabajo escolar, son acordadas por los integrantes de la comunidad a partir de procedimientos consensuales”. (Kohlberg citado por Oraisón, 2000: 118).

En el planteamiento de una comunidad justa Kohlberg retoma a Durkheim (1947) autor que califica la escuela como el ambiente moral por excelencia, donde se aprende el respeto por la norma y la entrega a los fines de la colectividad en aras del bien común; por tal razón la escuela debe ser siempre una entidad generadora de alternativas que propendan por el desarrollo integral del niño. Una observación acerca de la comunidad justa se refiere a los diversos fundamentos teóricos que soportan y articulan los principales aspectos de esta teoría según el autor para conseguir una adecuada estructuración de ella, cuyos fundamentos son de orden: *pedagógico, Ético - filosóficos y cívico - políticos*.

*Los fundamentos pedagógicos*, promueven el desarrollo moral a través de la participación, asegurando el orden y la convivencia armónica en la escuela, enseñando a conducirse dentro de un sistema político (Gobierno Escolar).

*Los fundamentos Ético-Filosóficos*, aluden a la autonomía moral de los y las adolescentes.

Por último en *los fundamentos Cívico-Políticos*, enfatiza en que los sujetos deben egresar de la escuela con un buen desarrollo del estadio cuatro (orientación hacia el sistema social, la ciencia, la ley y el orden), en tanto será ello lo que le permitirá asumir responsablemente la participación pública. (Kohlberg citado por Oración, 2000).

Cabe anotar que lo intrínseco de esta estrategia se halla en la forma como se concibe el gobierno escolar y la forma como se accede a la participación activa de cada uno de los agentes involucrados en la comunidad educativa.

Jaime Yáñez Carvajal (1998) profesor de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, en "*Justicia y benevolencia. Dos criterios para entender el desarrollo moral*", presenta una crítica a algunas de las dificultades de Kohlberg que condujeron a un cambio paradigmático en la psicología del desarrollo moral.

El autor, plantea que la justicia entendida como el juicio moral debe operar independientemente de las singularidades de una cultura o de los intereses para un proyecto o proyectos de buena vida; la justicia deberá actuar de manera universal e imparcial con el propósito de garantizar la equidad y el trato justo para los seres humanos.

Entonces, el desarrollo psicológico se evaluaría desde la capacidad del sujeto para emitir juicios de justicia que contengan consideraciones del tipo universal y equitativo.

Desde este punto de vista, la justicia sería un procedimiento que permitiría evaluar los intereses que entran en juego en cualquier situación, sin intervenir por un interés en particular.

De acuerdo con lo anterior, cuando en el campo moral una persona se libera de lo contingente, que desde el aspecto moral se relaciona con los compromisos que unen a las personas con una comunidad determinada, el hombre ha alcanzado el nivel de desarrollo moral más alto.

En tal sentido, si una persona o un grupo humano no se ajusta a las anteriores características, y en consecuencia no asume un razonamiento moral, este será señalado como un ser incapaz de emitir juicios éticos justos.

Dentro de este aspecto, las mujeres en primera instancia, y de manera más acertada, los movimientos feministas, los negros y las minorías étnicas, o personas de procedencia distinta a los sujetos que fueron considerados en los estudios de Kohlberg, fueron quienes empezaron su inconformidad por estas "aparentes" conclusiones objetivas.

Para Carol Gilligan las mujeres presentarían respuestas correspondientes con otros criterios y otras orientaciones morales.

Si para Kohlberg el criterio moral era la justicia, Gilligan propone una ética del cuidado y de la benevolencia, que significa el deseo de hacer el bien al otro. Ese deseo de hacer el bien al otro se opondría a la orientación de justicia porque abogaría por la no- intromisión y el no daño a los otros, sino porque apunta a una participación activa a favor del bienestar y la realización humana.

Preocuparse por el semejante, exige la consideración de los intereses, vínculos y necesidades de los otros, pues estos, forman parte de la identidad de las personas y garantizan reconocimiento a la integridad de las mismas

De tal manera que, la propuesta de Gilligan debe interpretarse más allá de las diferencias de género cómo una oposición que señala otros componentes que deben ser parte en los seres humanos, y de sus juicios morales. La ética de la benevolencia nos recuerda entonces que, en todo juicio moral se expresa el deseo de bienestar y la búsqueda de particularidades, proyectos de vida y desarrollo.

El ser humano dirige su conocimiento del mundo hacia la aprehensión de múltiples sentidos que se movilizan en una cultura o en campo de conocimiento en particular, por



eso no podemos decir que su desarrollo se direcciona hacia el desprendimiento de otros seres humanos, sino que cada vez se interna en un profundo conocimiento de ese otro.

En el campo moral esta concepción nos ofrece nuevas miradas para la aceptación del otro y el reconocimiento de la diferencia, dos valores que urgen en las instituciones educativas y a un nivel social por supuesto.

### 2.3 INVESTIGACIONES QUE AVANZAN EN LA CONCEPCIÓN DEL VALOR JUSTICIA.

Desde muchos autores, con diferentes perspectivas y con múltiples objetivos se ha abordado la noción de justicia con relación al contexto sociocultural de los pares, la Escuela, permitiendo develar conceptualizaciones que aportan en el funcionamiento de la misma. A continuación se retoman algunos informes de investigaciones de los cuales no se publican datos exactos sobre los objetivos, poblaciones a las que van dirigidas, y metodología, conociéndose de ellas sólo el análisis de los resultados obtenidos, como relevancia interna para el desarrollo de la "propuesta pedagógica: Proyecto para educar en el valor de la justicia".

\* *La justicia como meta y medio educativo*: Philipp Eggres (1997), pretende en el texto "Educación para la justicia y el derecho", retomar la justicia y el derecho inicialmente en forma general reconociendo sus principios constitutivos, en este sentido se comienza planteando las diferencias entre estos, sin embargo, se establece que ambos elementos se necesitan mutuamente; este recorrido se hace como mecanismo para abordar el derecho y la justicia relacionados con la educación, como metas y medios educativos.

La justicia constituye algo establecido, asimilado y acomodado en unas estructuras, sin embargo, muestra un carácter ideal y otra a realizar: el primero radica en la formulación y consideración de los derechos humanos, el segundo se refiere a su práctica. La justicia no puede subordinar a la educación y viceversa, pues ambos requieren del hombre en su totalidad, esto es: "la educación necesita justicia, puesto que las metas de la hominización genética no son neutrales. La justicia necesita por su parte educación ya que la

autodeterminación ética del hombre ha de ser aprendida o enseñada de manera plausible" (Egges, 1997:96).

La justicia es una actitud del sujeto que se orienta por la idea del bien y que se desarrolla a través de la interacción con objetos y con otros miembros del sistema de cooperación o sociedad. En esta sentido, se concibe como justo aquel que confirma al otro en su otredad, en su diferencia y lo ayuda a obtener lo que le corresponde, lo propuesto remite a la concepción de derecho; cuando a alguien le corresponde algo, esto no es por justicia, o a través de ella, sino a través del derecho.

El derecho se concibe como aspecto fundamentado y desarrollado en forma positiva, eficiente y racional para todos, si se pretende llegar a un derecho justo. Este se ha de orientar hacia la justicia en cuanto meta y norma crítica, reconociendo que la justicia precede al derecho.

La justicia como meta educativa exige una actitud moral y fuerza de voluntad. En cuanto determinación enteramente personal de permitir al otro acceder a lo propio, es a su vez fundamento ético de la convivencia social (escolar). Como la meta educativa no es sólo la humanización del individuo sino también de la comunidad, "la justicia está interesada por igual tanto en cada individuo como en la convivencia entre ellos" (Egges, 1997:97), y como plantearía Rawls (1979) tal convivencia sólo es posible bajo los mismos principios de justicia, expresada como un complejo de tres ideas: libertad, igualdad, y recompensa por los servicios al bien común.

En tanto, la justicia es un medio directo de educación no es tan concreta como el elogio, la censura o el castigo, empero ésta es reconocida por el niño - niña sólo al existir "el elogio justo, la censura justa, o el castigo justo hacen que las manifestaciones se conviertan en auténticos medios educativos, de manera que en el fondo es la justicia la que repercute educativamente" (Eggres, 1997:98).

*La justicia en las comunidades barriales una aproximación a la construcción de lo público*, es otra investigación desarrollada en el contexto colombiano por Camilo Berrío en 1998: allí la justicia en las comunidades barriales aborda una experiencia sobre los imaginarios de justicia, injusticia y equidad. La idea de llevar a cabo esta investigación surgió desde escenarios como la vida barrial, el espacio escolar y la convivencia.

Partiendo de la idea del acceso al a justicia y las transformaciones ideológicas posibles en los últimos años; el autor plantea que no se trata solamente de la posibilidad de hacer valer los derechos de las personas ante la administración de justicia, y frente a las deficiencias del estado. Actualmente se discute si en las mismas comunidades se pueden crear mecanismos para la solución de sus problemas internos; el discutir sobre tales mecanismos ha arrojado infinidad de interrogantes pero quizás el más importante apunta a preguntarse si en realidad existen imaginarios colectivos de justicia, si finalmente se impone una visión moral, o sí por el contrario el sentido común de algunos de sus agentes más activos.

Desde esta perspectiva la búsqueda de métodos más comunitarios para la resolución de conflictos puede derivar un a gran encrucijada y esto ocurre porque el interés general está centrado en la desjudicialización de la administración de justicia que ofrezca una solución equitativa; por lo tanto, pensar en ello sería acercarse a retos como los problemas de un

aparato de justicia deslegitimado, el carácter estructural de este y la falta de claridad en los procesos por los cuales se produce tal imaginario.

Aún así no fue un impedimento el saber cuáles son las barreras que rigen el aparato judicial para llevar a cabo una investigación que pensara en la solución de conflictos desde principios como la justicia, la equidad, el poder la autoridad y la democracia.

La indagación de dichos principios condujo al grupo investigativa observar la manera como la comunidad se reunía con miras a sumar fuerzas, plantear reivindicaciones y tareas colectivas de beneficio común, con el objeto de mantener estructuras organizativas prolongadas representadas en las juntas de acción comunal, las organizaciones de jóvenes, para desarrollar encuentros con los miembros de más activos y reconocidos de la comunidad.

Los temas centrales que trabajaron fueron la democracia, poder y autoridad, justicia y equidad, gobierno escolar y manuales de convivencia, en esta medida diseñaron reglas que desde la comunidad pudieran implementarse para dar solución a conflictos que se presentaran por la ausencia aplicación de normas consensuales.

Para este caso se diseñó una herramienta metodológica llamada “El semillero de la convivencia”. El cual consistía en la escogencia de un tema de interés que propusiera problemas de manera general relacionados con la comunidad. Desde estos parámetros se analizaron las lógicas de comportamiento y el porqué eran persistentes.

En último lugar se estudiaron estrategias que condujeran a la solución de los conflictos en aras de hallar nuevas normas que dispusiera la convivencia pacífica.

Uno de los referentes asumidos fue el de la justicia enmarcado en la lucha contra la arbitrariedad, mientras que el de la equidad era el problema del reparto de bienes escasos que pueden perder su valor al fraccionarse. De modo que, un sujeto al preguntarse por la justicia alude a un sentimiento inmediato y personal que surge cuando se da cuenta de un acto arbitrario, aunque no puede definir si el rechazo proviene por la afectación de códigos morales y subjetivos o por la violación de consensos colectivos sobre derechos, obligaciones y principios que los orientan.

Otra de las inquietudes surgidas apuntó a cómo y a través de qué mecanismos es posible crear consensos sobre las cosas a las que se tiene derecho y deber, y con base a que principios se aplicaban; es decir, ¿Cómo se crea el sentimiento de justicia por consenso y cómo ocurre este dentro de las comunidades barriales?.

Contrario a ello se definió la injusticia desde la ruptura de códigos internos de rectitud o códigos en términos de lo consensual. En ese orden se consideró el poder como la posibilidad de dar órdenes consistentemente cumplidas por otros independiente de la facultad para ello o si simplemente ocurre por designios personales.

Por su parte la autoridad supone una investidura que le confiere a la persona la potestad de ordenar acciones, omisiones u otros procedimientos.

La autoridad es entonces una convención y el poder un ejercicio, un acto. Esto sería motivar a un sujeto a no ejercer actos de poder en relación con sus propias funciones, pues si lo hace afirmará que ha ejercido poder en desarrollo de su autoridad; si por ejemplo una

persona diferente no conferida de autoridad, ejerce el poder, se afirma su eficacia y no necesariamente su legitimidad.

Entre tanto, un entendimiento corriente sobre las teorías del conflicto y la apelación de la violencia deben producirse en el orden social, ya sea a través de consensos o por medio de imposiciones implícitas de legitimidad. Sin embargo, no se excluye el conflicto que se muestra como connatural a las relaciones humanas; por consiguiente, al derecho y a los sistemas normativos se les otorga la función de tramitar pacíficamente los conflictos declarados, en otras palabras, aquellos que sobrepasan la esfera personal y se encaminan hacia el otro. De modo que, si el derecho no funciona ya sea por falta de operatividad o por una crisis de legitimidad simbólica se recurra a la búsqueda de alternativas para la solución de los conflictos que van desde la autocensura hasta la imposición de puntos de vista como la coacción violenta, pasando por la mediación, la conciliación el arbitraje entre otras.

Entre tanto el ordenamiento jurídico creado en el poder de lo público permite operar conforme a reglas que suponen una adhesión voluntaria acompañada de la posibilidad de ejercer medidas coactivas para que surtan efecto. Dicho de otra manera una comunidad o un grupo puede organizarse y producir un sistema de normas que confieran derechos y obligaciones siguiendo principios como la solidaridad y la supervivencia, previendo un procesamiento secuencial para tramitar conflictos declarados y producir mecanismos supletorios que se dirijan hacia una organización social donde el funcionamiento de la autoridad es posibilitar efectivamente la realización de los derechos humanos.

En términos generales, autores como Kohlberg y Piaget entre otros se inscriben en la teoría del desarrollo moral y por consiguiente se hace necesario ubicarlos en la educación moral, y

específicamente en la teoría cognitivo – evolutiva; esta perspectiva propone la educación moral como:

“una auto construcción de la persona moral, capaz de construir cooperativamente (esto es, mediante deliberación argumentativa e interacción social) juicios morales ponderados, que traduce e interpreta contextual y responsablemente (es decir, en una situación histórica y social concreta) en su práctica habitual tanto en el ámbito público como en el privado. Se trata, pues, de elaborar estrategias educativas para facilitar el desarrollo en los individuos de un juicio moral ponderado (esto es, autónomo e intencionalmente universalista, a la vez que contextualmente interpretado y traducido) que guía efectivamente su elección y su conducta real”. (Rubio, 1996: 66)

Conociendo los procesos del desarrollo en general del niño, y específicamente los del desarrollo moral, puede asumirse una comprensión holística de las características generales del mismo, que inciden significativamente en el accionar de éste como ser social, es decir, puede darse una aproximación a la explicación de muchas de las acciones del sujeto, por consiguiente, se establece, si tales acciones siguen o no unos valores morales, dentro de los cuales se inscribe la justicia. Pues bien, comprender el desarrollo moral, como punto de partida para los procesos sociales de las relaciones intersubjetivas es relevante, en la medida que permite, rastrear la noción de justicia del niño, identificando estrategias que en el orden de la educación moral, posibiliten el desarrollo adecuado del niño dentro de valores morales que faciliten su funcionamiento en el orden social, como equidad, respeto, tolerancia, honestidad, igualdad, y por ende justicia; y a su vez se favorezca el paso de la



heteronomía a la autonomía moral, cuando dichos valores sean interiorizados por el individuo.

### 3. DESARROLLO MORAL

#### 3.1 RECORRIDO HISTÓRICO

El concepto de moral desde las escuelas filosóficas. Desde el pensamiento filosófico, la moral adquiere gran relevancia, en tanto se considera un aspecto fundamental del ser humano. Algunas de las escuelas filosóficas trabajan en particular el concepto de moral. Para ilustrar se trae a cuenta a Gaitan (1.947), quién enuncia las siguientes escuelas:

**La escuela clásica:** Se ubica a Sócrates en esta escuela y a él se le atribuyen, reflexiones en las que se propone que la existencia humana se basa en la actitud de la búsqueda del verdadero bien y la moral como una consecuencia de esta búsqueda, según el autor, sólo quien llega a conocer dicho bien puede llevarlo a la práctica. En esta misma línea de pensamiento aparece Platón, discípulo de Sócrates quien insiste en la noción de un bien absoluto y objetivo, postulando que el bien es una realidad en sí misma separada de las cosas buenas.

**La escuela metafísica:** Alude a la moral como una imposición por un principio, por una divinidad, y no como una creación del ser humano; desde esta perspectiva, Aristóteles confiere una misión que cumplir y la califica como un deber moral, que no es otra cosa que desempeñar un papel en la vida, por lo cual es preciso que cada persona adquiera las virtudes correspondientes a las funciones sociales, además sostiene que existe la moral

porque los seres humanos buscan la felicidad, y para alcanzarla plenamente necesitan de orientaciones morales.

**La escuela escolástica:** Retoma la actividad psíquica a partir de los componentes conscientes e inconscientes, donde el primero regula los actos que el sujeto realiza de forma inconsciente; Descartes hace parte de dicha escuela, éste en el discurso del método, en su parte III anuncia que mientras el edificio del saber no esté completamente culminado, hará falta una “moral provisional” es decir, un conjunto de orientaciones morales básicas (un conjunto de máximas) que permitan un desenvolvimiento correcto en la vida cotidiana.

**La escuela positivista:** Argumenta que la moral es una deducción, una conclusión de la vida moral; es un llegar a ser (causalidad). Kant es uno de los más destacados representantes de la escuela positivista (1724–1894) en la que, como uno de sus principales exponentes formula en su teoría, una ética que se desprende del desarrollo del pensamiento racional desde los valores inspirados en la universalidad como un rasgo específico de la razón. Kant en 1.781 culmina su obra “ÉTICA DE LA RAZÓN PURA” planteando la ética desde la naturaleza humana.

Las escuelas filosóficas, a su vez, dan lugar a la evolución del concepto de moral y de desarrollo moral como resultado de la interacción moral-sujeto; por ello en el constructo teórico al respecto, aparecen diferentes perspectivas sobre las que se hablará a continuación.

## **3.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EL DESARROLLO MORAL**

### **3.2.1 Perspectiva teórica conductista**

Para empezar, conviene aclarar éste concepto (Conductismo) desde el diccionario de las ciencias de la educación, donde es definido como “Una escuela psicológica, es decir, una concepción o teoría general de la psicología y el conjunto de trabajos teóricos y experimentales acerca de cuestiones específicas diversas que se inscriben en el marco de esa concepción general”. El término conductismo o “Behaviorismo” deriva de lo que para esta escuela es el objeto de estudio propio: la actividad observable, esto es, “la conducta o comportamiento de los organismos” (1983:302) lo que implica la observación de los comportamientos, en este caso, de los seres humanos. Dentro de esta perspectiva teórica se encuentran autores como Watson, Skinner, Bandura, Walthers, entre otros.

De Watson (tomado del diccionario de ciencias de la educación, 1983) es importante destacar la posición respecto a la conducta como hecho primario, pues a partir de ella, los organismos se adaptan al entorno donde determinados estímulos provocan una respuesta o actividad en el organismo, el autor deja entrever que para él lo importante es la conducta misma; el estímulo y la respuesta, como unidades de análisis que se deben utilizar en cuanto al estudio de la conducta se refiere.

Para Skinner “El conductismo es la ciencia del comportamiento humano” (1997:13), y argumenta, que las metas posibles de alcanzar serían, las humanísticas, las de la felicidad humana, a partir del control de la conducta desde el reforzamiento positivo, mediante el control científico, siendo este, según el autor, mucho más eficaz que el control ejercido por el entorno social.

A los aportes anteriores conviene agregar que la perspectiva teórica conductista presenta como soporte importante el aprendizaje, enmarcado en el modelo de conducta social y antisocial, dando por supuesto que la distinción entre conducta desviada y no desviada representa un juicio de valor que aún, teniendo gran relevancia para la determinación de las decisiones y las acciones de los agentes reguladores en el ámbito social, teóricamente no tiene gran validez. Así lo dejan entrever Bandura y Walters en su obra “El aprendizaje social y el desarrollo de la personalidad” (1974) y más específicamente dentro del enfoque socio – comportamental como primera temática de dicha obra.

En esta línea de argumentación es posible afirmar que la imitación juega un rol fundamental en lo conductual, ya que las personas toman como base de su aprendizaje modelos comportamentales y actitudes de quienes están más cercanos a ellas, por ello Bandura y Walters expresan de acuerdo a los resultados de sus investigaciones que “Los niños a los que se ha expuesto a modelos agresivos responden a la frustración consiguiente con una agresividad considerable gran parte de la cual es imitación exacta, mientras que los niños igual de frustrados que observan modelos con conducta inhibida son relativamente poco agresivos y tienden a emular la conducta del modelo inhibido” (1974:110). Pero esto tampoco es determinante dentro del proceso de socialización, se necesita la retroalimentación, de ahí que existan otros mecanismos que pueden ayudar en este sentido, es el caso de la disciplina y la motivación para la elaboración y sostenimiento de pautas de conducta social que Bandura y Walters (1974) han llamado refuerzo y conducta social, dando a entender que posiblemente estos se ponen en práctica en contextos sociales de reconocida complejidad; siendo directrices que gobiernan la conducta humana en determinado contexto social; lo cual riñe con el desarrollo del autocontrol, que de acuerdo a

diversos estudios e investigaciones es el resultado del enfrentamiento a múltiples estímulos modélicos, que de una u otra forma dan origen a transformaciones conductuales que requieren indiscutiblemente de métodos para el logro de dichas transformaciones.

Después de las teorías presentadas por Skinner, Bandura y Walters, queda claro que todas ellas abren la senda para el desarrollo moral en el nivel educativo, por ello Esteban Pérez en el capítulo 11 de “Aprender a ser, Crecimiento moral y filosofía para niños” (1998) toma como referente a Bandura quien habla sobre el aprendizaje social de la moral y a su vez cita a Marcheis en tanto este enuncia las distintas explicaciones de lo moral, desde el marco de las teorías del aprendizaje, en donde surgen una serie de puntos comunes, algunos son: El desarrollo moral considerado como el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la adquisición e internalización de las normas y valores transmitidos por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes. También se encuentran al formular una progresión evolutiva regular y homogénea en los distintos componentes del desarrollo moral, aunque deben encontrarse efectos estables y acumulativos si las mismas condiciones del aprendizaje se mantienen a lo largo del tiempo; otro de los puntos en común señala que la conducta moral se aprende como cualquier otra conducta, principalmente a través de la experimentación de las consecuencias de la propia conducta y de la observación de las conductas de los otros y de sus consecuencias, el último de estos puntos de encuentro, se ubica en los factores cognitivos tales como la capacidad de interpretar la información y presentar una experiencia en forma simbólica, la anticipación de las consecuencias de los sucesos y las expectativas que se adquieren sobre los mismos, a los que se le otorga un papel notable en la explicación del comportamiento moral ante una situación dada.

Lo expuesto en los párrafos anteriores permite deducir que para los pensadores sobre el

aprendizaje, lo que atañe a la moralidad es aquello que tiene que ver con la capacidad adaptativa y acomodativa del ser humano a los valores y exigencias del grupo social y, que tiene que ver con la internalización de estos y de la norma como tal, que están sometidos a una serie de transformaciones encaminadas hacia el control de la conducta individual.

### **3.2.2 Perspectiva cognitivo – evolutiva**

Esta perspectiva atribuye el desarrollo moral a las transformaciones del pensamiento generadas por los procesos evolutivos donde el sujeto es conducido al logro de su autonomía, lo cual le permite acceder a la cultura, reconociendo costumbres, tradiciones, reglas, culturales y la autoridad; accediendo de esta forma a una identificación con el grupo social al que pertenece; se plantea desde allí, que la moral se desarrolla paulatinamente de acuerdo a determinadas etapas, partiendo del egocentrismo hasta llegar a la adquisición de una moral fundamentada en parámetros éticos de carácter universal. Dentro de esta perspectiva, Berriman (1999:4), cita a Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, los principales teóricos e investigadores al respecto. Inicialmente, Piaget afirma que el desarrollo moral implica el paso de una moral heterónoma (de los 5 a los 6 años aproximadamente), caracterizada por un respeto unilateral basado en la obediencia a las normas impuestas por los adultos, hasta llegar a una moral autónoma, donde el respeto por las normas establecidas se da de manera racional; lo postulado por Piaget, sirve como referente a Kohlberg en la construcción de su propio modelo de desarrollo moral, conformado por tres niveles y seis estadios, considerados como el basamento del juicio o razonamiento moral, entendiendo el juicio moral como un proceso reflexivo que suscita un conflicto de valores. A continuación se da a conocer el esquema planteado el autor en mención.

**Nivel preconvencional:** éste comprende, el estadio 1, orientado hacia el castigo y la

obediencia donde el miedo y la evitación de castigo son razones suficientes para comportarse moralmente y el estadio 2, basado en el individualismo como finalidad instrumental e intercambio; en este estadio la satisfacción de las necesidades personales determina la elección de la moral.

**Nivel convencional:** le corresponden a éste, el estadio 3, en el que las expectativas interpersonales, relaciones mutuas y conformidad interpersonal, el mantenimiento del afecto y de la aprobación de amigos y familiares motiva la buena conducta, y el estadio 4 marcado por una orientación hacia el sistema social, ciencia, ley y orden: el ingreso a esta fase, esta determinado por el deber de defender las leyes y las reglas por el bien propio y justifica la conformidad moral.

**Nivel posconvencional:** abarca el estadio 5, período durante el cual se enfatizan los procedimientos justos para cambiar las leyes con el fin de proteger los derechos individuales y las necesidades de la mayoría, obedeciendo a un contrato social o utilidad y derechos individuales; y el estadio 6 el último de los estadios, en él “los principios universales abstractos que son válidos para toda la humanidad guían la toma de decisiones morales”. (Kolberg, citado por Berryman 1999: 4)

Una última aclaración sobre el tema, explica que los procesos cognitivos de los niños y las niñas son cada vez más complejos pues, su capacidad ascendente que da lugar al pensamiento y la razón contribuye de forma significativa al desarrollo de mecanismos morales de control, esto significa que al tiempo que los niños crecen, están también capacitados para asumir lo correcto e incorrecto en el entorno cultural que les circunda; gradualmente aprenden grupos de normas que les enseñan los adultos significativos (padres



madres y docentes generalmente), lo cual los conduce a descubrir que otros desempeñan el papel de autoridad, adquiriendo de esta forma una mejor y mayor comprensión de la moralidad. A esto se denomina, principio de reciprocidad, y se refiere específicamente a la necesidad de dar y recibir mediante la interacción humana.

En los estudios realizados por Kohlberg acerca del desarrollo moral, aparece como aspecto fundamental la concepción de la convivencia y el gobierno escolar, la idea de una democracia participativa donde todos y cada uno de los miembros de la comunidad tengan voz y voto (incluyendo los niños), y que denominó “La Comunidad Justa”, sobre la cual se profundizará en páginas posteriores.

La perspectiva cognitivo – evolutiva permite el surgimiento de otras posiciones orientadas al desarrollo moral y de las cuales hace parte la perspectiva teórica psicosocial como complemento de la anterior.

### **3.2.3 Perspectiva teórica psicosocial**

También denominada interpretativa, en ella se trabaja el desarrollo moral desde los rasgos de la personalidad, determinándolos como objetivos autoseleccionados, donde se tienen presentes los planes y estrategias para el logro de la interacción social, dando como resultado una identificación con el grupo social; esta perspectiva establece que en el desarrollo moral intervienen aspectos cognitivos y sociales.

Este enfoque es subdividido por Kurtines y Gewirtz (1995) en dos vertientes: una de corte psicoanalítico, que plantea la importancia de la pedagogía en la formación del sujeto y en la cual aparece Sigmund Freud como uno de sus principales exponentes, relacionando el

desarrollo moral en la primera y segunda infancia con circunstancias que devienen directamente de la autoridad donde se consigue una identificación con los grupos sociales en las experiencias con los otros. Freud sustituye la moral religiosa por la moral científica, pues considera que la primera es de índole patológico (relacionándola con la concepción del bien y el mal). La segunda la concepción de la moral científica el autor señala dos instancias; la primera denominada ontogénesis y una segunda denominada por él filogénesis, es decir, el origen y desarrollo de la conciencia moral, lo cual se relaciona directamente con el proceso de formación de las instancias básicas (ello, yo, superyo), en donde la conciencia moral comienza a gestionarse a partir de la resolución del complejo de Edipo; dichos postulados se convierten en su principal tesis.

Dentro de esta misma vertiente, se encuentra Michel Foucault, quien postula por su parte que la moral determina el comportamiento real de los individuos y que éste depende además de la aceptación y la relación con las reglas y valores propuestos, anota también, que es ésta la manera como el individuo debe constituirse como sujeto moral, el autor concibe la moral como una vía para llegar a una conducta moral, a partir del precepto de que ella es un elemento de construcción progresivo y eventual, en síntesis Foucault afirma que “no hay acción moral sin conducta moral y viceversa; y por ende no existe la moral sino una práctica moral”. (Foucault, citado por Carvajal, 1989:14)

Dentro de este mismo contexto, otras autoras y autores como Guillermo Hoyos, Adela Cortina, y los integrantes del grupo GREM (Grupo de educación moral de Barcelona, 1988) integrado por Buxarrais, Puig, Martínez, Carrillo, Trilla, Paya, López (algunos de estos investigadores serán abordados en la temática de educación moral) han ofrecido aportes significativos a esta perspectiva. Hará falta, sin embargo advertir que en el presente texto no

se tendrán en consideración todos y que será privilegiado Puig por apreciarle como el más oportuno a las necesidades de este trabajo.

Así pues, luego del breve recorrido realizado por cada una de las perspectivas teóricas que trabajan sobre el desarrollo moral y a partir de los lineamientos y postulados que sustentan cada una de ellas, se hará énfasis y ampliará esta última, por considerar que en ella convergen de alguna manera planteamientos válidos de cada una de las perspectivas teóricas mencionadas; además porque permite una aproximación más cercana al concepto de desarrollo moral y su relación con el ámbito educativo que es en última instancia el macrocontexto que permite la proyección cultural y social del sujeto; por tales razones, se hace ineludible el abordaje del concepto de educación moral que se desarrolla a continuación.

### **3.3 EDUCACIÓN MORAL**

La educación moral es definida como “El desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y acción moral, con el fin primordial de que el individuo adquiera la capacidad del desarrollo racional y autónomo, lo cual le permitirá desenvolverse con base en juicios personales, en aquellas situaciones que plantean un conflicto de valor (Puig, 1996:19), de ahí que la educación moral debe ser prioridad en una sociedad democrática donde se resalten aspectos como el respeto por la autonomía de cada sujeto, la razón dialógica (que se opone a las posiciones individualistas), el favorecimiento de espacios de convivencia y comunicación frente a las situaciones de conflicto, que permitan el fortalecimiento constante de las relaciones intersubjetivas.

El enfoque psicosocial conduce al concepto de educación moral “En tanto autoconstrucción de la personalidad moral, por medio de la cual se pueden construir cooperativamente juicios morales ponderados que se traducen e interpretan contextual y responsablemente” (Puig, 1996: 66); es posible afirmar entonces que la educación moral está condicionada a las relaciones interpersonales, a factores culturales y económicos, ambientales y psicoafectivos. Por ello y de acuerdo con la afirmación de Puig acerca de la educación moral y del papel preponderante que esta juega en las relaciones entre sujetos, conviene determinar en ella diversas finalidades que soporten el proceso de formación moral, entre las cuales se destacan:

- Desarrollar las estructuras universales del juicio moral, de modo que permitan la adaptación de principios generales de valor como la justicia y la solidaridad.
- Adquirir competencias dialógicas que dispongan al acuerdo justo y la participación democrática.
- Construir una imagen de si mismo y del tipo de vida que se desee llevar, acorde con los valores personalmente deseados.
- Adquirir las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio y la acción moral, de acuerdo a la manera de ser deseada.
- Adquirir capacidades en cuanto a conocimientos necesarios para comprometerse con el diálogo crítico y creativo en torno a la realidad que conduzca a elaborar normas y proyectos contextualizados y justos.
- Reconocer y asimilar aquellos valores universales sustentados en los derechos humanos (en la Constitución Colombiana y en formulaciones históricas ampliamente aceptadas). (Ver marco legal y constitucional sobre educación moral en paginas posteriores)
- Comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva.
- Desarrollar la autonomía como finalidad de la educación moral, ya que esta surge como

efecto del aprendizaje, el cual es construido en la escuela por el niño y con el otro, para luego ser puesto al servicio de la cultura, en este sentido, la autonomía es comprendida a través de la cooperación, esta es para el niño un método de control recíproco que sucede en su interior e insista a la discusión y el consenso en el terreno de la moral; de allí, que la escuela deba fomentar ambientes que favorezcan la autonomía proporcionando experiencias y relaciones que inviten al niño a cooperar con el otro; la autonomía del sujeto aparece cuando el niño adquiere control de si mismo, y conocimiento acerca del bien y del mal y presenta la posición del otro. Debe tenerse muy presente que la autonomía moral implica que el sujeto se gobierne a si mismo dentro de las normas naturales y sociales, sin dejar de lado que para que el sujeto pueda ser autónomamente moral debe construir un ideal, (aquí es donde la pedagogía propone que el sujeto construya su propio proyecto de vida).

Además de las finalidades anteriormente expuestas, aparecen en el campo de la educación moral diversos paradigmas que apuntan a la construcción de la personalidad moral, lo cual requiere partir en principio, de la convicción de que la moral no es algo dado de antemano, que se decide o elige, sino que se adquiere mediante un esfuerzo complejo de elaboración y reelaboración de las formas de vida y los valores que emergen constantemente con el devenir cultural y la interacción social; dichos paradigmas han sido planteados por Puig (1996) quien a lo largo de su trabajo los define y desarrolla.

### **3.3.1 Paradigmas de la educación moral**

#### **Educación como socialización.**

De acuerdo con este paradigma, la educación moral debe insertar a los sujetos en la colectividad a la cual pertenecen, a partir de valoraciones y normas sociales imperantes, es decir, a partir de un reconocimiento racional de las mismas, como garante de la pervivencia de la sociedad y como acuerdo universal; por consiguiente, el fin moral será aquello cuyo objeto es la sociedad, y obrar moralmente conducirá a obrar por un interés colectivo desde principios éticos universales, lo cual permitirá al sujeto la adquisición de la autonomía moral a partir del reconocimiento de las normas morales fundamentales en el ámbito social, y por consiguiente a la construcción de la norma, orientada hacia la conciencia moral individual.

#### **Educación moral como clarificación de valores**

Este paradigma simplifica la tarea de la educación moral a un proceso de esclarecimiento personal. La clarificación de valores implica el conocimiento de sí mismo para identificar con propiedad los valores a los cuales se ha de acoger, juzgándolos como los más adecuados. Este proceso se elabora sobre la base de tres condiciones tal como lo plantean Rhants, Harmin y Simón en su teoría sobre el proceso de valoración, dichas condiciones son: poder elegir libremente los propios valores en pro del proceso de clarificación personal, disponer de un cierto número de alternativas para poder elegir, permitir la libre elección en tanto supone la consideración de las consecuencias que se derivan de su acción, finalmente y realizada la selección debe llegarse al aprecio de los valores elegidos considerándolos como parte importante de la propia existencia; deben también afirmarse y defenderse públicamente.

### **Educación moral como desarrollo.**

Desde esta postura se entiende la educación moral como desarrollo en el sentido del dominio progresivo de las formas de pensamiento; progreso que se formula en sucesivas etapas como propuesta de educación moral. La perspectiva cognitivo evolutiva toma como base, el desarrollo del juicio moral, lo cual le posibilita al sujeto el acercamiento a juicios más óptimos y valiosos, dentro de esta propuesta se encuadran Dewey, Piaget y Kohlberg, quienes a partir de principios básicos y comunes asumen la educación moral como un proceso de desarrollo por medio del cual se promueve la estimulación del pensamiento frente a cuestiones morales, teniendo como fin último, facilitar la evolución de la persona a través de diferentes etapas.

Los autores antes aludidos convergen en sus planteamientos teóricos, no obstante, cada uno asume posiciones concretas frente al desarrollo moral, en el caso de Dewey (s.f) por ejemplo, considerado como el primero en determinar la educación moral como desarrollo, plantea una subdivisión en tres niveles, denominados por él como: premoral o preconventional, caracterizado por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos; el nivel convencional, en él se esboza una aceptación sumisa de la norma, que en este caso no está sometida a un proceso de reflexión crítica, por último da a conocer el nivel autónomo, donde el individuo actúa de acuerdo con su pensamiento y elabora juicios en relación con los modelos establecidos.

Sobre el mismo tema, Piaget también señala que existe la posibilidad de formular etapas en el desarrollo del juicio moral, las cuales son atravesadas por cada individuo a partir de un orden lógico; su obra "El criterio moral en el niño" (1932) es considerada pionera en el tratamiento empírico de los temas morales y se convierte en el principal aporte de este autor

al estudio del desarrollo moral, afirma además, que las relaciones interpersonales son, en último término el principal factor en la elaboración de los criterios de juicio moral, y dada la diversidad de las relaciones sociales, puede darse una moral heterónoma basada en la coerción o una moral autónoma fundamentada en relaciones sociales de cooperación a la cual debe llegar todo individuo.

La formulación de Piaget esta sustentada en las investigaciones empíricas realizadas con niños menores de 12 años, y que giran en torno a tres temas fundamentales: las reglas del juego, las normas morales originadas en el adulto y el desarrollo de la noción de justicia. A partir de estas premisas, propone como fin de la educación moral, la construcción de individuos aptos para la cooperación. En esta misma línea de pensamiento, Kohlberg afirma que la maduración del juicio moral está determinada por la evolución de los estados ya descritos en la perspectiva teórica cognitivo-evolutiva del desarrollo moral.

Los estudios de estos autores han contribuido en gran medida con la fundamentación y sistematización coherente de la relación entre la educación moral y la construcción de una sociedad moral y democrática; sin embargo, se presentan objeciones, críticas y polémicas al respecto, principalmente en los aportes de Kohlberg y Piaget a los que le son atribuidos un excesivo énfasis en los factores cognitivos, omitiendo otros elementos relevantes como los motivacionales y conductuales, aduciendo además, que se presta escasa atención a las individuales en el desarrollo moral, y se señala también el limitado reconocimiento del papel educativo de las formas sociales y de los productos culturales como patrimonio de la humanidad.



### **La educación moral como formadora de hábitos virtuosos.**

Se incluyen en este aporte un conjunto de propuestas de educación moral de larga tradición, las cuales datan incluso de épocas aristotélicas. Ya que en la actualidad se están revitalizando, impulsadas por factores sociales, culturales y filosóficos de distinta índole; este paradigma se caracteriza por la convicción de que una persona no es normal si anímicamente sólo conoce el bien de manera intelectual, pues es preciso además, que mantenga una línea de conducta virtuosa posibilitando la formación de hábitos que apunten al bien y a la felicidad a la que cada ser humano está dispuesto; se da en esta postura, una marcada influencia teológica que supone la existencias de algo que permite establecer aquello que sea virtuoso o bueno para cada sujeto, en algunas ocasiones se habla de una ley universal propia de la naturaleza humana, de acuerdo a la cual se debe regular la conducta, en otros casos la moralidad que debe impregnar a cada sujeto se define de acuerdo con las normas y valores morales e institucionales.

Una persona moral es aquella que se adhiere a las tradiciones y valores sociales convirtiéndolas en un conjunto de virtudes personales, en este sentido, la educación moral como formadora de hábitos ha de proporcionar a los y las estudiantes un positivo y permanente ambiente que contribuya a la formación de cada uno de ellos y ellas, activando las posibilidades individuales para la realización de actos que configuren los hábitos morales y el carácter personal de acuerdo a los principios y valores morales previamente reconocidos.

Desde esta visión, la actividad educativa está determinada por la exposición de modelos personales dignos de imitación, por la explicación clara y minuciosa de lo que es una conducta moral, o por la exhortación o persuasión de los educandos a favor de determinadas

formas morales, por el diseño de entornos institucionales densos en prácticas virtuosas de manera que impregnen a todas las personas que los frecuentan, y por la consideración del valor de las experiencias de toda clase.

Debe advertirse, que no es posible asegurar de forma absoluta el establecimiento totalmente aceptado de un conjunto de hábitos y virtudes suficientes para orientar el presente y el futuro de la vida de los educandos, por tal razón, es preciso impartir una educación contextualizada, centrada en principios de realidad.

### **Educación moral como construcción de la personalidad moral**

La construcción de la personalidad moral se entiende como la tarea de construcción y reconstrucción individual y colectiva de formas morales valiosas, ello exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural en el que cada sujeto juega un papel protagónico, ya que ser una persona moral significa conducirse de manera consciente y autónoma, por tanto, la construcción de la personalidad moral integra diversos aspectos como: un doble propósito de adaptación a si mismo y a la sociedad, la transformación de aquellos elementos culturales y de valor considerados como horizontes normativos deseables y, la formación de aquellas capacidades de juicio, comprensión y autorregulación, que han de permitir enfrentarse a los conflictos de valor y a las controversias de las sociedades plurales y democráticas. La personalidad moral está integrada por una entidad llamada conciencia moral autónoma, la cual es el resultado de un esfuerzo autosuficiente de la construcción del sujeto a partir de dos momentos específicos: la comprensión y la autorregulación, la primera está relacionada con la asimilación del significado de las acciones morales, donde se hace prioritaria la reflexión respecto a las situaciones del contexto; la segunda se define como el

esfuerzo que realiza el individuo para dirigir moralmente su conducta y es netamente de carácter cognitivo–reflexivo; a partir de la concepción de dicha conciencia moral autónoma, es posible que el sujeto asuma posiciones acertadas frente a diferentes hechos de la realidad personal y social mediante procesos de autonomía y dialogicidad, es decir, cuando los fundamentos y las razones están en si mismo, cimentadas en construcciones críticas de los principios, normas valores y modos de ser, esto le permite enfrentarse a los conflictos morales de la manera más efectiva, posibilitándole la optimización del ejercicio moral entendido como la facultad que permite formarse opiniones razonadas acertadas del deber ser.

En síntesis, puede afirmarse que la educación moral, pretende en primera instancia favorecer y potenciar los factores que inciden en el desarrollo de la conciencia como entidad posibilitadora de la autonomía y la capacidad reflexiva del sujeto frente al contexto personal y social.

Con lo dicho hasta aquí, se puede advertir como el desarrollo moral es directamente proporcional a las relaciones sociales y educativas, por ello, las diferentes perspectivas al respecto, dejan entrever la influencia de dicha interacción social-educativa dentro del proceso de formación moral del sujeto, siendo este motivo suficiente para justifica el abordaje estrategias que contribuyan a efectivizar dicho proceso de desarrollo.

### **3.4 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN MORAL**

El campo de la educación moral asume diversas posiciones frente a las acciones pedagógicas más adecuadas en cuanto a la contribución en el desarrollo moral del sujeto;

debido a la gran variedad de estrategias, se efectúa a continuación una breve compilación de aquellas que se consideran más importantes.

### **La discusión de Dilemas Morales**

Es una estrategia de educación enmarcada dentro de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kolberg (1975), este se refiere a los procesos mediante los cuales se adoptan ciertos principios que nos llevan a guiar acciones y conductas, y a juzgar las de otros como correctas o incorrectas.

Los dilemas morales se definen como:

“Breves narraciones que presentan un conflicto de valor que atañe a la decisión individual, estos a su vez se dividen en: Dilemas Morales reales (D.M.R.) los cuales pueden definirse como aquellos que están estrechamente relacionados con los acontecimientos del diario vivir del sujeto; y los Dilemas Morales Hipotéticos (D.M.H.) que hacen parte de las problemáticas abstractas enfocadas hacia conflictos de interés derechos y valores, son situaciones con personajes poco marcados y en mínima o nula medida se relacionan con el contexto real del sujeto”. (Álzate, 1997: 84)

Ahora bien, para lograr que la discusión de dilemas morales constituya una verdadera fuente de promoción del desarrollo moral, se dan una serie de sugerencias didáctico–pedagógicas, abordadas específicamente por María Socorro Entrena (1996: 50)

J. Willson, propone una guía para el pensamiento y la actuación moral, en esta guía se describen ocho fases desde las que el sujeto debe asumir una posición individual a partir de sus principios, convicciones y reflexiones. La aplicación de esta guía, sugiere una reflexión donde cada sujeto debe reelaborar constantemente posturas y pensamientos en el orden de lo moral.

## **La Resolución de conflictos**

Para afrontar el conflicto, se recomienda tener en cuenta cinco actitudes frecuentes en estas circunstancias, ellas son: “Competir: es buscar el deseo propio. Evitar/huir: rehuye el conflicto y no lo aborda. Participar/negociar/convenir: mirar el deseo propio y el del otro. Acomodarse/ceder/acatar: no hay interés propio y satisface el deseo del otro. Colaborar: es un mediador que busca la resolución del conflicto” (Grasa, 1991: 105-106)

Rafael Grasa (1991) enmarca su teoría de La resolución del conflicto en un esquema de análisis compuesto por varias fases que incluyen: separar aspectos presentes en el conflicto, esto es, personas, procesos y problemas; clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema lo que implica, concretar el asunto y revisar el interés y las necesidades de las personas implicadas; se pasa posteriormente a facilitar y mejorar la comunicación entre las partes, controlando las dinámicas y creando un ambiente propicio de solución que conduzca a Trabajar sobre los problemas concretos de las personas enfrentadas, separando los problemas y teniendo en cuenta los intereses, estableciendo además un ambiente propicio para reflexionar sobre la situación.

En este mismo nivel de resolución de conflictos se encuentran los autores José María Díaz y Concepción Medrano (1994) quienes abordan la importancia del conflicto y la discusión como proceso de educación moral. Las ideas de estos autores se han trabajado simultaneas al pensamiento de Grasa. A este respecto se expone que para hacer eficiente la discusión, es importante tener en cuenta el nivel de razonamiento moral por lo que el diálogo en el aula se constituye en una herramienta fundamental para la educación moral, en tanto permite al sujeto la evolución en su desarrollo. Resta decir, que en la discusión

moral se hace necesario llevar a cabo adaptaciones de acuerdo con la población a la cual va dirigida, con el fin de compensar y prever limitaciones cognitivas y/o comunicativas, recomendándose tener presente la elaboración de materiales adecuados y la aplicación de dramatizaciones de conflictos socio–morales.

El método de **Clarificación de Valores**, es una estrategia dada a conocer por Jesús Vilar y tiene su génesis dentro de un contexto histórico social donde la diversidad de valores en la sociedad es responsable en parte de los conflictos entre niños y jóvenes, lo que a su vez genera confusión en relación con lo que es justo y con la forma de vida apropiada. La clarificación de valores puede definirse como un conjunto de métodos que apuntan a un proceso de valoración, cuyo objetivo está dirigido a que el estudiante tome conciencia a través de la reflexión consciente y responsable, de lo que valora, acepta y piensa.

Es significativa la importancia que tienen dentro del proceso de valoración las fases de: *selección*, este primer paso debe darse en medio de una gran libertad, sin ejercer presión ni coacción, pero sí ofreciendo varias alternativas de elección, se sugiere además tener en cuenta o medir las consecuencias de la alternativa elegida, con el fin de asegurarse que esta sea la correcta.

*Estimulación*, orientada al campo afectivo y supone apreciar la elección y sentirse a gusto con ella, ratificándola en público de manera que no quede duda que la elección ha sido la adecuada.

*Actuación*, Se propone proceder en correspondencia con la elección, poniendo esto de manifiesto en el diario vivir, es decir hacerlo habitual para que se convierta un principio.

Para la aplicación de los métodos de selección estimulación y actuación se proponen tres técnicas: la de diálogos clarificadores, un ejercicio individual donde el alumno profundiza sus reflexiones a través de un diálogo; la de hojas de valores, consiste en presentarle al alumno un breve texto en el que se expone una situación problemática que invite a la discusión; la tercera, es la de frases inconclusas y preguntas esclarecedoras, en esta técnica que puede ser individual o grupal, se le presentan al alumno o alumna una lista más o menos larga de frases inacabadas o preguntas que comprometen al alumno tomar una posición frente el tema.

### **Juego de Roles**

Ampliamente conocido como la capacidad para asumir papeles, esta es una estrategia expuesta por Xus Martín, (1991); quien la contempla como una condición básica e insustituible del comportamiento y del juicio moral; el juego de roles se produce dentro de la interacción social del niño, lo cual contribuye a la disminución de su egocentrismo y al fortalecimiento de las capacidades dialógicas en su relación con el otro, esta estrategia permite la adquisición de habilidades como la comprensión de la diferencia, la capacidad para relacionar y relativizar asumiendo un punto de vista propio en correspondencia con el de los demás. Desde esta práctica, también se fortalece la disposición social y la empática que hacen más viable la incursión al ámbito social, trabajando conjuntamente los aspectos interpersonales, racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones, igualmente, ayuda a que los alumnos y alumnas exploren sus propios sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta descubriendo y aceptando el rol de los demás; de este modo se contribuye al desarrollo de la capacidad de solución a problemas, desde múltiples perspectivas.

En el campo educativo específicamente, se trabaja por medio de la dramatización de situaciones de conflictos de trascendencia moral; algunas sugerencias didácticas para la puesta en escena del juego de roles son: iniciar con una fase de calentamiento, en la que se crea un clima de confianza y de participación; un segundo momento propone la preparación de la dramatización donde los participantes del juego deben asumir un rol de la realidad, dando lugar a un diálogo mediador; finalmente se da el debate, donde son analizados los distintos elementos de la situación, frente a la cual se plantean soluciones y se asumen las consecuencias de las decisiones.

Dicho lo suficiente acerca de las estrategias pedagógicas y sus alternativas didácticas para que éstas sean efectivas y exitosas, corresponde hacer una última precisión directamente relacionada con las condiciones específicas de higiene ambiental. Se recomienda entonces, que la escuela asuma como propia la creación de un clima de confianza que favorezca permanentemente la dialogicidad y la cooperación, pero que además este acompañada de una disciplina firme y equilibrada al interior del aula, donde el niño y la niña aprendan a respetar las normas y a reconocer a sus pares como iguales.

Esto quiere decir, que la escuela se posiciona como una entidad socializadora por excelencia, que exige de las personas que están a cargo de la misma y más específicamente a los maestros y maestras, una preparación y compromiso máximo. Sea entonces el propósito del siguiente aparte dedicar un espacio al rol del docente en el campo de la educación moral.



### **3.5 ROL DEL MAESTRO Y MAESTRA EN LA EDUCACIÓN MORAL**

El rol del maestro es de vital importancia para que haya una verdadera educación moral; se constituye incluso en uno de los factores más influyentes, en tanto es este quien a partir de su testimonio y ejemplo ofrece una función de identificación y orientación a los niños y niñas en los diferentes procesos de desarrollo. Son diversos los autores que conceptualizan al respecto, entre ellos se ha ubicado a Buxarrais, Puig, y Carrillo (1998), por considerar que se aproximan a una acertada concepción al respecto, en la que se establece que el maestro debe ser un experto moral para que a partir de su labor pueda efectuar acertadamente acciones pedagógicas que conlleven al desarrollo moral de los estudiantes, para esto debe asumir un alto compromiso consigo mismo desde su formación personal y profesional, en esta medida, se convertirá paulatinamente en un modelo válido de identificación y promoción de los educandos, en pro de la consecución de una moral autónoma.

Autores como Krierkemas y Nosengo, retomados por Bosello (1995) explican que es el maestro quien comunica los valores en cuanto lo que tienen de racionales e inteligibles; suscitando de esta manera en el sujeto motivaciones para obrar bajo directrices de verdad y de bien; el maestro debe ser cordial, comprensivo, ensalzar la motivación filial de los escolares reflejando un estilo humanista; debe ser eficiente, responsable y caminar al paso de las exigencias de autorrealización y éxito de los educandos; caracterizarse por la acción del estímulo, satisfacer las expectativas de los alumnos y expresarse con espíritu creativo.

En síntesis, el maestro y maestra deben mostrarse abiertos y positivos frente a las motivaciones de los demás, tener amplios intereses culturales y artísticos dentro de una rica vida social; la palabra del maestro debe ser sustanciosa, viva, clara, realista, imaginativa y dialogada, capaz de suscitar compromiso social, su discurso debe ser respaldado por un

testimonio de vida, donde exista una evidente coherencia entre el decir y el hacer, pues el ejemplo es necesario más que por su aspecto de motivación, para sostener el paso a la acción. Desde aquí podrán formarse maestros comprometidos consigo mismos y con la sociedad, que fomenten constantemente desde su ejercicio pedagógico el crecimiento moral de los y las estudiantes, que se revertirá posteriormente en un contexto macrosocial. A este propósito es necesario que el maestro se apropie de elementos epistemológicos y conceptuales, dentro de los cuales, aparece como fundamental la educación moral dentro del currículo; razón por la cual a continuación se realiza un breve recuento histórico sobre este aspecto.

### **3.6 LA EDUCACIÓN MORAL Y EL CURRÍCULO**

Explorando un poco en la historia se puede evidenciar, como desde principios del siglo pasado justificaban el interés y la necesidad de una educación moral y cívica en el seno de las escuelas laicas, pero todo ello, enmarcado en posturas relativistas que negaban la existencia de valores consensuados, reduciendo el proceso de valoración a la mera decisión individualista. Contemporáneo con las visiones relativistas, aparecen los modelos de educación moral, basados en valores absolutos, donde la persona debe adaptarse a aquellos principios que le vienen desde fuera. Se ha comprobado que ninguna de las dos posiciones desde una postura unilateral, pueden obtener resultados satisfactorios dentro de una sociedad democrática y pluralista; menos aún, cuando finalizando el siglo la preocupación moral y cívica está latente en las propuestas educativas de América y Europa, donde se reevalúa además la posición de la educación moral desde lo religioso únicamente, suscitándose así la realización de congresos y diferentes reuniones. Algunas de las reflexiones realizadas permiten justificar el hecho de afrontar con mayor compromiso una

educación moral que garantice la formación integral de los docentes; se señalaba entonces que el principio que debía guiar la educación nueva era la libertad; la educación moral debía entonces impartirse sin dogmatismo y teniendo en cuenta el interés personal, potenciando el autogobierno, enfatizando en la personalidad libre y creadora desde la autonomía.

Esta necesidad se relaciona en definitiva con lo propuesto por Piaget, consistente en ayudar al estudiante en un proceso que va desde la heteronomía a la autonomía moral, para lo cual la escuela debe ofrecer un ambiente social y humano rico y libre de prejuicios, basado en principios de equidad donde se aprovechen todas las circunstancias favorables para invitar a la reflexión moral, sin olvidar la enseñanza mediante lecciones directas que deberán ser vivenciadas como reales, dichas lecciones morales no podrán concebirse como clases magistrales, bajo un diálogo unidireccional. Por el contrario, tal la educación moral debe ser redescubierta por cada estudiante, lo cual le conducirá a sentirse miembro activo y responsable de la colectividad escolar en un ambiente de afecto y respeto mutuo, proyectándose a su vez a un contexto macrosocial, a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la generosidad y la cooperación entre otros. Siguiendo esta dirección, el y la docente deben saber leer positivamente los intereses de sus educandos para orientarles adecuadamente, obviando métodos de coacción o imposición de normas. Frente a estos principios y otros que deben guiar la educación moral, se planteó un debate en torno a dos aspectos:

En primer lugar, aparece la relación existente entre educación moral y educación religiosa, donde se critica la postura que expresa que no es necesaria una educación moral porque está ya existe en la escuela por medio de la educación religiosa, y propone entonces como objetivo impartir en la escuela pública una enseñanza moral capaz de suplir eficazmente la

religión, a partir de principios de neutralidad y tolerancia recíproca. En segundo lugar, la reflexión de sí se debía dedicar clases de educación moral o sí se debía ser de carácter incidental, donde se argumenta principalmente a favor de la sistematización de dicha educación por considerarse que el carácter incidental degenera en educación accidental y los resultados no son satisfactorios; por lo cual se hace estrictamente necesario formar especialistas en educación moral.

La propuesta de reforma del sistema educativo da lugar al debate de la ética como asignatura específica o como una reflexión o trabajo interdisciplinario, esta posición dejó al descubierto la necesidad de formación específica del profesorado de esta asignatura y de los contenidos que deben trabajarse; se dota a la ética de un carácter transversal en tanto los contenidos de otras áreas ofrecen temas que permiten vincular una reflexión moral, no quiere decir esto, que no sea necesaria una formación específica que proporcione al profesorado los recursos que permitan favorecer el desarrollo racional y autónomo del juicio moral de los estudiantes.

Esto no lo explica todo, la posición actual obedece a una postura de transversalidad de la ética, donde se proyecta la necesidad de reservar en el currículo un espacio para la reflexión ético-política; a partir de un modelo de educación moral fundamentada en la construcción autónoma y racional de valores, actitudes y normas, partiendo de aquellos contenidos moralmente significativos y relevantes; atendiendo a los diferentes ámbitos de relación personal, familiar, escolar y social. Puede concluirse diciendo que el carácter transversal de la educación moral, exige necesariamente una sistematicidad que garantice una efectividad máxima en un proceso de desarrollo integral.

Tratando de realizar una aproximación al contexto nacional en lo concerniente al aspecto

legal se exponen el marco que rige la educación en este sentido.

### **3.7 MARCO LEGAL Y CONSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN MORAL EN COLOMBIA.**

Es una certeza que el país ha venido atravesando por una serie de transformaciones de toda índole y ha sido quizá, el campo de la educación moral donde se han percibido con mayor claridad. Aún así en la actualidad los maestros y maestras no vislumbran una forma de educar desde y para la ética, como tampoco existe claridad acerca de la necesidad de educar éticamente, al tiempo que muchos reconocen que no se debe dejar de lado la problemática de la educación moral, porque en definitiva lo que se hace es educar en torno a la moral. Desde esta perspectiva, Mesa, plantea los siguientes interrogantes: “¿Qué clase de educadores pueden ser aquellos que no ven como parte de su labor y de su vocación la educación moral?, ¿Es que acaso se puede tener confianza en una generación que conoce y sabe hacer las cosas pero desconocen el por qué y el para qué vivir en sociedad?” (1995, pág. 37 –38).

Ahora bien, la sociedad siempre ha esperado de la escuela una educación que vincule a los educandos en la tradición científica, pero también que se comprometan con el proceso de socialización en el cual aprendan a vivir en sociedad y a ser parte positiva de ella; en esta medida el compromiso del educador va en doble vía, instrucción y formación. Esta afirmación permite corroborar la importancia de la educación moral, ratificando además la importancia del docente dentro de este proceso formativo que implica educar moralmente dentro de unos parámetros cimentados en unos valores que fortalezcan la personalidad; es por ello que se hace pertinente partir de los lineamientos establecidos en el nuevo marco legal colombiano, el cual está basado en la constitución política colombiana de 1991 y la Ley

general de educación (Ley 115), a la cual se le adjunta el decreto 1860.

La Constitución determina que la educación es un derecho social y cultural, quedando establecido en los artículos 41 y 67 de la misma; además la Ley general de educación define la educación como un proceso permanente, personal, cultural y social; que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes (artículo 1) y se ubica en un horizonte ético, formativo e integral (artículo 5), el cual se ratifica en el artículo 13; el artículo 25 se encarga de ampliar el sentido de la formación ética y su promoción dentro de los establecimientos educativos, por ende se exige a la escuela educar en la formación moral, donde se propone como referente el modelo de la comunidad justa propuesto por Kohlberg; por tal razón es necesario hacer una revisión acerca de la clase de orientación que se está dando en las instituciones educativas evaluando la generación de espacios para la confrontación y argumentación en lo que atañe a su comportamiento; en esta medida *la comunidad justa* debe ser una institución donde prime la democracia, en tanto la participación activa de todos sus miembros, (tal como lo establece la ley en su artículo 6), del que emana la creación del manual de convivencia como producto de la construcción de una norma consensuada, garante de las relaciones armónicas en sociedad (artículo 87). Deben ser además pilares permanentes: el diálogo constante, las discusiones y los estudios morales, la participación en responsabilidades institucionales y los testimonios constantes, entre otros, propendiendo siempre por el fin deseable de formar seres moralmente estructurados, y por ende ciudadanos socialmente activos.

Con miras a darle continuidad a la investigación iniciada para consolidar una propuesta pedagógica: "Para educar en el valor de la justicia", se proponen a continuación algunas

estrategias que pueden tener relevancia en la disminución directa o indirecta de la violencia entre pares al interior de la escuela. Todo esto con base en el trabajo de observación previamente realizado para identificar las diferentes situaciones de conflicto, y conducir una intervención pedagógica efectiva en tanto más cercana al contexto real de los niños se realice.

En la primera parte de este texto, se dio cuenta de cómo las representaciones sociales siempre de la mano de la realidad social determinan el funcionamiento social y son definitivas en el comportamiento de las personas frente a algunos fenómenos de este orden. No es atrevido entonces pensar que la realidad colombiana y la manera como se difunden, transmiten y se anclan las RS han marcado el desarrollo moral en este macrocontexto, en el que acceder a comportamientos responsables y éticos se hace cada vez más difícil, por lo que conviene ahora sin lugar a dudas iniciar un viaje, sumergirse en un nuevo análisis, ésta vez el de la violencia. Igual que en páginas anteriores se dio cuenta, paso a paso al análisis filosófico y pedagógico del desarrollo moral; las siguientes páginas se dedicarán ahora a hacer lo propio con la violencia; mirada puntualmente en el contexto colombiano, no sólo desde su historia, sino en su comportamiento actual, dedicando además una parte importante a esa violencia que ha permeado el microcontexto escolar

## 4. VIOLENCIA EN LA ESCUELA

### 4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA

Para empezar, es necesario reconocer que la violencia no es un tema nuevo en el país y que por el contrario, tiene un largo historial de antecedentes. De manera casi continua, en Colombia se han venido presentando numerosas situaciones que han influido en la crisis de violencia actual, sólo que a la del tiempo comprendido entre el cuarenta al sesenta se le dio el nombre del periodo de la violencia, ya que, en éste se alcanzaron niveles muy elevados de la misma.

Para hacer referencia a los antecedentes, conviene volver sobre algunos aspectos que marcaran hitos en la construcción de significados y sentidos de la violencia en Colombia; para tal efecto, se partirá de los planteamientos dados por Jenny Pearce (1991), estos son:

La independencia de España: desde 1810 a 1816, la lucha por la independencia, estuvo marcada por una profunda división entre la elite criolla, unos abogaban por un régimen autoritario y otros por un sistema federal; esto se extendería hasta la liberación lo cual, no cambió, puesto que el conflicto continuo entre el primer presidente de la Gran Colombia, Simón Bolívar, y su vicepresidente, Francisco de Paula Santander.

Las guerras civiles: fueron frecuentes durante el siglo XIX y desempeñaron un papel central en la generación de una amplia identificación de la población con algunos de los dos partidos nacientes el liberal y el conservador.

La lucha bipartidista que se presentó en Colombia en el siglo XIX generó múltiples



enfrentamientos, entre los partidos que lideraban el poder; dándose así, la exclusión de los liberales del mismo, lo que provocó varios levantamientos regionales donde los liberales tenían mayor fuerza, y solo hasta 1899 explotaría verdaderamente, produciéndose así, la llamada guerra de los mil días.

Al iniciar el nuevo siglo XX, con una guerra civil y la pérdida del canal de Panamá; se daba una situación importante que distinguió otra etapa de la historia Colombiana.

Luego de 1910 - 1930, se dio una relativa estabilidad política, durante este periodo Colombia entró en mayor contacto con el mundo exterior, así: el aumento de la producción y demanda del café y las innovaciones en el campo técnico con los primeros avances de desarrollo industrial pusieron a Colombia en comparación con los demás países de Sudamérica, como uno de los países, con mayor movimiento comercial.

Ahora bien, en el periodo comprendido entre 1946 y 1964, en el cual se desataron una gran cantidad de conflictos que golpearon al país; 'la violencia' no fue un conflicto homogéneo y con rasgos específicos, sino la sumatoria de confrontaciones entre dos bandos: el partido liberal y el partido conservador. A lo que se le sumaron una creciente ola de huelgas y paros, agudizándose la crisis hacia 1947 momento en el cual tuvieron lugar una serie de atentados y asesinatos de liberales y conservadores en muchas regiones del país, afectando en mayor medida la zona rural.

Por esta época, en 1948, cae asesinado el Caudillo Liberal Jorge Eliécer Gaitán, líder 1930, 1946 y 1948, fueron en su momento sucesos que llenaron de odio y de venganza popular y firme aspirante a la presidencia de la república. Su asesinato desata una polvareda que

aumentó la violencia en todo el país. Podría afirmarse que lo ocurrido en tanto a liberales como a conservadores. “Todo esto caracterizó la violencia durante este periodo, criminalidad y sadismo se entremezclaron con violencia política y social”. (Pearce, 1991:66).

**Frente Nacional.** A través de la historia Colombiana, la manera de afrontar las crisis políticas, ha sido por medio de acuerdos o coaliciones bipartidistas, por tanto no era nada nuevo que los partidos políticos más influyentes en dicho momento llegaran a establecer un acuerdo que les representara beneficios mutuos.

El Golpe de Estado de 1953, se dió bajo la consigna de ‘paz, justicia y libertad’ como una promesa alentadora. Pero la crisis continuó, el bipartidismo es poco a poco excluido de los puestos públicos, comienzan intervenciones por parte del gobierno militar en campos económicos, políticos y sociales, que van resquebrajando la posible legitimidad y justificación de ellos en el poder.

Todo este cúmulo de crisis generó un acuerdo entre los dos partidos dominantes (liberal y conservador) llamado el Pacto de Sitges, en el cual se destacan algunos puntos como:

Alteración de los dos partidos en la presidencia por períodos completos de 4 años.

Extensión de los acuerdos a 16 años con el objeto de que el último turno correspondiera a conservadores.

Los anteriores aspectos, fueron objeto de reforma constitucional. Posteriormente, se introdujo una nueva reforma transitoria para prolongar la paridad en el gabinete por 8 años más, con el fin de obtener lo que se llamó, el desmonte gradual del Frente Nacional.

**Resultados de un cúmulo de crisis.** A finales de los años cincuenta, se produjo un cambio del cual se esperaba una transformación significativa, lo que no ocurrió, pero si la apertura a posibilidades de renovación, creándose fuerzas y movimientos; para muchos era el nacimiento de nuevas ilusiones. Es así, como Colombia queda bajo la influencia de ciertos procesos que le fueron determinantes para el surgimiento de grupos al margen de la ley.

Dichos procesos, dieron origen a factores tanto estructurales, en la medida en que deja develar hechos no resueltos, como coyunturales, que irrumpen de una manera abrupta en la modificación del escenario nacional.

De acuerdo a González (1999), en los análisis estructurales se tienen en cuenta algunas perspectivas para explicar los niveles de violencia que ha vivido el país en las últimas décadas (Citada por Salinas, 2000:5):

Un elevado desprestigio de la mayoría de las instituciones del estado, generándose una desconfianza en la palabra del otro y aún de sí mismo.

Impunidad ante una corrupción en aumento tanto en el campo político, como en el económico y social principalmente. Con un desfase acelerado entre los procesos de modernización económica y social, y una ausencia simultánea de modernización política, generando una ausencia de participación de la sociedad.

Finalmente, la poca participación que el pueblo a tenido dentro del sistema político colombiano, dejándose notar en la confusión que se ha tenido entre el manejo de lo público y lo privado.

En consecuencia, la violencia se configuró como un ente regulador y a la vez como factor dinámico, razón por la cual afloran alternativas en respuesta hacia la misma. En esta dirección coyuntural es posible identificar tres factores, que si bien no generan la crisis, si constituyen su expresión más contundente, ellos son: el surgimiento del movimiento insurgente, el paramilitarismo y la consolidación del narcotráfico.

**La guerrilla:** El surgimiento de estos grupos se dió debido al monopolio político de los partidos tradicionales (liberal y conservador), los cuales a través de la historia siempre manejaron la exclusión y el marginamiento de otras fuerzas políticas, generando el fortalecimiento del escepticismo, y un sinfín de demandas políticas y socioeconómicas. Por lo tanto, los grupos armados surgen de un sistema que cerró las vías de participación de los sectores sociales y políticos que estaban por fuera del bipartidismo.

Uno de los problemas fundamentales en la historia política, económica y social de los colombianos, es sin duda alguna, el relacionado con el control de la tierra. Los terratenientes han obrado con inequidad en defensa de sus intereses. Fue éste un factor determinante en la inconformidad campesina, el cual desembocó en una lucha armada, la que se incentivó aún más con la exclusión que hizo el bipartidismo a través del Frente Nacional.

**Narcotráfico y Paramilitarismo.** Es en éste década del 70, cuando se comienza a hablar de la bonanza marimbera, se daba inicio a un fenómeno que debilitaría de alguna manera la estructura política y económica colombiana. Los problemas en el campo, la falta de vías para sacar las cosechas, las situaciones de explotación en que se hallaban los pequeños propietarios, la acumulación de tierras, entre otros, fueron antesala para lo que sería la

proliferación de cultivos ilícitos. En un comienzo marihuana, luego hoja de coca y por último amapola.

El campo colombiano era un escenario de lucha de clases en el que hacendados producían y expropiaban al campesino; la guerrilla azotaba, vacunando y secuestrando a ganaderos y terratenientes; y el narcotráfico entra como propietario de extensas tierras para el cultivo e instalación de laboratorios. Los intereses de estos últimos empiezan a verse afectados por la guerrilla, y es por ello que conforman así un nuevo grupo llamado autodefensas o paramilitares.

Entre tanto, debido a la crisis de violencia que se vivía en la década de los ochenta, y teniendo en cuenta todos aquellos hechos no resueltos a través de la historia, se hace necesario una consulta popular constituyente, para la reforma de la constitución de 1886; la cual es avalada por un número significativo de colombianos y es así como surge la Constitución Política de Colombia de 1991.

Por ende, “La convocatoria de una asamblea constituyente en Colombia es el resultado de la crisis no resuelta del régimen político bipartidista instaurado por el Frente Nacional (1958 - 1974), más concretamente, se deriva de tres factores fundamentales: el descrédito de la elite política, en particular del Congreso; de la crisis del esquema de seguridad vigente durante los últimos años y finalmente, de las guerras y la violencia que asediaban a la sociedad colombiana” (Restrepo, 1991: 52).

## 4.2. MARCO LEGAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Las teorías que datan sobre las relaciones sociales conllevan un carácter ético y moral, donde se hace necesario comprender este hecho vital para que la enseñanza de dichas materias, supere la mera descripción y la repetición de principios. Este trabajo cobra sentido por el momento histórico que vive el país, donde el llamado, tal como lo plantean autores como Rodrigo Parra, Francisco Cajiao, Marina Camargo, entre otros; es a crear nuevas formas de relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnos, maestros, padres de familia y directivos), ya que casi de manera permanente se violenta y maltrata al otro, amenaza, es alguien con quien se debe competir para ganarle siempre, sin importar la forma, por lo tanto, la aspiración es dominarlo, imponiéndole ideas y deseos.

Existen muchas personas, instituciones y leyes, con el interés de mejorar este sentido de convivencia, es el caso de la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (1994), y Plan Decenal de Educación, entre otros.

**La Constitución Política de Colombia (1991).** Presenta en su preámbulo un ideal de país, así: “En ejercicio de su poder soberano presentado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana”.

De igual manera, en su artículo 1 plantea que “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”.

Además el artículo 67 y artículo 68 enmarcan las bases para la Ley General de Educación (1994).

Art. 67 – “La Educación es un derecho

de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente...”

Art. 68.- “Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica...”

De acuerdo a los anteriores artículos se establecen los parámetros para la constitución y fortalecimiento de la convivencia escolar en aras a su consecución; al dar un protagonismo a las escuelas como espacio propicio para la interacción de la diversidad humana.

**La Ley General de Educación.** Los principios fundamentales del sistema educativo colombiano están recogidos en la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994. Esta última, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación y se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho que tiene toda persona a recibir educación. La Constitución establece también que el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

La Ley General de Educación, surge entonces como una respuesta a la demanda de una nueva visión de la educación en Colombia, con el propósito de mejorar tanto su cubrimiento como la calidad de educación, donde ésta “propiciará el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana, tales como, la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua; la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano” (Correa, Correa, Hurtado y Hurtado, 2000:32), en aras de propiciar formas más asequibles de los planes y programas de estudio, como también la búsqueda permanente de una mejor convivencia escolar, en lo cual todo esto redunde en bien del desarrollo técnico, tecnológico, científico y social del país.

La Ley General de Educación propone a los maestros el gran reto de transformar el aparato educativo del país. Ésta, sus decretos reglamentarios, el Plan Decenal propuesto para orientarla y por supuesto los proyectos educativos que cada institución construya, tienen la responsabilidad de recoger los diferentes puntos de vista y necesidades de cada institución, son proyectos que deben ser creados con fines primordiales como es el de la formación para la convivencia en paz, en donde la tolerancia, la participación, solidaridad, los derechos,



los deberes y los valores, sean expresiones aceptadas y reconocidas por toda la comunidad educativa como una fórmula que ayudará a vivir en comunidad.

**Plan Decenal.** A partir de la Ley 115 de 1994, el Gobierno expidió el Decreto N°. 1719 del 3 de octubre de 1995, por medio del cual se dictaron Normas para la preparación y formulación del Plan Decenal del Desarrollo Educativo 1996 – 2005; cuyos objetivos y metas son:

Superar de toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan al sistema educativo. Para tal efecto se fijan las siguientes metas: definir estrategias y acciones para erradicar de la educación todas las situaciones de discriminación o aislamiento por razones de género, raza, residencia, limitaciones o capacidades excepcionales, origen social, posición económica o credo religioso; establecer factores de favorabilidad para los grupos poblacionales más vulnerables y excluidos; asegurar la educación a los grupos de población que por sus características culturales, étnicas, sociales o personales requieran de condiciones especiales para su acceso y permanencia.

En este sentido se mueve precisamente el objetivo de la propuesta para, Educar en el Valor de la Justicia, cuyo propósito, esta orientado a mejorar y favorecer la convivencia escolar. Así a partir de la exploración de las formas de representación de la justicia que tienen los niños y niñas se diseñará y aplicará una propuesta dirigida pedagógica que contribuya a disminuir las manifestaciones de violencia escolar entre pares.

### 4.3 VIOLENCIA SOCIAL

La violencia cualquiera que sea su expresión, implica la negación en el otro de sus derechos y necesidades. Esta, no es más que la destrucción real o simbólica del otro para lograr el dominio de una situación.

Al respecto, Iñigo Arranz (1998), señala que la violencia social posiblemente tiene su origen en la competitividad desmedida carente de valores éticos; en la desigualdad de oportunidades y en la permanente frustración que esta acarrea. Arranz, en su análisis de la violencia social, plantea cuatro referentes para una mayor comprensión de la misma, a saber:

Grupalidad: el grupo aporta sentido a la vida de los individuos violentos. Les posibilita entrar en un 'nosotros' lleno de significantes nuevos. El grupo ampara y defiende la seguridad física de los individuos, pero más importante es la creación de unas normas o parámetros de comportamientos, responsabilidades y modos de pensar.

Identidad: el individuo se compara con el resto de los miembros del grupo que le ofrece algo más en la construcción de su propia identidad: la posibilidad de crear un orden social nuevo mediante la acción grupal de enfrentarse a las antiguas demandas familiares.

Lo simbólico e imaginario: lo imaginario es, fundamentalmente global y afectivo. Lo simbólico es fragmentario y cognitivo.

La ideología: conjunto de valores y construcciones argumentativas que permite sostener la coherencia y la validez lógica de ciertas representaciones. Esta es la clave de los actos agresivos, la que da coherencia a las acciones, les da sentido y las amplía, conectándolos

con el pasado y proyectándolos hacia el futuro.

Son justamente ese conjunto de valores y construcciones argumentativas, los que han marcado la historia de la sociedad Colombiana, como una sociedad que, en su gran mayoría se torna cada vez más indolente, individualista, competitiva e insolidaria, en la que además se destacan un sinnúmero de manifestaciones de violencia, como por ejemplo: Delincuencia común, hurtos, riñas, arreglo de cuentas, exclusión, marginalidad, entre otras.

La colapción de todas estas manifestaciones, ha tomado en los últimos tiempos tan variados matices, que la realidad nacional se ve, por tanto, enmarcada por múltiples violencias, ejercidas, además, por diferentes actores, entre los que sobresalen "...el Estado, las guerrillas, los paramilitares, las autodefensas, el sicariato, las bandas delincuenciales, las milicias, etc..." (Nieto, 1997:28).

Lo anterior, de acuerdo a Carlos Medina (1991), ha acarreado carencias alimentarias, habitacionales, de servicios, salud, educación, recreación y afecto; lo que sumado a la explotación laboral, ha generado mendicidad y/o la participación en actividades contrarias a una convivencia social solidaria, la comercialización de estupefacientes, el sicariato o prácticas tan deshumanizantes como la prostitución infantil y el abuso sexual. A su vez, el autor afirma que dichas manifestaciones "conducen necesaria e inevitablemente a la criminalidad, a la delincuencia, a la agresividad permanente, a la irracionalidad social, a la intolerancia, a la falta de solidaridad colectiva, al desprecio por la vida y la condición humana" (Medina, 1991:38); situaciones entre las que, desafortunadamente, en manera continua y al unísono, se entretajan y sortean los destinos de tan maltratada nación.

Ahora bien, ante esta cruel y no pocas veces cruenta realidad que carcome y se constituye en el amargo pan del día a día, no sobra preguntarse ¿por qué estas múltiples manifestaciones de violencia han pasado a formar el artificio preferido para la resolución de los conflictos, tan constitutivos de lo humano?.

Para tratar de dar respuestas al interrogante anterior, se hace necesario traer a cuenta, aunque a grandes rasgos, algunas relaciones de poder, ya que, estas son inherentes al ser humano en tanto interactúa con el otro y están circunscritas en el medio en el cual éste se desenvuelve (sociedad, familia y escuela), estas pueden ser positivas o negativas, dependiendo de la forma como cada sujeto las asuma. Para hacer referenciarlas, se retoman algunos autores como: Freud, Kant, Cortina, Weber y Foucault,

Llegado este momento, es fundamental tener en cuenta la norma, como un regulador de las relaciones de poder, en tanto sea reconocida por todos aquellos a quienes ampara, y de quienes además se requiere la aprobación general, para lograr reunir a los sujetos entorno a un ideal de sociedad.

Es justo pues, reconocer que desde tiempos atrás se ha identificado que la norma no llega sola, sino que se imparte, se enseña y se convierte en eje vital de la sociedad dentro de la familia; ante esto la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, plantea: "... refiriéndonos a la familia y a la relación adulto niño, vemos que el concepto de poder tiene que ver con la imagen del 'padre' el que introduce la ley y es el elemento regulador que permite el desarrollo de la triangulación. En otras palabras, que el niño dé el paso de una relación de dos a una relación de tres, así se introduce a un orden necesario para la salud individual y familiar" (Citado por Maldonado, 1995: 39).

Por otro lado, desde la corriente filosófica, Kant habla de la norma a partir de los Imperativos Categóricos como “Aquellos principios que rigen incondicionalmente, valen por sí mismos, son innegociables: es la ley moral, es decir la norma. Y como Imperativos Hipotéticos, las reglas de habilidad: para hacer algo bien hecho; y de sagacidad: para obtener bienestar y felicidad, o sea instrucciones para lograr un objetivo particular o realizar bien una acción” (Citado por Saldarriaga , 2000:60).

Para complementar, el concepto de norma, Adela Cortina (1998) con su análisis sobre Ética de Mínimos la describe como el concepto moral de la Justicia para la estructura básica de la sociedad, no se pronuncia sobre cuestiones de felicidad y de sentido de la vida y de la muerte, sino sobre cuestiones de Justicia exigibles moralmente a todos los ciudadanos. La Ética de Mínimos da la posibilidad a la Ética de Máximos, donde cada uno establece una relación de encadenamiento, por ejemplo los cultos religiosos, los cuales intentan mostrar cómo ser feliz, cual es el sentido de la vida y de la muerte; son doctrinas comprensivas del bien.

De esta manera y “En ausencia del control que es la ley aparece el autoritarismo, la norma vacía sin regulador social; viene luego la imposición que extravía todo el sentido de la norma para la convivencia” (Salinas y Palacio, 1994:23), y la cotidianidad se ve invadida por individuos que se toman la ley, se la construyen a su antojo, olvidándose el valor de la diversidad, de la diferencia y del enriquecimiento que ella significa al interior de cada grupo social, por tanto, la ley debe ser acontecer en medio del consenso y responder a las necesidades de la población en general y no sólo para unas minorías.

Además de lo anterior, es necesario conceptualizar someramente el termino poder, el cual, de acuerdo a María Cristina Maldonado “no se concibe como un estado sino como una relación, en tanto es imposición de voluntad de un grupo o un individuo sobre otro(s); y además implica interacciones de influencia mutua en dos direcciones, a saber, desde el dominio y desde la subordinación” (1995:39).

Cabe anotar, que el poder cambia y tiene grados, y es en este sentido que se puede hablar de jerarquía y distribución de poder; fenómenos éstos que modifican el conflicto y lo hacen más complejo, en la medida en que ambos (jerarquía y distribución del poder) se alteran por presión del conflicto mismo, el cual puede extremarse con manifestaciones de violencia u otras situaciones de conflicto.

Entre tanto, para hacer alusión a las relaciones de poder se hará uso de los términos: dominación - subordinación, dilucidando los dos polos de la interacción, estableciendo sus diferencias y su relación con la violencia y el conflicto. Así, las relaciones de dominación-subordinación son ineludibles; forman parte de la sociedad y de todas las relaciones interpersonales. Se considera que cuando las relaciones de dominación, subordinación se resquebrajan se desarrollan ‘situaciones de conflicto’ y se ejerce un poder ‘legal’ en el cual impera la imposición apelando al ‘principio de autoridad’ y al ‘castigo’ cuando hay transgresión.

Ahora bien, el tópico de las relaciones de poder fue trabajado de forma más detallada por autores como Weber, Foucault y Simmel, entre otros.

Según Weber (1969), las relaciones de poder son dos: poder de mando ‘legítimo’ diferente al poder ‘legal’. El primero, es ‘fáctico’ y está basado en un juego libre de intereses; el

segundo, está basado en un 'orden' normativo legal; ambos son fluctuantes y complementarios.

Weber se refiere, al primer tipo de dominación donde los componentes poder de mando y deber de obediencia van juntos. Entendemos aquí por 'dominación' un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (mandato) del 'dominador', influye sobre los actos de los otros (dominado) de tal suerte como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obra el contenido del mandato (obediencia). El manifiesto que existen tres tipos de dominación legítima: la dominación legal, la dominación tradicional y la dominación carismática.

Para Simmel (1977), cuando se da una relación de poder negativa a nadie le interesa que su influencia sobre el otro determine a ese otro, sino que esta influencia, esta determinación del otro revierta sobre el determinante; por lo demás el afán de dominio no es suprema desconsideración egoísta, sino simplemente en la conciencia de su posibilidad. El dominado no está absolutamente determinado, no carece de libertad, de espontaneidad porque él hace parte de la totalidad de la relación e influye en el dominante, así sea en forma parcial. Este último quiere asegurarse de que puede dominar y en consecuencia el otro se lo garantiza. "Aún en las relaciones de sumisión más opresoras y crueles, subsiste siempre una cantidad considerable de libertad personal" (Citado por Maldonado, 1995:41), la relación de subordinación no aniquila la libertad del subordinado, sino en el caso de la coacción física inmediata.

En este mismo sentido, señala Hannah Arendt (1970). En las relaciones de dominación subordinación tanto el uno como el otro se necesitan, así el deseo y voluntad de dominación

están interconectados con el deseo y voluntad de subordinación; recíprocamente se acompañan, la aversión a obedecer y la aversión a dominar. Entonces, la relación de poder se basa en la acción concertada y requiere respeto. Para Arendt cuando las relaciones de poder se debilitan o se pierden en las fluctuaciones de la vida social y familiar surge la violencia.

Por último, Foucault (1988) afirma que no se puede estar nunca fuera del poder, ya que éste "...es coextensivo al cuerpo social, no hay entre las mallas de su red playas de libertades individuales; las relaciones de poder son intrínsecas a otros tipos de relación (producción de alianza, familia, sexuales,...) en las que juega un papel a la vez condicionante y condicionado y su entre cruzamiento dibuja hechos generales de dominación" (Citado por Maldonado, 1995:40). Foucault dice además, que no hay una relación binaria 'dominante' por un lado, 'dominados' por otro, él prefiere hablar de una producción multiforme de relaciones de dominio; donde no hay libertad porque considera que el poder está en todo el cuerpo social e integrado en estrategias de conjunto.

Relacionando las nociones señaladas, hay que distinguir dos connotaciones del término poder. Por un lado se refiere a la relación de dominación subordinación legítima que se basa en el consenso, es el poder positivo que organiza y permite un orden necesario en la vida social; llamado según sus autores: Weber "poder legítimo", Foucault "ejercicio del poder del sí", Arendt "poder concertado". Por último, la relación de dominación subordinación como forma de dominación subordinación que requiere de la ley para imponer la voluntad: Weber "poder legal", Foucault "ejercicio del poder del no", Arendt "debilidad del poder".

Conviene agregar, que la inadecuada interpretación y ejecución de las relaciones de poder



antes mencionadas, sumadas a la ausencia de un sistema de prácticas institucionales y pacíficas que permitan resolver y transformar positivamente el conflicto, ha desencadenado en una desestructuración del orden colectivo y a partir de ello una profunda desarmonía, manifiesta en la falta de una real convivencia en los distintos escenarios de interacción social como la familia, la escuela, el barrio, la ciudad, la vereda, el campo, la calle y la plaza pública, entre otras.

Siendo que el conflicto es inherente a lo humano y en algunos casos puede desembocar en violencia, es pertinente, en aras de una mayor comprensión del mismo, ahondar brevemente en su conceptualización; para tal efecto nos remitiremos a Velásquez (1996) y Uprimmy (2001).

Velásquez (1996), define el conflicto como un proceso de enfrentamiento entre dos o más partes ocasionado por un choque de intereses, valores, acciones o direcciones.

Es el estado natural del hombre, mueve a los sujetos hacia la creatividad y el progreso. La autora; plantea además que de acuerdo con la forma como se resuelva, puede llevar al crecimiento o al aniquilamiento, a la construcción o a la destrucción, al fortalecimiento o a la ruptura de relaciones, al reconocimiento o a la supresión del otro. Las diferencias pueden llevar al conflicto. Dichas diferencias surgen de la diversidad de opiniones sobre un mismo asunto.

Para resolver un conflicto es indispensable identificarlo; al respecto, la autora señala que existen dos clases de conflicto, el real y el irreal:

El conflicto es real; cuando se basa en diferencias conocidas o desconocidas, intereses, opiniones, percepciones e interpretaciones. Son diferencias que han sido examinadas por las personas involucradas, sin que las hayan podido resolver.

El conflicto es irreal; cuando se basa en una comunicación errónea, en una percepción equivocada o en un malentendido. La comunicación inadecuada, la percepción equivocada y los malentendidos crean conflictos irreales, que a su vez generan tanta violencia como los conflictos reales. La solución del conflicto no busca eliminar las diferencias y las dificultades, éstas hacen parte esencial de la vida misma. Los conflictos en sí mismos no son negativos o positivos, lo importante es convertirlos en posibilidad de trascender individual y colectivamente.

Por otra parte, Uprimmy (2001) resume la dinámica y la estructura de los conflictos en tres aspectos: la situación, la actitud y los comportamientos.

La situación, hace referencia a los contextos que generan el antagonismo o la existencia de pretensiones incompatibles.

La actitud, tiene que ver con las percepciones recíprocas de las partes.

Los comportamientos, se relacionan con las acciones efectivas de los actores, pueden ir desde declaraciones enemistosas hasta ataques violentos, o por el contrario, propuestas de acción conjunta.

Este autor, se basa en diferentes enfoques para entender la diversidad del conflicto: un enfoque negativo y uno positivo.

### Enfoque negativo

Para Hobbes (conflictualismo autoritario): la sociedad está atravesada por contradicciones y luchas, las cuales tienen un efecto destructor de la propia vida en comunidad; por tanto, degenera inevitablemente en violencia. Es pues necesario que exista un poder autoritario que suprima la expresión de los conflictos.

Talcon Parson: la sociedad tiende por lo general al equilibrio, por lo cual las disputas son consideradas situaciones relativamente poco frecuentes, que pueden ser controladas por los mecanismos de acoplamiento previstos en el propio sistema social.

### Enfoque positivo

Darwinismo social: consideran que las sociedades son predominantemente conflictivas, pero que las luchas no juegan un papel negativo sino más bien positivo, en la medida en que la confrontación abierta permita el triunfo de los más capaces y los mejores adaptados, y favorecer así el progreso social.

El marxismo social: considera que los antagonismos y los enfrentamientos constituyen el fundamento y las dinámicas sociales, pues la lucha de clases genera conflictos, que llegan a ser superados por los más capaces.

Cabe afirmar pues, que el conflicto, en lugar de ser una amenaza debe ser asumido como una oportunidad para generar alternativas de convivencia. Los conflictos se pueden enfrentar de diversas formas, dependiendo de las partes implicadas en el mismo, algunas maneras pueden ir desde el contrataque hasta la retirada, o desde la inacción o el engaño hasta la conversación sincera.

Dadas las precisiones necesarias, respecto a la violencia social, conviene ahora abordarla desde una institución de vital importancia dentro del contexto social, ésta es la familia.

#### **4.4 VIOLENCIA FAMILIAR**

Si bien nuestra sociedad se encuentra cruzada por diversas manifestaciones de violencia (robo, agresión, delincuencia común, riñas, entre otras), la familia como su esfera más importante, en tanto la constituye, no escapa a dichas manifestaciones; y más bien establece con la sociedad, una relación de retroalimentación en lo que respecta a las mismas.

De esta manera, se hace necesario dar una visión general acerca del concepto de familia, teniendo como apoyo a Hernández (1997), quien afirma, “una definición completa de familia incluye tres perspectivas: una estructural, relativa a los aspectos de composición, jerarquía, límites, roles, subsistemas, etc; otra funcional, relacionada con los patrones y fenómenos de la interacción, y la una evolutiva, donde se considera a la familia, como un sistema morfogenético en creciente complejidad. Estructura, funcionamiento y evolución, conducen a identificar la cosmovisión de la familia como tal, de la sociedad y los individuos sobre ella” (Hernández, 1997:29), en este sentido y de acuerdo a la temática que convoca el presente texto, se considera la más amplia, pues no solo toma a la familia en su sentido tradicional (papá, mamá e hijos), sino que trasciende dicha estructura, tornándola en un sentido evolutivo.

Bajo esta mirada, logra advertirse que en medio de la desolación general se encuentran, por

un lado y atribulada por la desesperanza imperante, la población marginada de Colombia que sufre las inclemencias de la pobreza y la miseria absoluta, pues “la situación económica obliga a que se cambien las costumbres, los horarios, los valores, las relaciones entre los miembros de la familia; y así, los sueños iniciales de las familias se ven abruptamente truncados” (Valdés, 1991:13); y por el otro, la población que goza de cierta estabilidad económica, y en la cual los hijos si bien no sufren o presencian al interior de su familia un tipo de violencia física y quizá tampoco verbal, sí se ven enfrentados a largas horas de soledad y libre albedrío, ante la ausencia de padre y madre por las extensas jornadas de trabajo, viajes imprevistos o la separación de los mismos y peor aún sometidos al terror de amenazas, extorsiones y otras variantes de violencia que atentan contra la estabilidad emocional, psicológica e intelectual de niñas y niños.

La propagación de la violencia no debe limitarse al registro de víctimas, tasas y grupos de riesgo; debe ser un trabajo interdisciplinario, interinstitucional y comunitario por entender, interpretar e intervenir en forma integral todos los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales y psicológicos, en los grupos sociales afectados por el problema. La violencia intrafamiliar sucede en el lugar donde todos esperan sentirse más seguros, entre las personas que se busca para compartir necesidades, protección, amor y ternura; y son estas relaciones las que posibilitan al ser humano mayor intimidad, trascendencia, bienestar y solidaridad.

La violencia intrafamiliar según Franco (1994), se divide en tres elementos fundamentales:

Un primer elemento, es el carácter humano de la violencia. Es decir la violencia sucede entre seres humanos, proviene de la impulsividad que se plantea como innata a nuestra condición

biológica y que nos aproxima a los demás seres animales; pero como acto humano tiene expresiones diferentes en intencionalidad, frecuencia y gravedad determinadas por la historia social de cada sujeto.

Un segundo elemento, es la existencia de un acto elaborado. Es decir, posee un contexto definido, tiene direccionalidad, presupone la existencia de símbolos, representaciones, valores y legalidades que se enfrentan dentro de una estructura de poder. Existen entonces no una, sino múltiples formas de violencia, según los intereses en juego, los agentes, las víctimas, los escenarios centrales, instrumentos utilizados y efectos producidos.

Un tercer elemento, es entender la violencia como proceso y no como acontecimiento final. Es una estructura de posibilidades o imposibilidades, una secuencia de manifestaciones que antes de ser conocidas por terceras personas se van haciendo cada vez más complejas, así por ejemplo: En el abuso sexual, la violencia no es únicamente el acto de violación o acceso carnal, es todo el contexto de limitar la capacidad de respuesta física o emocional para tomar una decisión libre frente a una relación genital.

Palacio, también realiza una descripción de lo que para ella es la Violencia Intrafamiliar.

“la violencia familiar como cualquier otra forma de violencia se constituye sobre la base de relaciones de denominación que establece la propiedad privada, protegida por un orden socio – cultural patriarcal que polariza las posiciones de los miembros de las familias, legitiman las acciones de coacción física, manipulación psico – afectiva e imposición de decisiones, desconoce las opciones de los otros, permite el castigo, la inhibición, la represión, el perdón y la sumisión, como referente de un simulacro de autoridad el cual gira como poder de ilusión, entre la

represión que castiga, la transgresión y la que permite su aplicación”  
(1994:17).

Dicho lo anterior, conviene ahora referirse a las formas de violencia más comunes en la familia, ellas son: las agresiones físicas, la violencia sexual y la violencia psicosocial. La violencia intrafamiliar por la cantidad de formas y sujetos afectados, es tal vez el problema de mayor cotidianidad que afecta a todos los grupos sociales, pero es también el problema más relegado, porque sucede de ‘puertas para adentro’, y en nuestra cultura existe una división rígida entre lo público y lo privado.

Se convierte esta, en una de las razones que requiere ser pensada e intervenida, además exige acciones que impliquen la promoción y el fomento de nuevas formas y estilos de vida que permitan la convivencia armónica y de respeto entre los seres humanos.

En consecuencia, es la inmersión en ese mundo de los conflictos de familia, que niños y jóvenes se convierten en víctimas del desacomodo de la relación, en espectadores mudos y en cierta forma silenciosos de la violencia conyugal, de las desavenencias de la pareja, de las separaciones temporales o definitivas; y es el acervo de estas situaciones las que entremezcladas en su interior, confluyen y se proyectan luego en nuevos y diversos conflictos, que al no saberse encauzar, lo más seguro es que desemboquen en violencia; lo cual converge, necesariamente, sobre la misma sociedad, y es así que trasciende y permea a ese segundo agente de socialización después de la familia: La escuela.

#### 4.5 VIOLENCIA ESCOLAR

Uno de los temas que más preocupa a la sociedad, es la educación, en este sentido se han realizado múltiples investigaciones sobre aspectos como la evaluación en los centros educativos, los trastornos del aprendizaje y la forma como construyen el conocimiento los alumnos, entre otros; sin embargo al interior de las instituciones educativas se evidencia otro aspecto, es la violencia, frente a la cual apenas se empiezan a dar los primeros pasos en el reconocimiento de su existencia, haciéndose consciente como tema de reflexión. En Colombia se han dado a conocer estudios realizados por autores como Parra Sandoval (1992), Cajiao (1994), quienes han traspasado los muros de la escuela, para analizar la realidad que allí se vive.

En la escuela se viven situaciones que son un aprendizaje para la vida en sociedad; como por ejemplo: las relaciones de poder, la participación, los conflictos y la forma como estos se resuelven; tal como lo señala Camargo Abello en su artículo violencia escolar y violencia social.

“Hablar de violencia escolar es necesario e importante y sobrarían las razones justificativas de ello, ya que, es en la escuela donde se construye una idea de mundo, de sociedad, de persona y de relaciones, que entran a formar parte de las maneras de ser e interactuar de los individuos. Es por ello que la institución tiene mucho que decir entorno a la formación de las personas en la democracia, el respeto a la diferencia, la justicia, la equidad, la participación, la tolerancia; fenómenos todos vinculados a la problemática de la violencia” (1997:45).

La escuela ha mantenido una finalidad educativa, la cual se ha fundamentado no sólo en la



transmisión de conocimientos que realiza el profesorado y del aprendizaje de contenidos curriculares, sino también en la compleja red que forman los sistemas de relaciones personales y los procesos psicosociales de convivencia y comunicación; por lo tanto la organización social de la escuela no sólo sirve para la adquisición de los conocimientos y las habilidades que busca transmitir, sino que también da lugar a sistemas de comunicación, reparto de poder, hábitos de convivencia, etc. En los que se incluye algo más que contenidos curriculares, es decir, como el diseño de las tareas escolares ha prestado poco interés a los elementos afectivos y a las relaciones interpersonales, y cuando lo hace presenta mayor interés por las relaciones profesor/a – alumno/a, considerándolas casi el único vehículo para transmitir la información, las actitudes y los valores, que la escuela se propone como metas.

Los escolares, agrupados en el escenario de las aulas y los patios de recreo constituyen una entidad psicosocial que merece ser considerada, porque dentro de estos escenarios tiene lugar fenómenos psicológicos que influyen de forma significativa en el proceso de socialización que se producen en la escuela; por lo tanto los vínculos interpersonales que crean los escolares en la medida en que se van saturando de hábitos convencionales, normas y significados compartidos, constituyen la subcultura de los compañeros, tan necesaria y útil para el desarrollo en todas las dimensiones, pero especialmente para aquellas que tienen incidencia en la socialización.

Uno de los esquemas que se aprenden en el ámbito de los iguales, es el de dominio – sumisión, cuyo matiz es de poder y control interpersonal, que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada, dicho esquema que incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros, se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir

de las cuales es difícil defender desde la propia inmadurez personal.

Por lo tanto, cuando se explora a fondo el problema del maltrato entre escolares, con la intención de poner límites a su presencia, es importante tener muy en cuenta que dicho problema afecta el clima general de la convivencia escolar y por tal razón requiere un tratamiento educativo integral que abarque el conjunto completo de los factores que intervienen.

En la vida cotidiana de la escuela, se presentan muchas situaciones, donde el grado de agresión que pueden presentar los niños y niñas está relacionado casi siempre con el ambiente que los rodea, es decir, son el reflejo de una sociedad en crisis, como la de nuestro país, que se encuentra padeciendo un elevado nivel de descomposición social, en consecuencia y como se afirma en EL FORO EDUCATIVO POR LA CONVIVENCIA (1996), la escuela se debe mirar como una institución abierta, en estrecha relación con el mundo urbano en el que se desenvuelve, razón por la cual, el contexto condiciona y penetra el quehacer de la escuela; menciona también, que la escuela es un espacio al que llega un conjunto de actores que portan aspiraciones, expectativas, modos de pensar y de actuar, conflictos elaborados fuera del marco escolar; otro aspecto al que hace alusión es el que tiene que ver con los centros educativos como espacios que generan sus propias conflictividades, ya que, estos actores que vienen de afuera entran en relación en el acontecer pedagógico y en las otras actividades escolares, produciendo una conflictividad propia del ámbito escolar.

Según Vargas Velásquez (1994), a muchas escuelas llegan niños que no tienen la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas, que son maltratados, que son víctimas de

abusos sexuales, psicológicos y que en ocasiones tienen que asumir el papel de adultos, sin haber disfrutado su infancia; por eso, muchas instituciones educativas tienen que padecer las consecuencias de la descomposición social y de la impunidad reinante en el país.

Aunque el tema de la violencia escolar le atañe a la sociedad en general, a los maestros y maestras corresponde ser los primeros en inquietarse acerca de la violencia que reinante ya que, es posible que gran parte de las alternativas y muchas de las soluciones estén en manos de los las docentes y todo esto gracias al papel protagónico de estos en la estructura social, papel que comprende principalmente la educación y formación de los alumnos en valores y conocimientos que les faciliten su actuación en sociedad.

Como ya se dijo, muchos profesionales, no sólo de la educación, sino también de áreas afines como la sociología y la sicología, empezaron a investigar acerca de las manifestaciones de violencia en la escuela, un ejemplo es Cajiao quien dice.

“Es urgente volver a pensar la escuela desde el principio, poner una y mil veces en tela de juicio su función. Retornar siempre sobre la necesidad de reconstruir una perspectiva humana, asignar de nuevo valor al afecto, a la amistad, a la risa, a la historia personal, desde la cuál se comprende el mundo, el arte, la ciencia y las relaciones con los demás. Es necesario imaginar una escuela que no quede confinada en las fronteras físicas de tapias y cercadas, una escuela en que el amor y el conocimiento no esté preso en la repetición fiel de las páginas del texto escolar” (1999:33).

De igual manera Ghiso señala que “algunas pistas que nos permiten caracterizar lo educativo como campo de combate o como pedagogías en y con conflictos las cuáles son desajustadas a los requerimientos de las personas, responden básicamente a las necesidades del sistema, los sujetos involucrados en el proceso educativo no se reconocen mutuamente en sus identidades, construyen un imaginario social y cultural, donde las fuerzas que contienen las energías de los sujetos son: la competencia y el miedo, formando un sujeto que es incapaz de reconocer y resolver los problemas que se presentan” (1998:88), también apunta que “una escuela que niega y evade el conflicto forma para que no se actúe, para que no sean sujetos de su historia, que es una de las tantas maneras de impedir y de controlar el pensar, el sentir y el actuar” (1998:89).

Por último, consideramos relevante mencionar lo dicho por Parra Sandoval, comprometido con la situación actual que viven las escuelas en cuanto a la violencia. El formula cuestionamientos como “¿cumple la escuela Colombiana actual con su papel de ser templo del saber y de la formación de ciudadanos para la democracia y la paz?, ¿ofrece la escuela Colombiana una cultura alternativa que contrarreste, desde su ángulo de competencia, la cultura de la violencia que vive el país?, ¿qué formas de violencia han hecho aparición en la vida escolar?, ¿cuál es su intensidad?, ¿cuáles sus manifestaciones más importantes?, ¿qué papel desempeñan los maestros, los alumnos, los padres de familia en esta situación?, ¿qué tiene que ver la violencia nacional en la violencia escolar?, ¿cómo transforma la violencia escolar la naturaleza de la pedagogía, la práctica docente?, ¿puede hablarse de una pedagogía violenta, de una escuela violenta?” (1992:27).

Los tres autores antes referidos, son sólo una pequeña muestra del conjunto de investigadores que han trabajado o que están trabajando actualmente, por conocer la

realidad de las escuelas y así posiblemente crear estrategias que lleven al mejoramiento de dicha realidad.

Igualmente, muchos de estos autores, han centrado sus trabajos, en un acercamiento a la definición de violencia escolar y en sus diferentes tipologías; es preciso anotar, que este fenómeno no sólo ha sido investigado en Colombia, en Europa también se han realizado trabajos que nos aproximan al fenómeno de las manifestaciones de violencia, así lo expone el investigador español Juan Manuel Moreno Olmedilla (1998), quien afirma que la violencia escolar se debe entender como comportamientos antisociales, desde diferentes puntos de vista, tipificados así:

- Disrupción en las aulas.
- Problemas de disciplina (conflictos entre profesores y alumnos).
- Maltrato entre compañeros, llamado el fenómeno del Bullying.
- Vandalismo y daños materiales.
- Violencia física (agresiones y extorsiones).
- Acoso sexual.

La autora española Ortega Ruiz, (1998) en su artículo ¿Indisciplina o Violencia? El problema de los malos tratos entre escolares, define la violencia escolar como el maltrato entre iguales, ya sea físico, verbal o psicológico, como insultos amenazas, ridiculizaciones, aislamiento social y murmuraciones, pequeños robos o destrozos a las pertenencias del otro, estos comportamientos están presentes en la vida cotidiana de las aulas y los patios de recreo.

En el entorno Colombiano por ejemplo, Vargas Velásquez define la violencia en la

educación, “como aquella de la cuál son víctimas los niños y jóvenes, y que es efecto y causa de las violencias que se manifiestan en los ámbitos extra – escolares. Tiene como presupuesto la visión distorsionada de una relación de subordinación legítima de la mayoría de unos miembros a otros. Se fundamenta no solamente en los patrones de intolerancia y coerción propios del conjunto de la sociedad, sino también en métodos pedagógicos basados en la sanción como modalidad de aprendizaje y en una relación de autoridad vertical y jerarquizada. No se concibe la educación como un proceso de diálogo maestro – alumno, sino como una relación unidimensional entre el que ‘sabe’ y el que ‘no sabe’ ” (1994:130). Así mismo clasifica la violencia en la educación de la siguiente manera:

Violencia dirigida contra el maestro, tanto la iniciada por el estudiante (como la iniciativa o como reacción a otras violencias), como la proveniente del contexto sociopolítico y que se expresa en amenazas, asesinatos y desapariciones.

Violencia entre estudiantes.

Violencia contra estudiantes, la agresión física y la psicológica, son las modalidades más generales que asume la violencia contra los educandos. Tiene expresiones tanto a nivel físico como emocional.

Para Parra Sandoval (1992), la violencia escolar, son todas las manifestaciones de violencia que se viven al interior de las escuelas; dicha violencia se divide en dos categorías:

Violencia tradicional, la ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos, debido a la concepción autoritaria de la educación, este tipo de violencia se da a través de la acción física, el regaño y/o la humillación. Y la nueva violencia, ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el o la docente, por los alumnos y alumnas entre ellos, y la derivada de lo que se podría llamar la crisis ética de los maestros.

Lo anterior no se aleja mucho de lo investigado por Correa, Correa, Hurtado y Hurtado (2000), quienes dan a conocer la forma como se estructuran en la escuela los problemas de convivencia escolar, que pasan a formar todo un árbol genealógico comenzando por las cuatro causas principales (mas no las únicas) que son: relaciones pedagógicas, relaciones administrativas, relaciones escuela – comunidad, relaciones entre personas y grupos, a su vez de cada una de estas se van desprendiendo sus manifestaciones a saber.

Por otra parte, se habla también de dos fenómenos necesarios para comprender mejor el por qué de la violencia escolar. En primer lugar, la carencia de respeto y habilidad de convivir con los que son diferentes; en segundo lugar, la el manejo poco adecuado del concepto de justicia presente en el ámbito escolar, como mecanismo para la resolución de los conflictos que en ella se presenten (Cajiao, 1998); en otras palabras y de acuerdo a Parra Sandoval “a los niños se les debe permitir que vivencien en la escuela la posibilidad de resolver sus conflictos, a través de la negociación, se les debe permitir entender que existen diferencias y que a pesar de ellas podemos establecer proyectos de vida y de gestión en común” (1998:56).

Dentro del presente trabajo, tienen especial importancia, las manifestaciones de violencia entre pares, de la que se hablará a continuación.

**Violencia entre pares.** Para hablar de violencia entre pares se hace necesario contextualizarla, partiendo de los conceptos de norma, poder, autoridad y justicia anteriormente mencionados; ya que es a partir de la práctica del ejercicio de la autoridad, las

relaciones de poder y de justicia que se entretajan en la escuela que comienzan a vislumbrarse las posibles causas de este fenómeno.

Es así, como la violencia entre escolares se presenta como un comportamiento o actitud ofensiva de unos y unas escolares hacia otros y otras. Olweus (1993) ha descrito el maltrato o la violencia entre iguales “Como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física o gestual de unos niños y niñas hacia otros y otras, que se convierten de esta manera en víctimas de sus compañeros” (Citado por Ortega, 1998:144). Así mismo Ortega Ruiz afirma que: “Los escolares denuncian como violencia escolar el maltrato entre iguales, ya sea físico, verbal o psicológico: como insultos, amenazas, ridiculizaciones, aislamiento social y murmuraciones, pequeños robos o destrozos de las pertenencias del otro” (1998:147).

Según una investigación realizada en Sevilla-España sobre el tema de la violencia entre iguales, se dan a conocer otros elementos importantes que estructuran este fenómeno, ellos son: 1) El Marco Interactivo de los Juegos Infantiles, 2) El Microsistema de las relaciones entre Iguales, 3) La organización de la vida de los escolares entorno a esquemas previos y el profesorado, 4) El papel que juega la Microcultura y 5) El descuido en que se mantienen las relaciones entre los escolares.

De estos aspectos se encontró lo siguiente:

En el Marco Interactivo de los Juegos Infantiles se deben observar las relaciones entre los iguales (niños-niños, niñas-niñas, niñas-niños), en estas se debe poner especial atención a la conversación fluida, al buen trato que se propician mientras juegan, ya que es a partir de aquí “Que se generan toda una serie de procesos de comunicación y negociación de significados, normas, y planes” (Ortega, 1994:72).



El Microsistema de las Relaciones entre Iguales es todo un espacio comunicacional, que trasciende la mera ejecución de conductas, como simplemente jugar; convirtiéndose en todo un espacio simbólico, en el que circulan elementos culturales, normas, sentimientos, actitudes, valores, que son de gran importancia ya que influyen en la personalidad moral y social de los niños y niñas. En este microsistema se da una 'una estabilidad' (entendida esta como constancia) que parte de las experiencias que los niños comparten diariamente, proporcionándoles a estos un espacio de referencia para organizar su comportamiento social, indicándoles lo que es prudente hacer, lo que es interesante o indiferente y lo que es moralmente correcto.

La organización de la vida de los y las escolares entorno a esquemas previos y el profesorado, de esto se dice que los escolares organizan su vida social entorno a unos esquemas que ya traen desde su casa, y los complementan y acomodan con lo que los profesores les proporcionan en la escuela, a través del aprendizaje y la socialización. Pero estos esquemas no solo dan como resultado el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y destrezas sino que también "Dan lugar a sistemas de comunicación, reparto de poder, hábitos de convivencia en los que se dan algo mas que contenidos curriculares" (Ortega y Mora, 1996:18). Queriendo dar cuenta con esto que en la escuela los niños y niñas disfrutan de muchos tipos de relaciones interpersonales, pero según los autores las dos básicas son: con el profesorado y los compañeros.

El Papel de la Microcultura, según Ortega Ruiz, es la que cada uno de los iguales trae consigo ya interiorizada desde su ambiente familiar, y la cual no siempre proporciona a los niños y niñas elementos de referencia idóneos, pues si la microcultura de los iguales maneja

aspectos de dominio y sumisión interpersonal que van mas allá de lo moral y normalmente tolerable, entonces el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social de niños y niñas.

Finalmente, el Descuido de las Relaciones que se establecen entre los Iguales, según la investigación a la que se hace alusión, se ha encontrado que con frecuencia estas relaciones que manejan los iguales en el espacio escolar, son un campo desconocido por profesores y demás agentes educativos, de esto da cuenta el planteamiento de Rosario Ortega, quien dice, que muchas veces los profesores manejan una falsa creencia con respecto a la autonomía personal de los alumnos, lo que ha dado como resultado la ignorancia de las relaciones afectivas y sociales de niños y niñas viéndose por lo tanto favorecida la violencia entre los escolares, por el aislamiento en el que se desenvuelven.

#### **4.6 ESTRATEGIAS PROPUESTAS PARA AMINORAR LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ENTRE PARES**

Cuando se abordan problemas serios, a menudo resulta útil, antes de pasar a una rápida solución, retroceder por un momento y tratar de entender las causas que originan el problema. Al examinar estas posibles causas, conviene preguntarse, qué caminos podríamos seguir para mejorar la situación, y es el análisis de estos posibles caminos lo que indica las medidas específicas a tomar. A continuación, serán presentadas algunas herramientas útiles para aminorar las posibles manifestaciones de violencia presentes en el ámbito escolar, de las cuales, unas serán trabajadas de manera detallada y otras brevemente enunciadas; dejando con ello el espacio para en futuros trabajos ahondar en ellas.

- **Solución de problemas** (Velásquez, 1996) Esta estrategia, se conoce también con el nombre de solución de conflictos. Para ponerla en marcha la autora, plantea tomar el problema como punto de partida, para hacerlo sugiere los siguientes pasos: Identificación, análisis, visualización de estrategias de solución, definición de las ideas de acción para concretar cada estrategia y evaluación de las ideas de acción para efectuar la elección. A continuación se presentan algunas precisiones al respecto.

Identificación del problema: Implica también la descripción de los síntomas de la situación actual que resultan inquietantes: ¿qué no está funcionando?. Luego, se prosigue a plantear como quisiéramos que fuera la situación: ¿cuál es la situación o la meta predilecta?. Concretando, el problema es la brecha entre los síntomas que disgustan y la meta.

Análisis: tiene que ver con el diagnóstico del problema, ¿por qué existe?, ¿por qué todavía no existe la situación predilecta?. Una vez hechas estas preguntas, se debe hacer una lista de esas posibles causas. Al compilarlas, se debe recordar que no es necesario que sean correctas, sino creíbles. Un problema continuo a menudo es el resultado de la ausencia de una amplia reflexión sobre las posibles causas. Es necesario analizar también las dificultades que se puedan presentar para resolver el problema.

Estrategias de solución: Los diversos diagnósticos a menudo indican un conjunto de caminos, igualmente variados, que podrían solucionar el problema. ¿Cuáles son los posibles caminos que pudieran ser útiles en una situación específica?. A partir de ésta pregunta se deben generar múltiples opciones.

Ideas de acción: Los enfoques generales que ocupan las estrategias de solución necesitan

cada uno de un plan de acción específico para ser efectivos. ¿Cómo podría usted aplicar cada una de estas ideas generales?. ¿Quién hará qué cosa, cuándo se hará y cómo?. ¿Después qué?.

Evaluación: Se tiene así un conjunto de acciones que pudieran aplicarse de inmediato y se conocen las razones por las cuales cada una de ellas podría funcionar. Entre tanto, después de hacer un estudio detallado de cada aspecto (punto por punto), es necesario evaluar cuáles acciones tienen mayor probabilidad de éxito en una situación específica.

Como ya ha sido afirmado, el conflicto es inevitable, ya que, es inherente al propio ser humano; por ello es necesario aprender a convivir con él y especialmente saber asumirlo y manejarlo de forma constructiva. Sin embargo, tal como lo señala Ofelia Velásquez (1996), esto sólo se logra en la medida en que cada quien aproveche su propia capacidad negociadora o busque la ayuda de terceros que faciliten el proceso de acuerdo entre las partes en forma pacífica. Con base a lo dicho, se presenta la estrategia para la solución de problemas de conflictos, llamada la negociación.

**Negociación por principios.** Igualmente Velásquez, (1996) plantea la negociación como una estrategia de resolución de conflictos que se puede implementar en la escuela, en aras de mejorar los niveles de convivencia entre pares; para la autora, la negociación propone unos objetivos puntuales que son: definir las bases sobre las cuales se va a negociar y diagnosticar el conflicto y desarrollar habilidades para manejar de manera efectiva los conflictos y lograr las metas propuestas. Estos se fundamentan en los siete elementos del Proyecto de Negociación de Harvard los que le ayudarán al sujeto a ser un mejor negociador, y a saber qué debe hacer cuando se encuentre en una posición difícil o se sienta

ansioso durante una negociación; se trata entonces de:

La comunicación: Es la base de la prevención y resolución de conflictos. Ella incluye lo que se dice durante una conversación o diálogo, los mensajes emitidos; el tono de la voz, las expresiones faciales y el lenguaje corporal. También conlleva escuchar, hacer preguntas y tratar de entender cómo lucen las cosas desde la perspectiva de la otra persona. Otra parte muy importante de la comunicación es entender que cada uno tiene una visión diferente de las cosas. También la rapidez en el envío de la información, su calidad y la seguridad de que los mensajes sean recibidos y comprendidos, son fundamentales en el proceso de comunicación entre las partes en conflicto.

Relación: La relación es otro elemento vital para la prevención y resolución de conflictos. Cuando se habla de lograr una buena relación, no quiere decir necesariamente que las partes sean amigas; lo importante es que cada parte debe respetar la otra, generar seguridad y confianza en los demás, de tal manera que cuando el conflicto aparezca, sea posible manejarlo adecuadamente. Las relaciones cambian permanentemente, esto quiere decir que en un determinado momento son afectivas y estables, y en otro pueden ser conflictivas y contradictorias. Las relaciones conflictivas surgen cuando se tienen formas diferentes de apreciar las cosas o puntos de vista encontrados.

Intereses: Los intereses constituyen lo que las partes quieren lograr durante la negociación. Detrás de las posiciones de las partes se encuentran sus necesidades, inquietudes, deseos, esperanzas y temores. Estos son intereses. Es decir, todo lo que motiva a las personas para interactuar con otras.

La posición es la exigencia en la que se enfrascan las personas cuando están negociando, y simplemente responde a la pregunta ¿qué quiero?. Mientras que los intereses, o sea lo que hay detrás de la exigencia, dan respuesta a las preguntas ¿por qué lo quiero y para qué lo quiero?. Entonces, para que la solución sea adecuada, se recomienda conciliar los intereses, no las posiciones.

Opciones: Con éste término se identifica toda la gama de posibilidades en que las partes pueden llegar a un acuerdo. Son los caminos que se deben buscar para satisfacer los intereses de las dos partes. Las opciones están dentro de la mesa de negociación y actúan bajo la hipótesis de que existen posibles acuerdos que benefician a ambas partes.

Criterios de legitimidad: Los criterios de legitimidad o de justicia hacen referencia a lo que es justo para las partes en conflicto. Lo justo para ellas se debe comparar con alguna referencia externa, criterio o principio que vaya más allá de la simple voluntad de cualquiera de las partes. Se recomienda emplear alguna norma externa de imparcialidad, que satisfaga los intereses de las partes, porque en la negociación ninguno quiere que se le trate injustamente.

Alternativas: Las alternativas de solución pacífica son las posibilidades de que dispone cada parte para retirarse de la negociación si no llega a un acuerdo. Estas son las acciones que una parte u otra pueden practicar por cuenta propia sin necesidad de que se esté de acuerdo o que se negocie. A diferencia de las opciones, las alternativas están por fuera de la mesa de negociación. Para evitar malos resultados y lograr mejores acuerdos se debe determinar y desarrollar la Mejor Alternativa a un Acuerdo Negociado = MAAN.

El MAAN es un criterio con el que se puede juzgar cualquier propuesta, protege de aceptar

términos desfavorables y de rechazar términos que conviene recibir. La identificación de la alternativa permite conocer de qué poder se dispone en la negociación. Para ello son sugeridas las siguientes preguntas:

¿Qué es posible hacer aisladamente para satisfacer los intereses particulares?

¿Cómo se puede conseguir que la otra parte conozca, comprenda y respete dichos intereses sin necesidad de negociar?

Se debe prever cuidadosamente lo que se hará si no se logra un acuerdo.

Para encontrar posibles MAAN, se necesita:

Inventar una lista de acciones que se podrían realizar, en caso de no llegar a un acuerdo.

Mejorar algunas de las ideas más prometedoras y convertirlas en alternativas prácticas.

Después de crear un conjunto de alternativas, seleccionar en forma tentativa las que mejor satisfagan los intereses.

**Compromisos:** Son las promesas o planteamientos verbales o escritos que las partes se hacen recíprocamente, especificando los términos de los acuerdos. Es muy importante que las dos personas o las dos partes conozcan cuáles son las condiciones finales del acuerdo y que acepten que los dos las pueden llevar a cabo.

Para que se logre un buen resultado en la etapa de los compromisos, los cuales se deben realizar sólo al final de la negociación, es conveniente diseñar acuerdos posibles que satisfagan los intereses de ambas partes; ya que, de no ser así, se puede generar un conflicto mayor o crear nuevos conflictos.

**La Tolerancia.** (Reardon, 1999) Este un tema complejo y controvertido. Las y los os educadores dedicados a instaurarla tendrán que enfrentarse a muchos problemas, entre los se cuentan no sólo las situaciones de intolerancia, sino también las diferentes concepciones y percepciones de la tolerancia, que pueden oscurecer su significado y las situaciones sociales que hacen que la tolerancia parezca una meta casi inalcanzable.

El American Friend Service Comité de Kansas City, organismo que forma a los profesores para enseñar la no violencia y la resolución de conflictos, por medio de la tolerancia, formula las recomendaciones siguientes:

- Crear en la clase una atmósfera de cooperación, tolerancia y de apoyo que pueda:
- Ayudar a los niños a sentirse importantes, únicos y estimados;
- Permitir a los niños que actúen con la mayor libertad posible;
- Ayudarles a sentirse seguros, cómodos y en confianza;
- Fomentar el desarrollo de la amistad, de la empatía y del respeto por las necesidades y sentimientos de los demás niños;
- Estructurar oportunidades en las cuales los niños puedan trabajar y jugar juntos cooperativamente y con éxito;
- Reconocer los logros y las diferencias;
- Dar a los niños y niñas la posibilidad de comprenderse a sí mismos, de comunicar sus ideas y sentimientos, y de aprender a comprender a los demás;
- Crear ocasiones de desarrollar aptitudes sociales a través del juego, el teatro y actividades de cooperación.

Además para lograr que en la clase se desarrollen todos los anteriores propósitos se



requiere que el maestro dé ejemplo de los comportamientos positivos que desearía que los niños aprendiesen, algunos de ellos son:

- Autoestima
- Empatía
- Tolerancia
- Cooperación
- Diálogo

El modelo de maestro para enseñar la tolerancia debe dar cuenta de un ser tolerante, y de este modo demostrarles a los estudiantes que la tolerancia consiste, ante todo, en el respeto por la diferencia, es esforzarse siempre por aceptar a los demás miembros de la familia humana por lo que son ante el derecho y la justicia, sin reparar en las limitaciones, carencias, errores y extravíos.

Estrategias y programas de acción: promoción de la equidad en el sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional)

Dadas las condiciones desiguales en las que las diferentes poblaciones abordan sus posibilidades educativas, el MEN, consultando las representaciones de dichas comunidades o pueblos elaborará programas especiales de apoyo educativo e integración social y cultural sin detrimento de su autonomía, idiosincrasia, lengua o proyecto pedagógico; los diferentes proyectos buscarán la integración antes que la segregación, facilitando el desarrollo de acciones específicas de apoyo educativo. Para tal efecto se diseñarán programas de:

- Atención a los pueblos indígenas y raciales y comunidades afro - colombianas.

- Atención a las personas con limitaciones o capacidades excepcionales.
- Atención a la población rural.
- 
- Atención a los grupos marginales urbanos.

Los programas incluirán condiciones de favorecimiento o beneficio en materia de información, costos educativos, participación en la orientación de las instituciones educativas, horarios escolares, dotación de textos, libros y útiles escolares, mobiliario adecuado, subsidio de transporte, alimentación y atención en salud.

Los instrumentos para realizar esta labor en las instituciones ya son bien conocidos por los maestros y es de su labor enseñarlos a los estudiantes para que con la ayuda de ellos se pueda lograr una educación participativa; los elementos que se tienen a la disposición son: la conformación del gobierno escolar democrático, el personero de los estudiantes, el manual de convivencia, entre otros, todos ellos se van entrecruzando para ir dándole sentido y cabida en el entorno escolar a los estudiantes, a sus ideas, a su forma de ver el mundo y de expresarse en él, de este modo ya se ve una luz, aunque sea pequeña de poder participar entorno a las decisiones que se toman en la estructura escolar, decisiones compartidas y pensadas en la necesidad de convivir todos en un mismo territorio.

Es en el espacio escolar donde se tiene la mayor posibilidad de dar a conocer métodos y proyectos para mejorar la calidad de vida de la población y es por ello que la escuela debe perder su carácter autocrático como lo dice Rodrigo Parra Sandoval "...¿qué ha sucedido con la escuela en materia de participación escolar, porque ha cambiado tan poco en medio siglo, cómo ha hecho para pasar sobre el intenso proceso de modernización del país sin ser

afectada en materia de violencia física por parte del maestro, qué consecuencias tiene para la profesión del maestro el trabajar al tiempo con teorías pedagógicas que critican radicalmente la violencia (en todas sus formas) y con una práctica profesional que la lleva a cabo?...” (1992:34).

Estas preguntas deben ser un punto de reflexión para maestros, maestras y directivos docentes, ya que, en muchas instituciones educativas, el rector o rectora y su equipo de trabajo, maneja las normas de la institución según sus puntos de vista y no se da cabida a lo que piensan los y las estudiantes, ni los padres y madres de familia y en la mayoría de los casos no se escucha a los infractores de las normas educativas, teniendo que asumir su sanción, sin compartir o muchas veces sin conocer cuales son las normas que rigen la institución.

Cabe aclarar que no se trata solamente de quien manda a quien, se trata de poner unas reglas claras en donde se cumplan no por el bien individual o por el poder que ejerza una persona sobre otra, sino por la necesidad de tener una visión clara y coherente de una norma compartida, creada y pensada para el bien de todos.

**Estrategia de intervención del modelo Sevilla Anti-Violencia escolar.** Este modelo incluye la articulación de los distintos sistemas sociales que son responsables de la convivencia humana en la escuela; es lo que se denomina, plano de los procesos interpersonales: Profesorado, Padres, Madres y Alumnado, los cuales constituyen sistemas de relaciones al interactuar unos con otros y donde se van desplegando los procesos que derivan el clima de convivencia.

Esta estrategia de intervención educativa pretende mejorar las relaciones interpersonales y prevenir los problemas de maltrato entre iguales para lo cual se da entonces la inclusión de tres programas preventivos a saber:

El programa para la gestión de la convivencia: parte del como se organiza la vida en las aulas. Para lo cual se sugiere tener en cuenta la descripción y comprensión de cómo se gestiona la vida social y educativa en cada aula permitiendo disponer de un perfil sobre lo que normalmente sucede y predecir lo que es posible que suceda en términos de relaciones de unos con otros. Con este programa se pretende que los niños y niñas tengan la oportunidad, el espacio y el tiempo para negociar las normas y resolver los conflictos de forma democrática, en un aula donde esto no esta normalmente programado.

El programa para la educación en sentimientos y valores: Este programa esta ligado totalmente a las relaciones interpersonales. Parte de analizar las interacciones de los sentimientos, emociones y valores, que también van ligados a la comunicación que los iguales realizan en el aula y en el centro educativo en general. Se trata de trabajar directamente con el 'llamado conocimiento interpersonal o psicológico', de profundizar de forma expresa en el conocimiento de sí mismo y de los otros en todas las dimensiones, pero especialmente de saber cuales emociones y sentimientos afectan la vida de relación social, de comprender cuanto daño es posible hacer, si no se aprende a conocer a los otros y las otras, si no se respeta; como también el aprender a apreciar los propios sentimientos y valores, para evitar ser heridos o lesionados en los derechos personales. Pues no es lo mismo un tratamiento educativo que espere a que estos aspectos se mejoren espontáneamente en las actividades cotidianas, en vez de un tratamiento que tenga como objetivo solo ese.

## **CAPITULO 3**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **1. TIPO DE ESTUDIO**

Se trata de una investigación de carácter cuasi-experimental que responde al esquema de intervención pedagógica. Este proyecto no se limita a la selección de un grupo experimental sino que propende por realizar un trabajo con la escuela en su totalidad. El estudio se abordó desde la combinación de enfoques y la presencia de metodologías cualitativas y cuantitativas. Las primeras están dadas por la intencionalidad de manipular la variable independiente: La propuesta pedagógica “Para educar en el valor de la justicia”, como estrategia de intervención pedagógica, con la intencionalidad de incidir sobre las manifestaciones de violencia entre pares, así mismo, por el tratamiento de los datos a través del análisis simple de frecuencias.

Con relación a las metodologías cuantitativas, se contó con la utilización de técnicas de registro como el diario pedagógico así mismo procedimientos de análisis, como el de contenido, el que conlleva a la construcción de categorías conjugadas con la intención de

comprender una determinada realidad en aras de transformarla, imprimiendo un cierto carácter hermenéutico al estudio.

La recolección de la información se efectuó por medio de la observación participante y se llevó a cabo teniendo en cuenta las siguientes fases:

Fase 1: Construcción de referentes conceptuales, partiendo de cuatro ejes teóricos: Representaciones sociales, Justicia, Desarrollo Moral y Violencia entre Pares; éste acercamiento se realizó por parte de las dieciséis practicantes durante los semestres 2000/2 y 2001/1, correspondientes a los niveles I y II de proyecto pedagógico y práctica profesional; pertenecientes a las licenciaturas en: Educación Básica Primaria, Educación Preescolar y Educación Infantil Especial; adscritas al departamento de Educación Infantil de la Universidad de Antioquía.

Fase 2: Trabajo de campo, el cual se efectuó así: Inicialmente se realizó el registro de las observaciones y clasificación de las mismas, de acuerdo con las categorías emergentes: Agresión física y verbal, con sus respectivas subcategorías; de cada una de estas se especificaron los siguientes ítems: Actores entre quienes se da la agresión, lugar dónde sucede, quienes intervienen y la forma de intervención. A continuación, según la clasificación antes descrita se determinó el estado inicial de las manifestaciones de violencia entre pares, en las instituciones seleccionadas; teniendo en cuenta estos resultados, se diseñó y aplicó la propuesta “ Para educar en el valor de la justicia”, ésta se implementó a través dos metodologías generales, la aplicación de talleres y el desarrollo de las actividades permanentes, teniendo como soporte estrategias propias de la educación moral, tales como: Clarificación de valores, resolución de conflictos, discusión de dilemas morales reales

y juego de roles; las cuales giran en torno a la justicia como principio rector y respeto, solidaridad, igualdad, equidad, veracidad, honestidad como principios orientadores de la misma; para así determinar el estado final de las manifestaciones de violencia después de la aplicación de la propuesta, verificando cual fue su efectividad.

## **1.1 HIPÓTESIS**

Hipótesis alternativa: Los grupos expuestos a la aplicación de la propuesta pedagógica “Para educar en el valor de la justicia” presentarán una disminución significativa de las manifestaciones de violencia entre pares.

Hipótesis nula: Los grupos expuestos a la aplicación de la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia no presentarán una disminución significativa de las manifestaciones de violencia entre pares.





## 2. POBLACIÓN

La aplicación de la propuesta se efectúa con niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales, que asisten a los grados comprendidos entre transición y quinto de educación básica primaria; de las instituciones oficiales y privadas ubicadas en la ciudad de Medellín.

## 3. MUESTRA

Se seleccionaron los niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales, que integran los grados comprendidos entre transición y quinto de Educación Básica Primaria de las instituciones educativas ubicadas en el área metropolitana de la ciudad de Medellín a saber: Colegio Francisco Miranda, Colegio María Reina del Carmelo y Colegio Nuestra Señora. A continuación se presenta una caracterización de cada una de ellas.

**El Colegio *Francisco Miranda***, es una institución de carácter oficial, que atiende una población mixta con y sin Necesidades Educativas Especiales, en los grados de Transición, de Educación Básica; su estructura física consta de una edificación de dos plantas, con 17 salones amplios, sala de computo, aula de apoyo, biblioteca, que a su vez es el aula de transición, la rectoría donde funciona también la sala de profesores y secretaria, sanitarios para niños y niñas, patio en el que se encuentra ubicada la cancha de fútbol y de baloncesto, salón comedor y tienda escolar; presta sus servicios en dos jornadas: de 7:00 a.m. a 12:00 m. y de 12:00m. a 6:00 p.m.

La mayoría de los educandos provienen de los barrios Miranda, El Bosque y Moravia, sectores marcados por la pobreza, la violencia y la drogadicción, además en dichos sectores se alberga población en condiciones de desplazamiento.

Su filosofía parte de la importancia del desarrollo de los seres humanos a nivel integral, para hacer de estas personas críticas, reflexivas, útiles a la comunidad y a la sociedad en general.

***Colegio María Reina del Carmelo*** es una institución de carácter privado, obra de la congregación de las Hermanas carmelitas de San José, cuya filosofía está fundada en la educación cristiana católica, esbozado esto en la filosofía institucional descrita en el manual de convivencia “El Colegio María Reina del Carmelo, con miras a preparar al estudiante para que mediante la autoformación se capacite, tendrá como factor primordial una formación integral, resaltando sentimientos de solidaridad, intereses por los valores religiosos y morales, propiciando situaciones de confianza y amabilidad en la familia escolar, teniendo presente los fines del sistema educativo Colombiano” (Manual de convivencia,2000:13); por consiguiente la educación carmelita apunta a la formación de ciudadanos responsables y cristianos.

La institución se encuentra ubicada en el barrio de Manrique Las Esmeraldas, específicamente en la carrera 43 con la calle 86 de la comuna nororiental, esta zona es reconocida en la ciudad como el barrio “La Terraza”, lo anterior enmarca la ubicación de la institución en un contexto donde el día a día está dado por las disputas entre bandas por territorio, por la venta y consumo de drogas, y por la denominada “cultura de la muerte”, pues lo novedoso no es en múltiples casos la cantidad de muchachos que mataron en la esquina,

sino el calibre del arma con que se hizo, la cantidad de tiros que se les propinaron, y como dicen los muchachos, quien fue el “duro” que los “pegó”, es decir quien fue la persona que los mandó a matar, pero Manrique va más allá de las balas y los enfrentamientos, en este lugar existen muchas personas que desean superarse y trabajar. Un 80% de la población del colegio tiene familiares en los Estados Unidos, de tal cantidad un 60% ha viajado por el “hueco”, esto es, en forma ilegal, además una gran mayoría de los estudiantes tiene un contacto directo con las bandas del sector, bien sea por la ubicación de sus hogares o por que en algunos casos son familiares de miembros de las mismas.

El Colegio María Reina del Carmelo, cuenta con una estructura física de 2 plantas distribuidas en 12 salones, una sala de audiovisuales, biblioteca, dos salas de profesores, una oficina para la coordinadora académica y disciplinaria, la secretaria y la rectoría en la parte superior, cuenta además con una capilla, aula múltiple donde se da lugar a eventos tales como los grados y reuniones especiales de profesores, servicios sanitarios para niños y niñas, una cancha deportiva que es utilizada para la educación física y demás actividades recreativas y culturales, una pequeña zona verde en la cual se encuentran algunos juegos como: alizador, columpios y pasamanos, y la tienda escolar. Esta institución está conformada por 29 grupos, ofrece su atención en dos jornadas, albergando a 1.200 estudiantes; los grupos están distribuidos así: 14 de Básica Secundaria, 2 de transición y 13 de Básica Primaria; en la jornada de la mañana de 6:30 a.m. a 12:45 p.m. se encuentran los grados de transición A, quinto A y toda la básica secundaria, y en la jornada de la tarde comprendida entre las 12:45 y las 6:30 p.m. están ubicados los grados de transición hasta quinto de básica primaria.

**Colegio Nuestra Señora** es una institución de carácter privado, mixto, con un amplio programa en integración escolar, el cual es orientado por la fundación Integrar en las patologías de retardo mental y autismo; y La Fundación Gradas en Déficit de Atención con y sin Hiperactividad.; funciona desde hace 34 años con la orientación filosófica “Educamos con amor”, es una institución donde se forma a los niños(as) en un amplio respeto y devoción hacia la religión Católica y a la Virgen del Perpetuo Socorro, como su patrona y mediadora en los procesos que se emprenden con los niños.

El colegio Nuestra Señora cuenta con 9 grupos, ofrece atención en jornada única de 7.45 AM. a 2.15P.M , alberga a 250 estudiantes, que son atendidos por 9 profesoras de planta, además tiene profesor especializado en Educación Física, y profesoras en las áreas de Computadoras e Ingles; los grupos están distribuidos de la siguiente manera: 2 de preescolar, 2 de transición y 5 de educación Básica Primaria.

La planta física del Colegio Nuestra Señora, está ubicada en la Loma de los Bernal, en la zona sur occidental de la ciudad de Medellín; consta de una vieja edificación, probablemente la casa de una de las fincas que antaño existían en el sector, dónde funcionan las oficinas, la biblioteca, la sala de sistemas, cuarto de material y una pequeña cocina; al lado se levanta una edificación de tres pisos, de construcción un poco más moderna, donde se ubican los salones que albergan a los estudiantes para las diferentes clases. El colegio cuenta además con un patio salón el cual hace al mismo tiempo las veces de cancha de voleibol y basquetbol y un patio exterior, por dónde tiene acceso los carros que prestan el servicio de transporte a los niños(as) de la institución. Al lado del edificio de salones está ubicado el parque infantil dónde realizan el recreo los niños(as) de los grupos menores: Preescolar y transición.

La zona aledaña al colegio está conformada por una serie de unidades residenciales cerradas, pertenecientes al estrato socioeconómico cinco; el servicio de transporte público sólo llega hasta los inicios de la loma y de allí en adelante el acceso debe ser en carro particular o a pie.

#### **4. TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Los procedimientos por medio de los cuales se obtuvo la información para el desarrollo de la temática a trabajar durante este proyecto fueron: La Observación participante y el Diario Pedagógico.

##### **4.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

La observación participante la realiza el mismo investigador, en interacción con los sujetos observados; su objetivo es dar cuenta de la información referente a los comportamientos de las personas que integran un grupo determinado; ella debe ser en todo momento válida y confiable, y en los casos que se requiera debe hacerse sistemáticamente, con el fin de efectuar comparaciones de datos iniciales, intermedios y finales. El investigador debe tener en cuenta que su presencia no debe influir sobre los datos que se quiere recolectar, por lo tanto no ha de intervenir ni influenciar de ninguna manera en los comportamientos que se desean observar.

Esta técnica de recolección de información necesita de gran atención por parte del investigador, cuando observa los diferentes comportamientos ya sean grupales o

individuales; se recomienda no registrar la información en el momento de la observación, para no incurrir en omisiones de los datos mientras se escribe, además se evita que las personas observadas cambien su comportamiento al darse cuenta que están siendo registrado por otras; razón por la cual las anotaciones deben hacerse inmediatamente después de ocurrida la misma.

La observación participante debe agotar los siguientes pasos: Delimitar el universo con el que se desea trabajar, en este caso las manifestaciones de violencia entre pares, a partir de allí se saca una muestra representativa: las manifestaciones de violencia física y las verbales / gestuales; para cada una de ellas se ubican las unidades de observación, ubicando las diferentes clases de violencia física y verbal, las cuales finalmente son categorizadas.

## **4.2 DIARIO PEDAGÓGICO**

El Diario Pedagógico, nace y habla del lugar y la estructura de la escuela, siendo ésta el lugar donde se establecen relaciones entre maestros, alumnos, directores, padres de familia y comunidad, aquí cada uno habla un lenguaje diferente, permitiendo se movilicen la construcción y reconstrucción de los diversos saberes. Estas relaciones están fundamentadas por relaciones de saber y de poder; son relaciones de saber, porque permiten establecer discusiones racionales y reflexivas sobre lo aprendido; y son relaciones de poder en cuanto están fundamentadas en términos de entender la jerarquización del maestro con el alumno y el mundo. El elemento fundamental del diario pedagógico es dotar de intencionalidad el que hacer de la escuela, basado en las relaciones maestro- alumno, maestro-maestro y dar la posibilidad de diálogo con el otro como mediador, aniquilando así las formas de autoritaristas en las relaciones de poder. En esta medida su razón de ser se

centra en el “esfuerzo por evidenciar el cruce de relaciones entre los sujetos, sus discursos y sus prácticas. Recoger esta información implica obtener datos sobre las situaciones más relevantes de la institución(...) como espacio para la conceptualización, la innovación y la experimentación”. (Salinas,2000:7) En suma, el diario pedagógico es:

- Un discurso donde se reflexiona y argumenta sobre la vida escolar sustentado en el Proyecto Educativo Institucional.
- Un proceso de construcción histórica del maestro.
- Un análisis del proceso de los alumnos, para implementar estrategias de intervención.
- Un registro del mundo impredecible de la escuela, analizado desde la pedagogía como disciplina fundante.
- Un dinamizador del mundo del maestro como sujeto público en construcción, tomado éste, como un compromiso con la formación ética y política de los ciudadanos.

El diario pedagógico debe permitir entonces, conocer con que niños y de que grado se trabaja, en que sector esta ubicada la escuela, como son los procesos que se llevan con los niños, cuales son las alternativas a la solución de los conflictos que acontecen en la escuela, en consecuencia, el diario pedagógico debe observar e interpretar la cotidianidad de la escuela con categorías pedagógicas, esto es lo que hace un escrito diferente.

El diario Pedagógico se constituye a su vez en técnica e instrumento para la recolección de la información, que conduce posteriormente a la sistematización de las experiencias

## **5. INSTRUMENTOS**

Los instrumentos para recolectar información podrían definirse como la materialización o concreción de las técnicas. Éstas pueden ser: Guías, pautas de observación o de entrevista, cuestionarios, encuestas; su carácter es específico dependiendo del proyecto y de las temáticas particulares que se investigan.

En este caso, se reportan dos instrumentos fundamentales: el registro para identificar las manifestaciones de violencia entre pares y el formato específico para diligenciar el diario pedagógico; cada uno de ellos se describe a continuación.

### **5.1 REGISTRO DE MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ENTRE PARES.**

Es una pauta de observación, que recoge los datos de identificación del proyecto y la institución escolar donde se realizaron las observaciones; es un cuadro que consta de los siguientes apartados: fecha de la observación, tipo de manifestación de violencia, ya sea física o verbal, con cada una de sus subcategorías; número de las manifestaciones; y los ítems de cada una de las categorías descritas: Actor que la realizó, lugar y evento donde ellas ocurren; igualmente quién interviene y la forma de solución dada a la misma. Finalmente aparece un recuadro donde se registran las observaciones que corresponden a los asteriscos encontrados dentro de la tabla.

El registro permitió hacer una categorización por frecuencia y porcentaje, de cada una de los tipos de manifestaciones de violencia entre pares; igualmente hacer una discriminación por género de los diferentes tipos de manifestaciones, el lugar de mayor ocurrencia y el tipo de



solución dada a las mismas, procurando rastrear si el dialogo, la sanción o la indiferencia, son los recursos más utilizados por quién intervino para dar solución a este tipo de problemática que se vive diariamente en escuela. (Ver anexo 1)

## **5.2 EL DIARIO PEDAGÓGICO: ESTRUCTURA PARA SU REALIZACIÓN**

El diario lleva la siguiente estructura:

- Descripción de las actividades permanentes: Lo que me gusta de ti, Momento de silencio y Mi lectura favorita. Se registraron los cambios y adelantos presentados en la realización de las actividades, así como también las posturas y actitudes de los niños(as) durante ellas. ( Ver anexo 2)
- Descripción detallada de la aplicación del taller, si hay modificaciones sustanciales a su desarrollo en los diferentes grupos.
- Valoración del taller, acogiendo los criterios de: Efectividad (logro de objetivos), Motivación (interés), Actitudes (favorable o no frente a la actividad), Sentimientos ( ¿Qué sienten los niños al respecto?), Opiniones (¿Qué piensan?), Conceptualización (Argumentación: qué es para ellos justicia, qué es solidaridad, qué es igualdad, qué es el respeto, qué es la equidad, qué es la veracidad, qué es honestidad.) (Ver anexo 3)

El seguimiento de esta estructura permitió ver fácilmente la efectividad de la propuesta, los talleres se aplicaron simultáneamente en todas las escuelas, de esta aplicación dieron cuenta los diarios de cada una de las practicantes.

Además, el diario pedagógico ofrece elementos para ampliar y ejemplificar los datos obtenidos a través registro de manifestaciones de violencia entre pares (niños(as) – niñas(os)).

## **6. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS**

El análisis de la información se realizó utilizando el análisis de frecuencias simple y el de contenido categorial, los que se describen a continuación.

### **6.1 ANÁLISIS DE FRECUENCIAS SIMPLES**

Es uno de los procedimientos de análisis de datos en las metodología cuantitativa, inicialmente se eligen y ordenan las categoría en que se desea agrupar, asignándole la cantidad que le corresponde a cada una de ellas; luego se suman todas las cantidades correspondientes a cada una de las categorías para hallar el total de la frecuencia; a estas se puede añadir la distribución por porcentajes, este es más utilizado ya que muestra la distribución de los datos al interior de las diferentes categorías.

El análisis simple de frecuencias también se puede presentar en forma de histogramas, gráficas circulares u otro tipo de gráfico, las cuales dan cuenta de la distribución tanto de la frecuencia como del porcentaje de la categoría con relación al total analizado en la muestra.

## 6.2 ANÁLISIS DE CONTENIDO CATEGORIAL

Es un procedimiento de análisis utilizado dentro las metodologías cualitativas, en este proyecto se aplica a la sistematización de la información registrada en los diarios pedagógicos: talleres y actividades permanentes.

Es utilizada para analizar y estudiar la información que circula mediante la comunicación, esta se realiza de una manera objetiva y sistemática, también permite hacer inferencia válidas y confiables de los datos con relación al contexto donde han sido recogidos.

Este procedimiento de análisis se usa para develar tendencias y encontrar diferencias en el contenido de la comunicación; así mismo comparar los mensajes, niveles y medios de comunicación.

El análisis de contenido se realiza por medio de la codificación, este proceso tiene en cuenta las características más relevantes del contenido de los mensajes para ser transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis más preciso, aquí lo importante es que el mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar. La codificación requiere de la definición del universo a analizar, las unidades de análisis, consideradas éstas como el contenido de lo mensajes y las categorías que son las casillas donde se ubican las unidades de análisis.

## **7. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAR EN EL VALOR DE LA JUSTICIA**

### **7.1 ANTECEDENTES**

La propuesta para educar en el valor de la justicia hace parte del proyecto de investigación “Las representaciones sociales sobre el valor justicia, como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar” aprobado por COLCIENCIAS con el código número 11151110022.

El proyecto en mención propone, como objetivo específico el diseño de una propuesta pedagógica orientada a la promoción del valor de la justicia, que afecte significativamente el mundo de la escuela; y como uno de los resultados esperados, el diseño y ejecución de proyectos pedagógicos en los programas de licenciatura en educación infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía.

Dando respuesta a lo anterior las investigadoras Diana María Posada, Luz Stella Isaza y Marta Lorena Salinas, dieron inicio a un proyecto pedagógico, “Propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia”, el cual recibió aprobación del Comité de Práctica del departamento de Educación Infantil, mediante acta de junio de 2000.

El proyecto se inicia en julio del 2000, con un total de 16 estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Especial, Educación Básica Primaria y Educación Preescolar adscritos al Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía, en los colegios Francisco Miranda, María Reina del Carmelo y Nuestra Señora. El proyecto finalizará en noviembre del 2001.

El proyecto en mención que se desarrolla con el grupo de estudiantes de la Facultad de Educación, se consolida en la “Propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia”, en consecuencia el diseño y la consolidación de la propuesta es de la autoría de las investigadoras del proyecto aprobado por COLCIENCIAS. Parte constitutiva de la propuesta, son 10 talleres, de los cuales dos (el No 1 y el No 10) son elaboradas por las asesoras del proyecto de práctica (investigadoras) y los ocho talleres restantes por las estudiantes del mismo proyecto.

La elaboración de la propuesta estuvo antecedida por la observación participante de 18 instituciones educativas y la aplicación del instrumento, “Modos de funcionamiento de la violencia entre pares”, con el cual se recogieron las manifestaciones de violencia más comunes. (Ver anexo instrumento No 1)

## **7.2 OBJETIVOS**

- Favorecer la reflexión sistemática sobre el valor justicia como principio regulador de las relaciones de convivencia en la escuela.
- Disminuir las manifestaciones de violencia entre pares en las instituciones escolares objeto de este proyecto.
- Validar la efectividad de la propuesta a partir de la confrontación de los resultados obtenidos antes y después de su aplicación.

### 7.3 PRINCIPIOS ORIENTADORES

Educar en el valor de la justicia, se constituye en un reto para la escuela, máxime cuando se encuentra inmersa en una sociedad caracterizada por índices de violencia, impunidad e injusticia cada vez mayores.

Podría decirse que la *justicia*, según Carreras, Eijo y Estany, (1995), es considerada como el eje de las teorías éticas. Como valor tiene un carácter globalizante, dado que en ella confluyen otros valores como son: la equidad, la honestidad, la igualdad, la libertad, el respeto, la solidaridad y la veracidad; la mayoría de los cuales entran en la categoría de los valores morales, caracterizados todos ellos porque dependen de la libertad humana y por su connotación de universalidad.

#### **Justicia, Igualdad y Equidad:**

En lo que concierne a la igualdad y la equidad, éstos valores se hallan estrechamente vinculados a la justicia, pues el principio base de la justicia democrática es la igualdad formal: como reza el artículo 13 de la Constitución Política de 1991 Todas las personas nacen libres e iguales ante la Ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades, sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. No obstante, la igualdad formal por sí sola no es suficiente para que se generen condiciones de justicia, se requiere de la equidad, entendida ésta como “la igualdad de oportunidades o posibilidades, desde el reconocimiento de las diferencias” (Saldarriaga, 2000: 69).

### **Justicia y Libertad:**

El concepto de libertad, como tal, engloba a todas las libertades, especificadas en las libertades fundamentales (libertad de opinión, de reunión, de propiedad, etc.), libertades que deben ser defendidas contra las agresiones de individuos, grupos o del poder político; la justicia significa, básicamente, igualdad y libertad, pero también implica la tolerancia, exige ser pacíficos o respetuosos de la dignidad fundamental de cualquier vida humana.

Por consiguiente, la libertad es, una exigencia básica de los derechos fundamentales y una norma fundamental del orden social democrático. “Libertad es decidir pero también darte cuenta de lo que estás decidiendo” (Savater, 1991: 24). Los seres humanos por ley natural se hallan impedidos para convertirse en parte de otro; no obstante, la persona se puede autodeterminar y entrar en relación de pertenencia con las cosas susceptibles de apropiación, como ser libre y autónomo, y en este sentido tiene el derecho de ‘hacer aquello que no perjudique al otro’, como se afirma en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789.

Como personas libres y conscientes, al crear y asumir unas reglas de juego que sean aceptadas por todos, se posibilita una sociedad libre y justa. Ahora bien, para lograr la libertad es necesario fortalecer, entre otros aspectos, “nuestra capacidad de tolerancia y de renuncia, y mejorar la comunicación, haciéndola más auténtica y transparente” (Posada, 1996: 17).

### **Justicia y Solidaridad**

Junto con la libertad y la igualdad, la fraternidad o solidaridad hace parte de los tres grandes ideales de la modernidad; ideal un tanto descuidado con respecto a la libertad o a la

igualdad, pero indispensable como condición de la justicia. En relación con la justicia, la solidaridad está más próxima de las actitudes y sentimientos individuales, mientras que la justicia precisa de mediaciones institucionales; no obstante, gracias a las actitudes solidarias, señala Camps, (1994), son denunciadas las injusticias, las cuales reciben, a su vez, una cierta compensación de los comportamientos solidarios.

La solidaridad es el espacio reservado a la participación individual en las tareas colectivas de signo democrático; y en este sentido, la justicia y la solidaridad son dos valores complementarios. La solidaridad consiste, de acuerdo con la autora, en un sentimiento de comunidad, de afecto hacia el necesitado, de obligaciones compartidas, de necesidades comunes; y es el sentimiento de solidaridad el que ha de llevarnos, por una parte, a denunciar las injusticias y, por otra, a compensar las insuficiencias de la justicia.

Entre tanto, en dos sentidos distintos hay que decir que la solidaridad complementa a la justicia o compensa sus insuficiencias: “en primer lugar, sin sentimientos solidarios es difícil que la justicia progrese, que se luche contra las injusticias; y en segundo lugar, la justicia tiene un defecto: es una virtud que se materializa en las leyes, las cuales son, por definición, generales, no atiende a las diferencias individuales, sino a lo que iguala a las personas; mas si no está en el poder de la Administración atender a todas las peculiaridades y diferencias, sí pueden hacerlo los individuos con su solidaridad” (Camps, 1994: 109).

### **Justicia y Respeto**

En lo que respecta al valor del respeto, éste es siempre respeto por las diferencias, “es tratar a las personas como personas, es comprender que mis intereses no son míos exclusivamente, son también intereses de los demás que se ponen en contacto con otras



realidades expresadas en otros seres humanos” (Posada, 1996: 24). Para que sea posible la convivencia como seres humanos, es necesario darle a las otras personas el mismo trato que esperamos recibir de ellos, porque en buena medida el bienestar individual y colectivo, y con ello la armonía, dependen de las relaciones que cada uno establece con los demás. El respeto se expresa entonces en la convivencia diaria y en cada una de las acciones que los seres humanos tenemos para consigo mismos, para con los demás y con el entorno.

En otras palabras, el respeto hacia uno mismo se basa en el respeto que se profesa al otro como persona, y en este sentido, “nuestra dignidad de personas queda situada entre dos coordenadas básicas: la del respeto a nosotros mismos y la del respeto a los demás. El respeto a los demás es la primera condición para saber vivir y poner las bases a una auténtica convivencia en paz” (Carreras y otros, 1995: 199); y el valor del respeto se vincula precisamente con la justicia en tanto ésta es - como ya se había anotado -, el principio normativo fundamental de la vida en común: el ideal y criterio superior de la acción individual, de las instituciones, o del orden fundamental de una comunidad política; la justicia está en las relaciones con los demás y se afirma como virtud cuando alguien, a pesar de tener una inteligencia o poder superior, no intenta perjudicar al otro.

### **Justicia y Honestidad**

Por otro lado, la honestidad, que es uno de los valores principales para el crecimiento personal, y también se halla estrechamente vinculado a la justicia, pues ser honesto es “ser real, genuino, auténtico, honrado, de buena fe...” (Aguilar, 1998: 102); características éstas indispensables en la persona para hacer efectivo el respeto por el prójimo y establecer así un ambiente de justicia en el cual todos sean tratados del mismo modo. “La honestidad es la respuesta individual de amor a la verdad, a la vida, al respeto” (Aguilar, 1998: 103).

La honestidad se da en el respeto, ya que cuando se es honesto, automáticamente la persona se comporta con respeto hacia sí misma, no intentando imponerle sentimientos o autoengaños que le conducirán a cometer errores; además, con el valor de la honestidad se respeta también a los demás, porque no se juega con su tiempo, sus expectativas, sus prioridades; se es amable, cortés y, al mismo tiempo, se dice la verdad.

La honestidad o sinceridad consiste en decir toda la verdad a quien corresponde, de modo oportuno y en el lugar correspondiente; y decir la verdad no implica irrespetar a nadie. En este sentido se es justo o actúa con justicia, pues ser justo es dar a cada uno lo suyo, lo que le corresponde: salario, derechos, reconocimiento, gratitud... Para ser honestos es necesario, entre otras cosas, decir lo que sentimos y pensamos, y en esta medida actuar de acuerdo con nuestra manera de pensar; obtener lo que queremos jugando limpio, sin hacer trampa, sin copiar, sin falsificar, sin sobornar, sin tomar lo que pertenece a otros; puesto que mentir para dañar a alguien, robar al pobre o al rico, hacer fracasar a alguien voluntariamente, son injusticias de gran peso.

Ser honesto exige entonces coraje para decir siempre la verdad y obrar en forma recta y clara, además, “quien es honesto no toma nada ajeno, ni espiritual ni material: es una persona honrada” (Corradine y otros, 2001: 2); y en la medida de su honestidad, actuará o no con total justicia.

## **Justicia y Veracidad**

Por último, en lo que concierne a la veracidad, ésta, que en lo sumo tiene que ver con la disposición habitual de la persona a decir la verdad, es equivalente a la ‘verdad moral’ que – como ya se señaló -, es el tipo de verdad que compromete a quien la propone, sea moral o ‘existencialmente’; razón por la cual se ha equiparado a la veracidad con la sinceridad. El concepto de justicia aparece, a grandes rasgos, como un principio de acción según el cual los seres de una misma categoría esencial deben ser tratados del mismo modo.

Entre tanto, no se puede ser justo ni mucho menos veraz mintiendo, y tampoco se puede serlo manteniendo una actitud de indiferencia, o despreocupación, por la verdad. La veracidad puede concebirse como ‘veracidad para consigo mismo’, sin embargo, se da primariamente en la relación con el otro; y precisamente la justicia está en las relaciones con los demás y - como ya se había anotado -, es una actitud moral que no se basa en una libre inclinación (simpatía) ni rebasa en la acción lo que es debido al otro; y como característica de personalidad “no significa sólo que se hace lo que es justo, sino que se hace con una cierta convicción: se hace porque es justo y no por el temor a una sanción jurídica o a la reprobación social” (Hoffe, 1994: 173).

La veracidad es un valor ético cuya esencia radica en la capacidad para decidir entre conducta digna e indigna, ante lo justo o injusto. La veracidad no se limita sólo a expresar sinceramente el pensamiento, sino que obliga a no engañar a los demás voluntariamente y a ser precavido contra los errores involuntarios y precipitados que puedan afectar a otros.

## **7.4 ESTRATEGIAS**

Las estrategias que se presentan a continuación configuran las herramientas metodológicas a través de las cuales se concreta la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia.

### **Clarificación de Valores**

La clarificación de valores es una estrategia dirigida básicamente a la reflexión de los estudiantes sobre los propios valores y al reconocimiento de otros, con el fin de valorar su importancia y hacerlos reales en su actuar diario; es decir, que puedan ser llevados a la acción. En este orden, Vilar (1994), define la clarificación de valores como el “conjunto de métodos de trabajo que tiene por objeto que el alumno realice un proceso reflexivo gracias al cual sea consciente y responsable de aquello que valora acepta o piensa” (p. 33).

El trabajo en la clarificación de valores al interior de la escuela debe ser un proceso que permita a los niños y a las niñas aprender a reconocer diferentes alternativas, a tomar decisiones y a actuar de acuerdo con ellas. En este sentido, se espera que la clarificación en valores favorezca de manera determinante la forma de proceder de cada una de las personas involucradas en el proceso, aumentando su autoestima y favoreciendo la proyección y el logro de sus metas. Así la escuela dejará de privilegiar lo meramente instructivo, y abrirá paso al campo de la reflexión, con el ánimo de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Un programa de educación en valores pretende la inclusión de algunos de ellos, que se consideran importantes para el desempeño en múltiples actividades en las que se ven

sometidas las personas en la cotidianidad. Los valores son guías de la conducta que ayudan a resolver situaciones difíciles, conflictos. “La definición precisa de la jerarquía de valores favorece un comportamiento personal más orientado y coherente, y así mismo facilitará la toma consciente y autónoma de decisiones”. ( Puig; 1995:141).

El trabajo de clarificación de valores esta ligado por lo tanto a un proceso de valoración, hacia el cual diferentes autores apuntan resaltando su importancia en múltiples instancias del proceso educativo; para Puig (1995) este proceso ayuda al sujeto a desarrollar la capacidad para percibir, adquirir e idear valores, reorientando el rumbo de sus acciones y las formas de relación. Vilar (1996) a su vez, afirma la conveniencia de dicho proceso, en tanto le da más coherencia al tránsito del pensamiento a la acción, facilitando de esta manera la incorporación del sistema valorativo como guía de la conducta; de igual manera, Pascual (1988), enfatiza la conveniencia del proceso valorativo al favorecer la toma de conciencia que el sujeto hace de si mismo, para establecer las premisas de lo que realmente aprecia, elige y quiere, del amplio espectro ofrecido por sus interacciones permanentes en su entorno y en el abundante mundo de la comunicación.

Según Vilar (1988), el proceso de valoración, comprende la tres grandes momentos: la selección, la estimación y la actuación.

La selección es un proceso cognitivo, donde se debe tener absoluta libertad para poder proceder, tener varias opciones dónde se puedan ver claramente las ventajas y desventajas de unas y otras; la estimación, pertenece a la vertiente afectiva ya que está orientada a favorecer la comodidad y el disfrute de la elección realizada, además, se debe estar

dispuesto a defenderla en todo momento; y finalmente, la actuación está en el terreno de la acción, dejando ver la incorporación de la selección en los diferentes aspectos de la vida.

Si bien la aplicación de esta estrategia debe hacerse en un programa completo de educación en valores que incluya otras estrategias y métodos que busquen finalidades iguales o diferentes, pero que tengan como objetivo único tratar de formar personas moralmente educadas, Vilar (1994), muestra como la clarificación de valores debe estar dirigida a cumplir con las funciones para la cual fue creada, es decir, aclarar y configurar las creencias y las opiniones sobre los diferentes temas, garantizando así, un avance progresivo por los “diferentes estadios morales o la elaboración de pautas consensuadas de convivencia, teniendo la justicia como finalidad y el diálogo como método” (p. 37).

El maestro debe ser un guía que procure que los ejercicios propuestos sí estén encaminados a que los alumnos en forma individual y personal realicen un esfuerzo por conocerse, por dar sus opiniones sobre un tema central de reflexión para vincularlo a sus experiencias personales problemáticas o no, a su forma de vida y a su campo valorativo; para ello se requiere de una motivación constante dentro de un ambiente cómodo donde los niños(as) puedan realizar su proceso de una manera libre y autónoma, el maestro no intentará convencer con sus opiniones sino que estimulará la reflexión y la actividad, la participación debe ser libre ya que los procesos de evolución de cada uno de los integrantes son diferentes y forzar la participación puede romper con él.

El trabajo con la clarificación de valores exige un clima de respeto y solidaridad, para ello se requiere establecer desde el inicio algunas normas tales como: pedir la palabra, respetar los

turnos y las opiniones de los demás y escuchar con atención, entre otras. Es oportuno que estos procesos se inicien a temprana edad.

Las técnicas que se recomiendan para desarrollar la clarificación de valores son: los diálogos clarificadores, las hojas para establecer jerarquías de valores, las frases inconclusas, las preguntas esclarecedoras.

### **Resolución de Conflictos**

Antes de entrar al análisis de la estrategia de la resolución de conflictos, es importante hacer precisión sobre el concepto mismo, él supone una interacción entre varias personas o grupos de personas con algún tipo de interdependencia, con objetivos o fines incompatibles, o bien de competencia en la consecución de ciertas recompensas. El conflicto es inherente a lo humano, no es sinónimo de violencia como frecuentemente se concibe en el ámbito de la escuela, por el contrario se puede convertir en motor que dinamiza las relaciones y conduce a un ejercicio de reflexión crítica.

En consecuencia, la resolución de los conflictos debe tener un espacio importante en el trabajo escolar. En este orden de ideas Grasa (1994) sostiene que no todos respondemos de la misma manera ante un conflicto, porque en ellos intervienen situaciones, estados evolutivos de las personas, contexto, personalidad; elementos que hacen compleja su resolución o su mediación. Puig (1995) ubica la resolución del conflicto como parte de la educación moral, que en situaciones controvertidas o difíciles ayuda a orientar y a conducir reflexivamente, la búsqueda de las herramientas básicas para la solución de los conflictos.

Otro aspecto importante en la utilización de la estrategia, tiene que ver con la toma de conciencia sobre las actitudes y comportamientos que se asumen con mayor frecuencia en

los ambientes escolares para su solución, ellos son: competir, evitar, huir, pactar, negociar, ceder, acatar, colaborar (Grasa,1994).

Puig(1995), afirma que a la hora de acercarse al análisis y búsqueda de salidas al conflicto, deben evitarse las posiciones pasivas o egoístas, para priorizar en la negociación y la colaboración como alternativas que permitan buscar formulas que favorezcan a todos los implicados.

La aplicación de esta estrategia, según Lederach (1994), Grasa (1994) y Puig (1995) debe darse a través del siguiente procedimiento:

- Hacer el análisis de tres elementos, las personas, los procesos y los problemas. Diferenciar claramente los actores que están involucradas en la situación conflictiva; reconocer el origen y el desenlace de los acontecimientos que llevaron a dicha situación e identificar el problema que los convoca, así mismo separarlo de las personas involucradas, teniendo en cuenta las posturas de cada uno.
- Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema.
- Crear un clima propicio que favorezca las predisposiciones personales para la resolución de conflictos.
- Facilitar y mejorar la comunicación entre las partes.
- Trabajar sobre problemas concretos de las personas y centrarse en los intereses y necesidades de cada uno de los actores involucrados.
- Generar alternativas para solucionar el problema.
- Evaluar las alternativas y tomar una decisión.
- Aplicar la solución adoptada.



- Evaluar resultados.

En la solución de los conflictos que se presentan a diario en la escuela, el maestro es en primera instancia el mediador por excelencia; quien está al tanto de los diferentes acontecimientos de la cotidianidad escolar. Su tarea cuando se enfrenta a este tipo de situaciones conflictivas que a diario acontecen en la institución, es el de buscar salidas que lleven a la conciliación y la negociación

La presencia del maestro como mediador es importante en la medida que hace posible la visión global del conflicto y amplía la visión de cada una de las partes, ayudando de esta manera a cada uno a replantear el problema para tratar de generar algún tipo de solución.

Tan importante como la aplicación de la estrategia metodológica es “la actitud con que el maestro aplica y usa dicha estrategia” (Puig,1995:251), así mismo, se enfatiza en la necesidad de utilizar adecuadamente cada uno de los recursos de que dispone para el surgimiento y manejo del debate, sin olvidar por supuesto que su postura esté claramente comprometida con las discusiones que involucran valores como el respeto, la igualdad, la justicia, el dialogo y la solidaridad.

### **Juego de Roles**

El Juego de roles es una de las estrategias más utilizadas en el desarrollo moral y consiste en la representación de un papel que interpreta a un personaje en sus características y sus actuaciones.

Como ejercicio de dramatización posibilita la empatía, lleva a considerar el punto de vista ajeno, conduce a una percepción correcta o ampliada de la realidad. Su uso continuado,

desarrolla habilidades para comprender y aceptar los puntos de vista del otro; para relacionar y coordinar distintos elementos y perspectivas; y para controlar y relativizar el propio punto de vista, cuando se trate de juzgar o tener en cuenta los de otros (Martín,1994).

El Juego de roles, es entonces, un juego que consiste en “dramatizar, a través del dialogo y la improvisación, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, es decir, que el problema que se plantee sea abierto y dé lugar a posibles interpretaciones y soluciones. La presencia de distintos personajes permite introducir punto de vista diversos y lecturas diferentes ante el mismo suceso” (Martín, 1994:114), explorando de esta manera sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, desarrollando a su vez la capacidad para la resolución de problemas, examinando la situación desde varias ópticas y puntos de vista.

Martín (1994) y Puig (1995), coinciden en que el juego de roles puede orientarse a partir de las siguientes etapas:

- Calentamiento o creación de un clima de grupo apropiado. Se invita y motiva al grupo a trabajar en el problema.
  - Preparación de la dramatización. Se explica el problema, el contexto y los personajes, luego se escogen o piden voluntarios para asumir los diferentes personajes, cuidando de que nadie se sienta presionado a asumir determinado papel.
  - Dramatización, los actores asumen el rol que les correspondió, acercándose a la realidad.
  - Análisis de la dramatización a través del debate de los elementos más importantes.
- Procedimientos útiles para la aplicación del Juego de Roles.

## **Discusión de Dilemas**

Esta estrategia de educación moral está enmarcada dentro de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1975). Los dilemas morales son “breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto que atañe a la decisión individual: la persona debe pensar en cual es la decisión óptima, y fundamentar la decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos. Por lo general, la situación presenta una disyuntiva: A o B, siendo ambas igual de factibles y defendibles”. (Payá, 1994: 45) Los dilemas morales pueden ser reales o hipotéticos. Son reales cuando las narraciones se extraen de los acontecimientos históricos del contexto al que se pertenece, ellos facilitan la implicación de quien(es) lo enfrentan; hipotéticos cuando se refieren a problemas abstractos que plantean un conflicto entre intereses y derechos ( Payá, 1994; Puig, 1995).

El trabajo sistemático a partir de la discusión de dilemas morales, ayuda junto con otras variables, al desarrollo del juicio moral; concebido como el “proceso de reflexión realizado para dar respuesta - dar equilibrio- a una situación que ha despertado un conflicto de valores”. (Payá, 1994: 45)

Pasos a seguir en la discusión de dilemas morales ( Payá, 1994; Puig, 1995).

- Presentación del dilema. Para esto se puede recurrir a diferentes estrategias, puede ser individual o colectivamente. Debe verificarse la completa comprensión e identificación del problema propuesto.
- Adoptar una primera postura individual y confrontarla con la de los compañeros a través de la discusión.

- Discusión propiamente del dilema, orientada a producir, examinar, comparar, argumentar.
- Volver de nuevo a asumir una postura individual y precisar los cambios o los nuevos puntos de vista.

Se recomienda combinar la estrategia de la discusión de dilemas con la clarificación de valores, la resolución de conflicto y el juego de roles, como una orientación que tiende a mejorar en nivel de desarrollo moral de los niños y las niñas.

Favorecer la creación de un clima de trabajo favorable en el grupo, lo que supone un ambiente donde las opiniones sean escuchadas y respetadas; igualmente deben tenerse en cuenta las opiniones de todos los participantes, a la hora de hacer los debates y los intercambios. Para ello se requiere de una escucha atenta y del deseo y la voluntad de comunicar las opiniones, con buena argumentación; así como las dudas que se generen al interior del debate.

Planear el trabajo teniendo presente que el contenido del dilema esté acorde a la etapa evolutiva de los niños y las niñas, para favorecer la comprensión del problema y las alternativas que él mismo plantea. La discusión de las alternativas de solución ayuda a la autoreflexión y a la capacidad de conducirse hábilmente hacia la búsqueda de soluciones cuando se enfrenten a un conflicto o a una situación problemática.

## **7.5 HABILIDADES DE PENSAMIENTO, SOCIALES Y COMUNICATIVAS**

El desarrollo de habilidades y competencias debe asumirse como una tarea intencional, propia y permanente de toda acción pedagógica, por ello las estrategias utilizadas en la propuesta para educar en el valor de la justicia, las convierte en parte constitutiva de las mismas y a su vez en objetivos precisos que favorecen su desarrollo y mejoramiento.

### **Habilidades de Pensamiento**

Las habilidades de pensamiento, son explicadas por Monereo (1991), como aquellas diferentes posibilidades de las que disponen los seres humanos para tratar y procesar la información en la construcción de nuevos significados y aprendizaje de nuevos conocimientos. Ser hábil de pensamiento hace el aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en situaciones cotidianas.

Las habilidades de pensamiento pone en evidencia las destrezas para que un sujeto utilice, confronte y resuelva problemas que se le presentan en la vida diaria.

El mismo autor establece la diferencia entre habilidades y procesos y propone agruparlos en seis grupos cada uno, aclarando que responden a la forma cómo en un orden natural se procesa la información. Ellos son:

Habilidades:

- Observación y comparación
- Ordenación y clasificación
- Representación
- Retención y Recuperación

- Interpretación, Inferencia y transferencia
- Evaluación

Procesos:

- Análisis
- Síntesis
- Abstracción y personalización
- Memorización
- Aplicación a otros contextos
- Valoración de los procesos llevados a cabo

Se intenta, pues, en este contexto, resaltar la importancia de las habilidades de pensamiento como un ejercicio intencionado de las propuestas de intervención pedagógica que se llevan a cabo en los programas de educación básica. Permitirle a los niños y a las niñas la posibilidad de la expresión de opiniones, sentimientos, informaciones que son confrontadas y debatidas en el aula a través de una acción dialógica. Todo ello permitirá constituir las habilidades de pensamiento en una estrategia de aprendizaje y de enseñanza que mejora sustancialmente el rendimiento escolar.

Son numerosos los esfuerzos por desarrollar programas para la enseñanza de habilidades del pensamiento en las aulas, no sólo vistos como posibles sino como necesarios. Como lo señala Beyer, (1987), citando a Perkins, el pensamiento cotidiano es natural y no requiere de mayores esfuerzos para que siga su curso. Pensar bien y de forma eficaz es una técnica artificial que va contra el carácter natural. Enfrentarse a un problema, analizarlo, buscarle y ponderar sus posibles soluciones, responder a un objetivo, ser creativo, hacer inferencias,

tomar decisiones, significa pensar críticamente y, tomar conciencia de ellos, implica reflexiones que van más allá de un simple ejercicio de la cognición, lo metacognitivo (Halpern, 1989). En este sentido algunos programas para la enseñanza de habilidades de pensamiento como lo son: Enseñar a pensar de Edward De Bono (1991), Filosofías para niños de Matthew Lipman (1991) y Aprender a pensar de Margarita De Sánchez (1991); han demostrado eficientemente sus resultados con niños, jóvenes y adultos, todos ellos centrados en aspectos diferentes, como el entrenamiento de los profesores, la idoneidad de los materiales o los ejercicios para los estudiantes, aspectos que si logran ser combinados adecuadamente, han de producir resultados positivos en su aplicación. Estos programas muestran cómo enseñar a pensar, contrasta de forma significativa con las materias que hacen parte del currículo escolar, pero, no pueden seguir siendo consideradas las capacidades para pensar y los conocimientos específicos como objetivos educativos opuestos (Nickerson, Perkins y Smith, 1994). Ambos son esenciales, ya que constituyen las dos caras de la misma moneda que se integran a través de los procesos de enseñanza, como principal recurso que tienen las habilidades de pensamiento para ser desarrolladas y mejoradas.

### **Habilidades Sociales**

Diversas formas de aproximación teórica han dado cuerpo a las definiciones de las habilidades sociales. Desde el modelo conductual son conductas y repertorios de conductas que se adquieren a través del aprendizaje, siendo de vital importancia el entorno interpersonal. Las habilidades sociales no son conductas rígidas y preconcebidas para la actuación. Ellas por el contrario son flexibles, versátiles y se adaptan tanto al contexto como a la conducta.

Las habilidades sociales se entienden como capacidades instrumentales que favorecen las relaciones con los otros y facilitan la vida en comunidad. Se caracterizan por una serie de conductas socialmente hábiles, es decir “aquellas que la persona emite en un contexto interpersonal para expresar sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de forma directa, no violenta y sincera, así como respetuosa con sus interlocutores” (Puig citado por Burguet, 1999: 163).

Las habilidades sociales se adquieren mediante la combinación del proceso de aprendizaje y de desarrollo. Las personas en la interacción con el medio interpersonal, en la relación con los otros, van aprendiendo un comportamiento social, que luego se exhibe de manera particular y de acuerdo con la situación. Se trata de reconocer y valorar la pertinencia a la comunidad, lo cual facilita la vida colectiva. Se hace evidente que las conductas y habilidades de interacción sociales se aprenden. La teoría del aprendizaje social cobra fuerza, cuando señala que “las habilidades sociales se adquieren como conductas aprendidas” (Pérez, 2000: 46) y ello ocurre como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: “el refuerzo positivo directo de las habilidades, las experiencias de aprendizaje vicario u observacional, la realimentación interpersonal y el desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales” (Pérez, 2000: 46).

Las habilidades sociales son mucho más que repertorios de conducta, actuaciones motoras, identificarlas requiere observar los comportamientos motores, cognitivos y afectivo – emocionales.

El estudio de las habilidades sociales ha estado básicamente orientado por dos tendencias como trabajo terapéutico detectando las carencias o los faltantes de los sujetos que están en



el grupo y como trabajo al interior de una propuesta de educación moral para optimizar la calidad de las interacciones con los demás. Los objetivos y las estrategias para cada intención son claramente diferentes.

En esta propuesta se abordan las habilidades sociales con la intención de favorecer la socialización y el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones con criterios éticos propios. Desde esta propuesta se requiere que bajo la orientación del maestro, cada quien capte el sentido real de los comportamientos para la convivencia y les asigne un valor moral y cuando sea necesario, pueda analizarlos críticamente.

Las habilidades sociales que se vinculan con la propuesta son: la asertividad, la autonomía y la autorregulación.

### **Habilidades Comunicativas**

Se plantea asumir la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia desde un enfoque comunicativo del lenguaje, que vaya más allá de su carácter instrumental y propenda por la construcción de sentido y significado. Este enfoque exige especial atención a la manera como se conciben, enseñan y evalúan las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), orientan la competencia lingüística hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y de los discursos en situaciones reales de comunicación. Para ello propone el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas como centro de los desarrollos educativos curriculares, con el fin de fortalecer como se señaló anteriormente, la construcción de sentido en los actos de

comunicación. “Hablamos de la significación en sentido amplio, entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos con los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos [...] y con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (p. 47).

En este sentido, hablar, escuchar, leer y escribir se constituyen en habilidades fundamentales, que deben ser desarrolladas intencionalmente por la escuela, en la medida en que son inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de todas las áreas curriculares. Sin embargo, la institución educativa suele priorizar la lectura y el habla, dejando en un segundo plano la escucha y la escritura; no obstante, todas ellas suele asumirlas como ejercicios mecánicos e individuales, restándole posibilidades a la comunicación real y efectiva.

## **7.6 ACTIVIDADES PERMANENTES**

La propuesta comprende tres actividades que se realizan diariamente en las aulas escolares y que permiten a los niños y las niñas construir un clima de seguridad emocional que redunde en beneficio de la convivencia en la escuela.

Las actividades son:

- *Lo que me gusta de tí:* consiste en la elección de un niño o una niña diferente cada día, para que algunos de sus compañeros digan algo positivo sobre él o ella.

- *Un momento de silencio*: se propone cada día, permanecer en silencio por un lapso de tiempo determinado, iniciando con 30 segundos, hasta alcanzar 2 ó 3 minutos. Durante estos períodos se pueden realizar otro tipo de actividades que no impliquen hablar.
- *Mi lectura favorita*: se elige un texto y se realiza cada día la lectura de un fragmento, de manera que se mantenga siempre el interés de los niños y las niñas continuada de un texto a razón de un fragmento cada día.

### **7.7 TALLERES** (ver anexo N. 4)

La propuesta se desarrolló a través de 10 talleres que se estructuraron a partir de las siguientes temáticas:

- Niños y niñas en condiciones de desplazamiento.
- Discriminación por género.
- Evaluación escolar.
- Pertenencias.
- Autoridad y disciplina.
- Normas y reglas.

## CAPITULO 4

### RESULTADOS Y ANÁLISIS

#### 4.1 SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DURANTE LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PERMANENTES

CUADRO 3. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD: MI LECTURA FAVORITA

ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD	INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LAS QUE SE APLICA LA PROPUESTA		
	COLEGIO FRANCISCO MIRANDA	COLEGIO MARÍA REINA DEL CARMELO	COLEGIO NUESTRA SEÑORA
ELECCIÓN DEL TEXTO	La selección se realiza generalmente por las practicantes; pocas veces se hace por sugerencia de los niños	Es elegido generalmente por la practicante, buscando que llenen las expectativas de los alumnos; en algunos casos los niños eligen el	El texto es seleccionado por parte de las practicantes de acuerdo a los intereses de los estudiantes. En el grado 3° la maestra titular permite que los

		texto, específicamente los de primero.	alumnos elijan el texto a leer.
<b>NÚMERO DE VECES</b>	Esta actividad se ha realizado en un promedio de 6 a 13 veces por período.	Dicha actividad se ha realizado en un promedio de 8 a 17 veces por período.	Se ha ejecutado en un promedio de 4 a 12 veces por período, a excepción del grado tercero, el cual la realiza tres veces por semana, y es una actividad que se viene practicando desde el inicio del año escolar.
<b>TIEMPO PROMEDIO DE DURACIÓN</b>	Oscila entre 3 y 20 minutos	Oscila entre los 3 y los 12 minutos.	Oscila entre 3 y 30 minutos.
<b>NÚMERO DE INTERRUPCIONES</b>	De 1 a 6 veces.	De 1 a 2 veces.	Una vez.
<b>CRITERIOS DE INTERRUPCIÓN</b>	Poca disposición por parte de los alumnos para realizar la actividad.	Poca disposición, desorden y ruido, por parte de los alumnos.	Interrupción por parte de personas externas, maestros o alumnos de otros cursos.
<b>COMO SE CONVOCA A PARTICIPAR</b>	Se les invita a participar de la lectura del texto previamente seleccionado.		
<b>SEGUIMIENTO DE LA TRAMA</b>	Por medio del recuento, las inferencias, las predicciones y las preguntas de comprensión.		

<b>ACTITUD PREDOMINANTE</b>	Atención, expectativa y disposición.		
<b>QUE DEJAN LEER LOS ROSTROS</b>	Alegría, inquietud, asombro.	Interés, motivación y alegría.	Tranquilidad, aceptación.
<b>CAMBIOS OBSERVABLES</b>	El grupo ha adquirido más autocontrol y capacidad de escucha.	Mayor capacidad de escucha, gusto por la lectura y un mayor nivel de atención.	Mayor interés, gusto por la lectura y atención.
<b>OBSERVACIONES</b>	En el grado primero se modificó la actividad por dificultades presentadas en el grupo y con la maestra cooperadora, quienes piden que se lea el cuento completo; en el grado segundo, piden cuentos cortos con ilustraciones; en el grado quinto, es la actividad más llamativa.	En el grado tercero, generalmente participan de la actividad los mismos niños.	Se destaca el interés por la lectura; en el grado tercero la maestra titular propone que la lectura sea realizada por los niños.
	La historia de un juguete, Pinocho, El congreso de los ratones, El león y el ratón, Momo, Alicia en el país de las	Un cuento para soñar, Un niño de la calle, El dedo mágico, La paloma, La mujer curiosa, El canto del chiquirín, El cisne, El	Momo, El príncipe y el mendigo, La cabra, El sastre y sus tres hijos, Fábulas de Samaniego, Dí no al halloween.

<p><b>TEXTOS LEÍDOS</b></p>	<p>maravillas, Pulgarcito, Simbad el marino, Piel de asno, La cerillera, El gato con botas, Riquete el del copete, El mechero, Ricitos de oro, El ruiseñor del emperador, Los tres cerditos, El príncipe rana, Barba azul, Pájaro azul, El principito, El rey león, la bella y la bestia, Los músicos de Bremen, El sapo soñador, El leñador y la oca, Los cuatro hermanos ingeniosos, Mrs. Thomson, El muchacho que nunca tembló, El mago Merlín, María para colorear, La oca de oro.</p>	<p>botón azul, La cerillera, Los siete cerditos y el lobo, Riquete el del copete, Pulgarcito, Doña ratona, Lucia y el circo, Buck y el descubrimiento del fuego, Juan-Juan en el mar de China, Los vikingos y el mar</p>	
-----------------------------	--	--	--

Frente a esta actividad vale la pena resaltar, que posibilita en los alumnos la adquisición de una posición corporal cómoda, ya que no es una lectura forzada, ni aburrida, pues en la mayoría de los casos parte de los intereses de los estudiantes; lo que permite que se genere

en ellos un mayor interés por seguir la lectura y por la comprensión de la misma; así mismo, esta actividad genera en los estudiantes gran expectativa por lo que sigue en el texto, los invita a participar y afianza el ejercicio de la escucha.

Es importante anotar que en el Colegio Nuestra Señora, en el grado tercero, se sugirió que la lectura fuera realizada por un niño diferente en cada sesión, buscando alcanzar que la actividad sea más significativa, y que quien la realice adquiera más confianza tanto frente así mismo como frente al grupo, lo que a su vez ayuda a que los niños y niñas aprendan la importancia de respetar no solo a sus maestros sino también a sus compañeros.

El análisis del cuadro permite observar una diferencia significativa en cuanto a la cantidad de textos leídos, entre el colegio Francisco Miranda y los otros dos centros educativos, dicha diferencia se debe a las exigencias de algunos docentes y alumnos de éste colegio, para que se lean textos cortos y de manera completa en cada una de las sesiones de aplicación de ésta actividad.

De igual forma se aprecian similitudes en aspectos tales como la forma como se convocan los alumnos a participar de la actividad, la manera como se comprueba el seguimiento de la trama y las actitudes predominantes en los estudiantes durante la realización de la lectura.

Es de resaltar, que gracias a la implementación de ésta actividad en el aula de clase se observan algunos cambios en los alumnos tales como: la adquisición de una mayor y mejor capacidad de escucha, respeto hacia quien les habla o lee, más capacidad para autocontrolarse y más gusto e interés por la lectura; lo que se evidencia en la atención puesta por los integrantes de los grupos escolares cuando se realiza ésta actividad.



**CUADRO 4. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD: MOMENTO DE SILENCIO**

<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD</b>	<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LAS QUE SE APLICA LA PROPUESTA</b>		
	<b>COLEGIO FRANCISCO MIRANDA</b>	<b>COLEGIO MARIA REINA DEL CARMELO</b>	<b>COLEGIO NUESTRA SEÑORA</b>
<b>NUMERO DE VECES</b>	Oscila entre 6 y 11 veces por periodo.	Varia entre 8 y 10 veces por periodo.	Su aplicación varia de 6 a 14 veces por periodo.
<b>TIEMPO PROMEDIO DE DURACION</b>	Aproximadamente de 30 segundos hasta 4:30 minutos.	Va desde 30 segundos hasta 5 minutos.	Entre 3 y 7 minutos.
<b>COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS</b>	Se expresan en términos de la “tranquilidad” que este espacio proporciona.	Es una actividad que, que les proporciona tranquilidad y relajación; rabia cuando se interrumpe ésta.	Para los alumnos la actividad es importante porque es un momento de reflexión, un espacio para pensar en cosas que no habían pensado.
<b>NUMERO DE INTERRUPCIONES</b>	De 2 a 7 veces.	Entre 1 y 2 veces.	Entre 1 y 12 veces.
<b>CRITERIOS DE INTERRUPCION</b>	No cumplimiento de las reglas establecidas para la realización de la actividad, o por la interrupción de personas externas (profesores, etc.)		
<b>QUIENES LA INTERRUMPEN</b>	Alumnos del grupo, alumnos de otros grupos, profesores, o demás personas externas.		

<b>COMO SE CONVOCA A PARTICIPAR</b>	Se les invita a participar y se les sugiere realizar un poco más de silencio cada día.	En algunos casos se les recuerda la actividad y se les invita a participar, en otros los alumnos sugieren la actividad y en unos pocos se les impone.	Se escriben en el tablero las actividades a realizar durante la jornada; en algunos casos los alumnos sugieren la realización de la actividad.
<b>ACTITUDES DE LOS ALUMNOS</b>	Participación, ganas de realizar bien la actividad.	Tranquilidad, agrado, compromiso, interés.	Aceptación, agrado, interés por la actividad.
<b>OTRAS ACTIVIDADES</b>	Leer, dibujar, jugar, sacar punta a los lápices, dormir, descansar.	Jugar en silencio, leer, escribir, se hacen señas, se peinan.	Miran el reloj, leen, escriben, se comunican entre ellos mediante gestos.
<b>OTROS ESPACIOS</b>	Al momento de rezar, durante las explicaciones de un tema en la sesión de clase.	La formación, durante las clases, durante las evaluaciones.	Cuando están en una sesión de clase en la cual hay mucho ruido.
<b>CAMBIOS QUE SE OBSERVAN</b>	Mayor autorregulación, compromiso, participación, capacidad de escucha.	Se ha logrado mayor participación y concentración en clase, más autocontrol en los espacios que requieren silencio.	Mayor concentración y respeto por las actividades a realizar en las jornadas de clase.

En lo referente a ésta actividad es importante anotar, que permite a los alumnos relajarse, sentirse tranquilos y reflexionar sobre diferentes aspectos. De igual forma han adquirido un mayor grado de autorregulación y autocontrol al momento de guardar silencio; igualmente asumen una actitud respetuosa en los diferentes eventos escolares que así lo ameritan.

Es de resaltar que ésta actividad se ha trasladado a diferentes espacios y actividades dentro de los centros educativos en los cuales se ha implementado por ejemplo al momento de rezar, durante la explicación de un nuevo tema, la formación y la realización de las evaluaciones; una clara muestra de esto se evidencia en el colegio María Reina del Carmelo, donde durante los últimos meses (octubre-noviembre) ésta actividad se realizó por parte de todos los alumnos y docentes durante la formación y los actos cívicos que allí se efectuaron.

De igual forma se aprecian similitudes en aspectos tales como: los criterios de interrupción, los cuales se dan generalmente con la llegada de personas externas al aula o lugar en el cual se realiza la actividad y en algunos casos por el incumplimiento de las reglas establecidas para la realización de la misma.

**CUADRO 5. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD: LO QUE ME GUSTA DE TI**

<b>ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD</b>	<b>INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LAS QUE SE APLICA LA PROPUESTA</b>		
	<b>COLEGIO FRANCISCO MIRANDA</b>	<b>COLEGIO MARIA REINA DEL CARMELO</b>	<b>COLEGIO NUESTRA SEÑORA</b>
<b>NUMERO DE VECES QUE SE HA REALIZADO</b>	Se realiza entre 6 y 15 veces.	Se realiza entre 6 y 22 veces.	Se realiza entre 8 y 13 veces.
<b>TIEMPO PROMEDIO DE DURACION</b>	El tiempo de aplicación es aproximadamente de 3 a 15 minutos.	El tiempo de aplicación es de aproximadamente 45 segundos a 12 minutos	El tiempo de aplicación es de aproximadamente 3 a 15 minutos.
<b>COMENTARIOS QUE SUSCITA ENTRE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS</b>	Es muy agradable que expresen las cosas buenas de cada uno de los niños y niñas	El deseo de ser elegidos, saber lo que los demás piensan de uno, que actividad tan buena. Reclaman la actividad. La actividad les parece muy divertida. A algunos no les gusta que les digan cosas sobre ellos.	Les gusta mucho la actividad. Es importante ver las cualidades en el otro. "No dijeron lo que yo quería que dijeran", piden que se les de la posibilidad de salir por segunda vez.
<b>CUANTAS VECES SE HA INTERRUMPIDO LA ACTIVIDAD</b>	La actividad se ha interrumpido entre 1 y 6 veces.	Se ha interrumpido entre 1 y 4 veces.	La actividad se ha interrumpido entre 1 y 3 veces

<p><b>PARA QUE CREEN QUE SIRVE</b></p>	<p>Para conocer más a los compañeros; reconocer en el otro las cosas buenas y respetarlo.</p>	<p>Para decir cosas buenas y fortalecer los lazos afectivos, así como la autoestima; valorar a los compañeros y respetarlos; mejorar las relaciones en el grupo y resaltar los valores de los amigos.</p>	<p>Para mejorar las relaciones con los compañeros, darnos cuenta que tenemos cualidades y defectos, controlar el deseo de decir otras cosas.</p>
<p><b>CRITERIOS PARA INTERRUMPIR LA ACTIVIDAD</b></p>	<p>Se dicen cosa negativas o sencillamente se quedan callados y no expresan nada.</p>	<p>No se cumple el objetivo, ya que los comentarios frente al compañero son negativos.</p>	<p>Por que se hace alusión a aspectos negativos o defectos del compañero.</p>
<p><b>QUIENES LA INTERRUMPEN</b></p>	<p>La maestra en formación, partiendo de los criterios antes mencionados.</p>	<p>La maestra en formación, partiendo de los criterios antes mencionados.</p>	<p>Generalmente los niños y en ocasiones la maestra en formación.</p>
<p><b>COMO SE CONVOCA A LOS NIÑOS (AS) A PARTICIPAR</b></p>	<p>En algunas ocasiones la practicante elige el alumno, en otras, a partir de diferentes estrategias como el juego del tingo tango, se les solicita a varios niños que digan números, se suman y el compañero que en la lista posea el número resultante es el elegido, o mediante la utilización de diversas estrategias de selección; en algunas ocasiones los alumnos mismos sugieren la actividad y eligen al compañero.</p>		

<p><b>QUE ACTITUDES DEJAN VER LOS ROSTROS DE LOS NIÑOS (AS) MIENTRAS SE REALIZA LA ACTIVIDAD</b></p>	<p>Alegría, motivación, emoción, mucho animo y unos pocos indiferencia.</p>	<p>Respeto, tolerancia, honestidad, empatía, gusto, participación, alegría, aceptación, y en pocas ocasiones indiferencia.</p>	<p>Alegría, respeto, sorpresa, se muestran participativos, reflexivos, con capacidad de expresar algo y en ocasiones dispuestos a trabajar</p>
<p><b>CUALES SON LAS EXPRESIONES MAS FRECUENTES EN LOS NIÑOS</b></p>	<p>Se refieren generalmente a la amistad, compañerismo, al comportamiento y la inteligencia.</p>		
<p><b>CUALES SON LAS EXPRESIONES MAS FRECUENTES EN LAS NIÑAS</b></p>	<p>No se diferencian mucho respecto a las de los niños, teniendo en cuenta que el aspecto más relevante es la amistad.</p>	<p>En la mayoría de los aspectos son iguales a la de los niños, la mayor diferencia radica en la apreciación del aspecto físico de sus compañeros.</p>	<p>No se diferencian mucho respecto a las de los niños, resaltando con mayor énfasis la apariencia física y la amistad.</p>
<p><b>QUE CAMBIOS SE OBSERVAN</b></p>	<p>Se ve más armonía en los grupos, hay más respeto por el otro, mayor autocontrol, empatía y deseo por expresar algo de los compañeros.</p>	<p>Por medio de ella los niños y niñas ponen en palabras sus sentimientos, favoreciendo así el clima de relaciones en el aula.</p>	<p>Han aprendido a respetar el turno y las opiniones del otro, además evitan expresar aspectos negativos.</p>

<p style="text-align: center;"><b>OTRAS OBSERVACIONES</b></p>	<p>Esta actividad permite que los niños descubran en el otro lo positivo que éste refleja, contribuyendo al fortalecimiento del buen trato entre compañeros y a estrechar más los lazos de amistad.</p>	<p>Los niños y las niñas que son elegidos por lo general se muestran tímidos, pero en su rostro se devela el gusto y el agrado cuando de ellos dicen cosas buenas; y otros, especialmente los niños, dejan salir sonrisas.</p>	<p>Si por algún motivo la actividad no se puede realizar, los niños sugieren que ésta se realice en cualquier otro momento.</p>
---	---	--	---

En cuanto a la actividad *lo que más me gusta de ti*, se puede decir que en el periodo inicial de su realización los niños (as), aunque interesados, se mostraron un poco temerosos de participar, aunque las reglas se plantearon de manera clara no querían que sus compañeros se expresaran en forma negativa de ellos. Sin embargo, después de varios ejercicios los niños (as) se mostraron más dispuestos y deseosos de participar y sobre todo de ser elegidos, teniendo en cuenta que la gran mayoría consideran que ésta es una actividad que permite reconocer y expresar las cualidades de sus compañeros, así mismo, expresan su agrado al realizarla.

Gracias a la realización de ésta actividad, se observan cambios en cuanto a la armonía de los grupos, ya que en la actualidad al interior de estos se percibe más respeto no sólo entre los integrantes del grupo, sino de éstos hacia el resto de la comunidad educativa; de igual forma se aprecia un mayor grado de tolerancia y mayor capacidad de reconocer en el otro los aspectos positivos y ponerlos en palabras.

- Observaciones generales

Realizado el análisis detallado de los resultados arrojados después de la aplicación de las actividades permanentes: *mi lectura favorita*, *lo que me gusta de ti* y *el momento de silencio*; se puede decir que éstas tuvieron un efecto positivo, lo que se evidenció en el incremento de la capacidad de autorregulación y autocontrol, esto se refleja en la actitud que asumen cuando escuchan o participan de actividades que requieren de su atención y silencio; de igual forma, se observa que el establecimiento de las relaciones interpersonales están basadas en el respeto y la tolerancia. Igualmente se nota que logran reconocer más fácilmente los aspectos positivos de sus compañeros. Todo lo anterior se ve reflejado en las autoevaluaciones que continuamente se realizan.



## **4.2 SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DURANTE LA APLICACIÓN DE LOS TALLERES**

Clarificación de valores, dilemas morales, resolución de conflictos y juego de roles, se eligieron como estrategias para estructurar diez talleres que hacen parte de la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia, desde ellos además se busca explorar las representaciones sociales que sobre esta tienen los niños y las niñas de la ciudad de Medellín. Los talleres incluyen la solidaridad, el respeto, la honestidad la equidad, la igualdad, la veracidad y la justicia como principios orientadores, los que tienen una figuración medular dentro de la propuesta que destaca la justicia como el principio rector. Los temas sugeridos para el diseño de los talleres fueron: niños y niñas en condiciones de desplazamiento, discriminación por género, niños y niñas con NEE, evaluación escolar, posesiones, autoridad, disciplina y manuales de convivencia. La aplicación de los talleres se hizo en 16 grados desde transición a quinto de primaria, realizando las adaptaciones necesarias de acuerdo al grupo donde fuera desarrollado.

Para la sistematización de esta información, se tomaron en cuenta los diarios pedagógicos de las 16 practicantes que hicieron la aplicación de los talleres, a dichos diarios les fueron trazados unos lineamientos puntuales que responden a “unidades de análisis” (Goetz y LeCompte, 1988:175) extractadas de la teoría de las representaciones sociales en la que según señalan Moscovici (1969) Jodelet (1986) y Guiso (2000) sus contenidos pueden encontrarse en las actitudes, los sentimientos, las opiniones, las imágenes y las creencias. En el caso particular de la presente investigación; las de los niños y las niñas frente a los diferentes temas tratados y los principios orientadores de cada taller. Las unidades de análisis seleccionadas son: actitudes, sentimientos y

opiniones, estas se categorizan a su vez desde las respuestas más recurrentes encontradas en el material analizado. A partir de la categorización se hace una descripción cualitativa que avanza a establecer vínculos con las hipótesis planteadas en la investigación y con la comprensión de la realidad acerca de las representaciones sociales que sobre justicia tienen los niños y niñas de la ciudad de Medellín.

A continuación se presenta un primer paso de análisis individual a cada uno de los talleres y luego un segundo paso correspondiente al análisis global de los diez talleres.

Cuadro 7			Material a analizar: Taller No 2	
Cuadro 6			Material a analizar: Taller No 2	
Proyecto de Seguros en el valor de la justicia			Es posible la convivencia en la escuela en condiciones de desplazamiento	
Categorías			Descripción	
a	Atenta	de confusión	En general, la disposición de los diferentes grupos es buena y favorable, el tema les interesa y lo comprendieron de	
c	Participativa	zozobra	aunque, con mayor soltura por parte de niñas y niños de las escuelas de estratos 1- 2 y 3 en algunas se escucharon el	
t	Dispuesta	desconcierto	opiniones que contradecían la descripción señalada, es decir el taller y el juego los niños todas se condiciones de	
i	Motivada		desplazamiento: "estaba por ir a este, niños niñas en condiciones de desplazamiento"	
t	Indiferente	Desordenada	Las actitudes de las personas en casos aislados	
u	Apática	Dispensa	En medio de la euforia y alegría por la representación	
d	Disruptiva		de los grupos del caso de estratos 5 se escuchó un fuerte	
e	Preocupada		"inspector un guirre" con las escuelas de estratos 1-2 y 3	
S	Frente a las personas	Empatía	características de cada grupo (a),	
e	en condiciones de	Ansiedad	pues de ampliar la información para	
n	Desplazamiento	Tristeza	"ellos son unos curules por sus amigos" un ambiente	
t	del pueblo	solidaridad	obstante estas carencias se puede lograr solidaridad con	
i	a la situación	satisfacción	ellos y manifestar una gran preocupación por el tema frente	
m	Del país	Asombrada	a las circunstancias que se están viviendo en el país, que son	
i	e	preocupación	que cubren a las y niñas de estratos 1-3, expulsiones	
e	n	Patriotismo	de los colegios hasta la pena de muerte por diferentes	
n	t	Desinterés	medios.	
t	Frente a la norma	despreocupación	Las opiniones surgidas durante la socialización del taller,	
o	de Marcela	indignación	dejan ver en las escuelas de estratos 2 y 3 se nota del	
s		rechazo	más de la realidad y manifiestan su empatía y niñas en su	
			establecimiento de normas, los niños y niñas en su	
			para condiciones de desplazamiento luego ser	
			expulsados de sus tierras en los grupos de estrato 5	
			también se solidarizan pero se identifican más con las niñas	
			condiciones de desplazamiento por razones de extorsión	
			"a quienes le quitan sus cosas y no pagan por ir a	
			no se paga una vacuna y la gente prefiere irse" , aunque	
			no en todos los grupos reconocen en lo segundo otra	
			forma de desplazamiento	
			Ley y justicia desde las conceptualizaciones dadas por	
C	o	Es castigar a quienes se comportan	Los niños y niñas representan la justicia en otros valores, según	
o	JUSTICIA	mal y darles lo que se merecen.	y comienzan además a manifestar que la justicia es en el	
n	Es solidaridad, igualdad, honestidad,	Es igualdad, respeto.	aplicar la ley, pero aplicarla en forma de sanciones y	
c	respeto.	Es no hacer mal a los demás	castigos, aun no aparece una idea muy clara respecto de	
e	Es castigar a quienes se comportan	mal	este término y que niños y niñas lo explican desde la	
p	mal	RESPECTO	definición y en menor medida desde la práctica.	
t	Son reglas, normas	Es no ser groseros	En cuanto al respeto, también arrojan una amplia gama	
u	SOLIDARIDAD	Es comportarse bien: no robar, gritar,	de opiniones. El respeto parecen conocer muy bien	
a	Compartir, ayudar a los que más	pelear o hablar todos a la vez	bastante propiedad sin restricciones, pues van desde	
l	necesitan y los amigos	IGUALDAD	desde la palabra, pero sus acciones desdibujan la	
i	Comprender a las personas	tener los mismos derechos	mayoría de apreciaciones en relación con este valor,	
z	IGUALDAD	ser todos iguales	del que dicen "es no robar, gritar, pelear o hablar todos	
a	Está en las mismas condiciones y	que todos cumplen la norma	a la vez" sin embargo dentro y fuera del aula,	
c	tener los mismos derechos	NO NORMA	constantemente hacen justo lo contrario	
i	No discriminación	Es una imposición	discriminación que puede ser por razones de género o	
o	Todos somos hijos de Dios	Es la que impone el gobierno el	Ahora bien, respecto a la norma, esta es vista como	
n	alcalde y los padres		una imposición, en ningún caso como el resultado de	
			un acuerdo o de una decisión autónoma.	

<b>Cuadro 8</b> Propuesta para educar en el valor de la justicia Categorías		Material a analizar: Taller No 3 <u>Derechos y deberes</u> Descripción	
a c t i t u d e s	atención interés participación expectativa	La disposición de los niños y niñas durante la realización de este taller, fue muy positiva, hubo una empatía general con los personajes del cuento, además de aceptación hacia la reacción de estos para reclamar sus derechos. La actividad, estrategia y tema del taller fueron del agrado y aceptación de la mayoría de estudiantes y las actitudes negativas, se dieron en casos muy aislados	
	Disruptiva Agresiva Desinteresada Tímida		
S e n t i m i e n t o s	frente a la huelga	Alegría solidaridad	Hubo acuerdo general en torno al mecanismo utilizado por los personajes de quienes se abusaba para reclamar sus derechos, es más en un grupo, un niño comenzó a gritar "injusticia, injusticia..." y los compañeros le siguieron coreando lo mismo. Igual convencimiento se mostró al rechazar el abuso. Quedó claro además que niños y niñas reconocen la obligatoriedad de respetar los derechos pero no la misma claridad al indagar por sus deberes particulares en la escuela, el barrio, el hogar
	Frente a la actitud de Temístocles	Enfado tristeza	
	Frente a los animales	empatía ternura	
o p i n i o n e s	- La huelga es un mecanismo para reclamar los derechos - La gente responde según el trato que le den - La injusticia es un problema - Es preferible dialogar antes de hacer una huelga - Una huelga sirve para pedir justicia	Los niños y las niñas se identificaron plenamente con los personajes de la historia, sin embargo no dejaron de reconocer que ellos también tenían unos deberes con su dueño y que estos eran acordes a las características de los cada uno de ellos, los que por supuesto tendrían que cumplir de nuevo al lograr un mejor trato del personaje a quien se le era reclamado.	
c o n c e p t u a l l z a c i o n	JUSTICIA - Es dar al otro lo que se merece - Es dar un buen trato -No abusar de los demás -Es reclamar los derechos RESPECTO - Es no ser groseros - Es dar lo que quiero recibir - Es tratarse bien SOLIDARIDAD - trabajar todos unidos por una misma causa - Compartir y ayudar - Apoyarse para buscar el bien común Es estar solo	Sin extralimitar el concepto, los niños y niñas se ajustan al tema tratado en los diferentes talleres para definir el término justicia, sin embargo hasta ahora han sido reiterativas algunas frases como: castigar y dar al otro lo que se merece. De otro lado, se puede ver que la solidaridad es el valor que con mayor propiedad manejan, no sólo como concepto, sino como principio, es decir, en los niños y niñas se evidencian frecuentemente actitudes y comportamientos solidarios con sus pares. No sucediendo igual con el respeto, pues ellos y ellas hablan mucho de respeto y marcan algunas pautas en relación con el término, sin embargo en la práctica la mayoría olvidan lo que esto significa y se dirigen a sus pares desconociendo este valor.	

<b>Cuadro 9</b> Propuesta para educar en el valor de la justicia Categorías		Material a analizar: Taller No 4 <u>La honestidad como pilar fundamental de la sociedad</u> Descripción						
A C T I T U D E S	Asombro Interés Expectativa Reflexión  Desinterés Disrupción Dispersión	En general, las actitudes de los niños y las niñas frente al tema y las actividades propuestas en el taller fueron bastante positivas. Se dieron diferentes reacciones y se dejaron claras posiciones ante el dilema formulado. Las actitudes desfavorables corresponden a casos aislados de estudiante que no lograron sumarse a la labor de sus pares y que regularmente se presentan en los mismos niños o niñas.						
S e n t i m i e n t o s	<table border="1"> <tr> <td>Frente a la conducta de Juan</td> <td>desprecio indignación</td> </tr> <tr> <td>Frente a las armas</td> <td>rechazo desaprobación</td> </tr> <tr> <td>Frente a la decisión de delatar al amigo</td> <td>seguridad desconcierto Angustia</td> </tr> </table>	Frente a la conducta de Juan	desprecio indignación	Frente a las armas	rechazo desaprobación	Frente a la decisión de delatar al amigo	seguridad desconcierto Angustia	Se observaron sentimientos bastante generales de rechazo y temor a las armas, pero las justificaciones apuntaron a que si se cargaba un arma se corría el riesgo de ser castigados (en los niños e incluso en algunas niñas), sin embargo, algunas niñas reflexionaron más acerca del daño que las armas causan a las personas. Aunque fue una decisión casi unánime, la de decir la verdad, unos pocos niños tuvieron muchas dudas al optar por entregar al amigo.
Frente a la conducta de Juan	desprecio indignación							
Frente a las armas	rechazo desaprobación							
Frente a la decisión de delatar al amigo	seguridad desconcierto Angustia							
o p i n i o n e s	Lo niños pequeños no deben tener amigos grandes Se debe decir la verdad El niño es menor de edad y no puede tener armas Hay que apoyar a los amigos en las buenas y en las malas Las armas son para la guerrilla El que roba es porque necesita	Una de las situaciones presentadas en el taller que más asombro causó, fue la diferencia de edades entre los amigos de relato, afirmando incluso que el mayor de ellos era "Gay" . Llama la atención la ambivalencia mostrada por la mayoría de niños y niñas al sostener que en esas cosas <i>tan graves</i> no se acolita los amigos, y la firmeza en un niño al decir que definitivamente él no lo entregaría.						
c o n c e p t u a l i z a c i o n	JUSTICIA: Ser castigado cuando se hace algo incorrecto Darle a cada cual lo que se merece No meter los amigos en problemas RESPECTO Tratar bien a todos Valorar las personas No tomar las cosas sin permiso Es aceptar las personas como son AMISTAD Es compartir Es un lazo de afecto HONESTIDAD sin claridad en el concepto Ganarse las cosas trabajando	En este caso se reiteran los conceptos emitidos en talleres anteriores, donde se relaciona la justicia con el castigo y con dar a cada cual lo que se merece, significando este "lo que se merece" justamente un castigo. Acercas de la honestidad, los niños y niñas no parecen tener claridad en el concepto, es decir, hablan con bastante propiedad, de decir la verdad y actuar con responsabilidad, en respuesta a los principios individuales, pero no ajustan esto al comportamiento. Frente a lo que sí demuestran una buena conceptualización, es al respeto, valor que en todos los grupos se habla con propiedad.						

<b>Cuadro 10</b> Propuesta para educar en el valor de la justicia Categorías		Material a analizar: Taller No 5 <u>El juego de las posesiones</u> Descripción
a c t i t u d e s	Atenta Participativa abierta dispuesta duda  Desidia Indiferencia	Tanto el tema como la actividad contenidas en el taller, mantuvieron el interés y la expectativa de niños y niñas, quienes vieron en este dilema una situación bastante cotidiana y que además es la contestación a lo que en el taller anterior dejaron en suspenso, puntualmente lo de retirar el apoyo a los amigos en las faltas graves. Respecto a las actitudes más negativas, se presentaron en pocos casos.
S e n t i m i e n t o s	Frente a Pablo  Frente a Manuela  Frente a la decisión	solidaridad compasión empatía  pesar empatía  incertidumbre angustia
o p i n i o n e s	Devolver los colores Decir la verdad a la profe Se debe castigar a Pablo Me quedaría callado por Pablo es mi mejor amigo Delatar a un amigo es una decisión difícil	Puede observarse que las opiniones también estuvieron muy divididas, con inclinación hacia la amistad o hacia la necesidad y el deseo del amigo. Los niños y las niñas intentan condicionar la devolución del objeto a la consecución de unos nuevos que cubrieran la necesidad de quien tenía que regresarlo además conviene agregar que no hablan de delatar el amigo, sino simplemente regresar el objeto que éste había tomado.
c o n c e p t u a l l z a c i o n	JUSTICIA Castigar las personas cuando hacen algo incorrecto Luchar y compartir para que el mundo sea feliz Es reclamar lo que es de uno es cuando el bien supera todo HONESTIDAD Respetar a los demás Es un valor donde se reconocen los errores Es ser pobre pero honrado sin claridad en el concepto VERACIDAD Decir la verdad Es ser transparente a la hora de decir la verdad Desconocen el término	En general se hacen aproximaciones acertadas a los términos; las respuestas de los niños y niñas hacen pensar que conocen y manejan algunos valores, al menos desde la palabra, otros en cambio les cuesta trabajo definirlos, es el caso de la honestidad y la veracidad de los que no se tiene claridad. La justicia es un valor que se percibe, es aplicado tal cual es definido, es decir "castigar a quien hace algo incorrecto" o dar a cada quien lo que se merece" conductas frecuentes dentro y fuera del aula.







<b>Cuadro 13</b> Propuesta para educar en el valor de la Justicia Categorías		Material a analizar: Taller No 8 <u>La disciplina</u> Descripción
a c t i t u d e s	Atención Interés Reflexión Compromiso  Dispersión Indiferencia Desconcierto	El esquema del taller, propone esta vez un guión que puede ser narrado o representado en un juego de roles, ejercicio que genera expectativa, disposición de escucha y participación, además de interés por el tema. Pudo observarse que en general se presentaron actitudes favorables que facilitaron la realización del taller y el desarrollo de la temática propuesta. De nuevo las actitudes desfavorables son observadas en muy pocos niños y niñas, usualmente los mismos.
S e n t i m i e n t o s	Frente a la maestra  Frente a la niña  Frente a Juan	enfado inconformidad  enfado  empatía
o p i n i o n e s	El diálogo es la mejor manera de solucionar los problemas Siempre es el más cansón el que chupa La profe debe escuchar los niños a tiempo para evitar problemas La maestra no fue justa Una mamá le quemó las manos a una niña por que le robó, por eso yo ya no le cojo las monedas a mi mamá	Las opiniones registradas son ejemplo vivo de las representaciones sociales de justicia que los niños y las niñas manejan, excepto la primera frase, las demás todas, de una u otra forma justifican la actitud del personaje que responde con agresión la actitud de su compañera, lo que quiere decir, que si la persona encargada de velar por el orden, la norma y la disciplina no lo hace, será correcto que el o la ofendida se tomen la justicia por su propia mano esto se nota cuando dicen "Juan hizo justicia", ellos siempre cogen las cosas sin permiso, por eso nosotras siempre les pegamos"
c o n c e p t u a l i z a c i o n	JUSTICIA Es ser buen amigo Es respetar las normas Es que regañen a los dos Es que no haya violencia RESPECTO Es no maltratar a los compañeros Responder por los actos Pedir prestadas las cosas DISCIPLINA Ser obediente Acatar las normas IGUALDAD Respetar las cosas ajenas Tomar medidas de castigo iguales para ambos EQUIDAD No es claro el concepto	En las conceptualizaciones de cada uno de los términos, vuelve a ser justificada la actitud de Juan, frases como "que los regañen a los dos" o "responder por los actos" dejan claro que los niños y niñas se identificaron con el niño. La situación descrita en este taller es muy cotidiana y no es atrevido asegurar que fue uno de los talleres en los que las respuestas de los niños y las niñas pasan de ser ideales, es decir, no se desbordan al deber ser, sino que sienten el acontecimiento como propio, reaccionando así de manera menos elaborada y más real, más de ellos y ellas mismas. Si se leen con detenimiento estos conceptos pareciera que se estuviera hablando de una sola palabra y no de cuatro diferentes. Falta por agregar que los niños y las niñas se pronuncian fuertemente ante el no ser escuchados y escuchados por sus maestros o maestras pero, a pesar de la exigencia de un trato igual para ambos acorde con la falta, aún hay claridad en el concepto de equidad.

**Cuadro 15**

Material a analizar: Taller No 10

Cuadro 14	Propuesta para educar en el valor de la justicia	Material a analizar: Taller No 9 <u>Juego limpio</u>
Categorías	Atención	Descripción
a c t i v i d e s	<p>participación</p> <p>interés</p> <p>apertura</p> <p>participativa</p> <p>disposición</p> <p>expectante</p> <p>entusiasta</p> <p>dispersión</p> <p>disrupción</p> <p>desconcerto</p> <p>disruptiva</p> <p>Insegura</p>	<p>En general las niñas y los niños estuvieron dispuestos, participativos y atentos, pero algunas frases causaron incertidumbre, dudas y desconcierto y pues, no había claridad respecto a como deberían completadas, al parecer términos como copiar generaron confusión y fueron ambiguos especialmente en preescolares y los primeros grados.</p> <p>Se pudo comprobar además que los medios de comunicación, son una herramienta importante a la que niños y niñas acceden con agrado y actitudes abiertas.</p>
S e n t i m i e n t o s	<p>Frente a quienes copian</p> <p>cuando presentan o pierden un examen</p> <p>Con el aplazamiento del examen</p>	<p>Indignación</p> <p>desaprobación</p> <p>rechazo</p> <p>Tristeza</p> <p>Solidaridad</p> <p>miedo</p> <p>empatía</p> <p>admiraación</p> <p>enfado</p> <p>alegría</p> <p>rechazo</p> <p>desaprobación</p>
o p i n i o n e s	<p>Si ganan los sabuesos es una injusticia</p> <p>Cuando copian en los exámenes mi corazón se lagro un buen trabajo en equipo pasando el balón a los compañeros</p> <p>No es justo que la profe haga el examen y la de otra diferente</p> <p>hacer las cosas limpiamente</p> <p>Los exámenes dan miedo</p> <p>La justicia la representa el arbitro y el carro de la policía</p> <p>El que copia se perjudica</p> <p>Si no se hace examen el día que avisado los malos aprovechaban cuando al arbitro se le caían las gatas</p>	<p>Nuevamente puede verse la relación estrecha que establecen los niños y las niñas entre justicia y castigo. Otra cosa para destacar, es la indignación expresada hacia la trampa y una opinión algo favorable y aunque expresan no estar de acuerdo cuando alguien les copia, tampoco le dan gran importancia al hecho</p> <p>Los niños en este caso, respondieron con más premura lo del examen aplazado, al respecto opinaron que no estarían de acuerdo, mientras que las niñas en su mayoría dijeron que aprovecharían para estudiar más.</p> <p>Las opiniones dadas en los diferentes grupos, manifiestan los sentimientos de niñas y niños frente a las evaluaciones de una que opinó algo particular es la que dice los malos aprovechaban cuando se le caían las gatas al arbitro, este es el reconocimiento de que hay situaciones ante las cuales se facilita cometer injusticias o que son aprovechadas para tal fin.</p> <p>Fue tal la motivación con la que vieron la película "Son reiterativas las expresiones, dar a cada quien lo que al pedirle realizar las actividades, en parejas, no que se merece y hacer ley, podría decirse que hubo quejas y todos y todas en su mayoría, se dio alguna evolución en las definiciones de justicia, se le pusieron de acuerdo para compartir las tareas dio identidad a la palabra, y se la dejo definir por propuestas, medio de otros valores.</p> <p>Es interesante la relación dada entre cada uno de los conceptos, frases como, jugar limpio jugar en equipo, poner en terceros, y se piensa solo para aquellas personas frente a quienes los afectos son neutrales, pero lo de justicia para si mismos o para sus seres cercanos o a quienes les justifican sus faltas por un mal comportamiento y el castigo que se le debe dar a cualquier razón la justicia pierde el valor o la connotación que le dan fuerte tal como, expulsar del colegio, llevar a la cárcel e incluso castigos físicos.</p> <p>Es interesante regresar sobre la frase bandera "dar a cada quien lo que se merece" y destacar que Aunque en este taller no aflora el dar a cada quien aparece de nuevo significando castigo, o sea en el taller anterior no se presento según ellos y ellas se ganan los sabuesos es una injusticia", vuelve de alguna manera a la frase propuesta.</p>
c o n c e p t o s	<p>JUSTICIA</p> <p>Meter los malos a la cárcel</p> <p>JUSTICIA</p> <p>Jugar limpio</p> <p>Hacer ley</p> <p>Es un pájaro muy descuidado y ciego</p> <p>Que quienes hacen trampa pierdan</p> <p>Es la patrulla que se lleva los sabuesos</p> <p>Cumplir con la palabra</p> <p>SOLIDARIDAD</p> <p>Dar a cada quien lo que se merece</p> <p>Estar unidos y ser razonables</p> <p>RESPECTO</p> <p>Jugar en equipo</p> <p>Estudiar para sacar notas excelentes</p> <p>Honestidad</p> <p>Hacer las cosas bien</p> <p>Decir la verdad</p> <p>no hacer trampa</p> <p>HONESTIDAD</p> <p>EQUIDAD</p> <p>Estudiar y no hacer trampa</p> <p>Respetar a los demás así sean diferentes</p> <p>No saben lo que significa</p> <p>RESPECTO</p> <p>No hacer trampa</p> <p>tener en cuenta los aportes de todos</p>	

#### **4.2.1 Análisis global de los talleres**

En general, los grupos de las diferentes instituciones se mostraron abiertos, dispuestos y participativos frente a los talleres, especialmente los que presentaron actividades agradables para todos y todas y cuyos temas les eran familiares, así por ejemplo: los derechos y deberes, la disciplina en la escuela, la discriminación por género, el juego de las posesiones y el juego limpio. Además los niños y las niñas de todos los grados exhibieron actitudes más atentas y comprometidas en los talleres que incluían narraciones, dibujos y los que contenían guiones para ser representados (en títeres o por pares), también actuaron positivamente: en el taller que presentó la película y aquellos que no les demandaban ejercicios extensos de escritura o en los que pudieran dibujar y pintar. Esto en lo que respecta a las estructuras de los talleres; en cuanto a las estrategias, las cuatro se constituyeron en instrumentos importantes para el logro de los objetivos propuestos en cada uno de los talleres, muy especialmente la de dilemas morales y clarificación de valores desde las cuales se develaron posiciones significativas para el análisis de las representaciones sociales de justicia.

De otro lado, en relación con la modalidad de trabajo, aparecen algunas dificultades en las actividades en grupos, las que usualmente rechazaban, particularmente cuando se les sugerían los o las integrantes, siendo más difícil si los grupos se componían de niños y niñas, pero en este aspecto conviene señalar que tales dificultades fueron más agudas en los grados primero a quinto, pues en los grupos de transición los niños y las niñas comparten entre ellos y ellas de forma más natural y espontánea. Al igual que estas emergieron otras actitudes desfavorables, pero ellas, excepto en dos talleres, no representaron obstáculos significativos en el logro de los objetivos y más bien fueron casos aislados de niños o niñas (generalmente los mismos) que se distraían o se

ocupaban en otras acciones y quienes, a pesar de la insistencia, optaban por alejarse o tomar una actitud indiferente.

Así como las actitudes favorables o desfavorables estuvieron en estrecha dependencia con la estrategia, el tema y la actividad, los sentimientos lo estuvieron con el tema; es decir, luego de capturar la atención, los niños y niñas vivían las situaciones como propias manifestando o evidenciando posiciones casi siempre claras aunque, ante los dilemas morales, algunos y algunas dudaron dejando en suspenso una decisión. Ahora bien, la variedad de temas implicó también una amplia variedad de opiniones y sentimientos divididos entre los personajes y las situaciones, en las que se encontraban implícitos los valores que actuaron como principios orientadores. A estos, y no a los personajes o situaciones por razones obvias, se aludirá.

Solidaridad, igualdad, honestidad, equidad, veracidad, respeto y justicia, son los valores de los cuales se profundizará. Para empezar, los diferentes grupos definen la *igualdad* a partir de ejemplos en los que reflejan un amplio manejo del término tanto en la palabra como en la mayoría de sus acciones mostrando firmeza y convicción al expresarla. De esta, dicen por ejemplo, “todos tenemos los mismos derechos y los mismos deberes”. A partir de eso, todos los niños y las niñas se ponen, y ponen al otro, en un mismo nivel. No obstante, estos sentimientos de firmeza y seguridad, se encuentran situaciones contradictorias. Así por ejemplo, las relaciones que establecen o dejan de establecer los niños y las niñas (ver taller No 6), y que usualmente son rechazadas por unos y otras, particularmente en entre los grados primero a quinto, no se corresponden con esa firmeza demostrada en otras circunstancias. Sin embargo como ya fue enunciado, esto no sucede en los grupos de preescolar, pues en ellos las relaciones entre niñas y niños se dan de manera más natural y espontánea.

Lo dicho hasta aquí no es suficiente, pues se logra inferir que la interacción directa y frecuente con personas en condiciones especiales hace posible que los niños y las niñas interioricen la igualdad con mayor lucidez y convicción, ya que identifican las características reales de estas personas. Prueba de ello es la frase expresada por un niño de quinto grado y apoyada por sus pares que rechaza la descripción dada en el taller No 1 a los niños en condiciones de desplazamiento. El dice: “se ve que no conocen a Alis”. Alis es un niño en condiciones de desplazamiento que estudia con quien hace esta afirmación. Otra evidencia respecto a la seguridad con la que se manifiestan los niños y las niñas, se da en el rechazo e indignación expresada hacia la discriminación. Y este termino se convierte en punto de partida perfecto para hablar acerca de la *solidaridad*, pues fue en algunas situaciones planteadas en los talleres donde se evidenció alguna forma de discriminación, que afloraron con fuerza sentimientos de empatía y sensibilidad hacia los personajes víctimas de ésta.

De la solidaridad, niños y niñas se expresan con propiedad; de hecho, es el valor del que más manejo tienen, tanto desde la palabra como desde la acción. Claro está que no todo es color de rosa, ya que los sentimientos de solidaridad se relacionan generalmente sólo con momentos o circunstancias en las que las personas de su misma edad o adultas requieren apoyo emocional, material o físico. Es simple de explicar. La solidaridad se restringe a circunstancias específicas de necesidad y no a otras de favorecer causas o tareas de otros u otras, y en este sentido, es posible hablar de un punto límite donde se cruzan la solidaridad y el *respeto*. Este último, un valor que apareció frecuentemente durante la socialización de los diferentes talleres, pero que pierde fuerza y significado en cada situación de la escuela. Para ilustrar mejor esto, es usual que en el aula de clase no se pida la palabra; se le diga tonto a un compañero o compañera que requiere una

explicación adicional; se atropellen al salir (del aula o la institución) o irrespeten los turnos. No robar, jugar limpio, estudiar para ganar los exámenes, tolerar y no hablar todos a la vez, hacen parte de una larga lista recogida en los grupos de las tres instituciones en las que niños y niñas plasman sus definiciones de respeto. Sin embargo, las transgresiones físicas y/o verbales a las normas mínimas de convivencia se repiten a diario dentro y fuera de las aulas.

Llegado este punto, es importante enunciar los vínculos estrechos establecidos por niños y niñas entre el respeto y la autoridad, donde el primero aparece como consecuencia de la segunda y no como un derecho implícito de cada ser humano y un deber igualmente implícito entre éstos, y de estos con el medio ambiente. De esta manera el respeto se lo ganan o se lo merecen sólo las personas que impongan la autoridad (incluso entre pares). Tal comportamiento es visto por Piaget como la más primitiva de las nociones de justicia desde la cual se establece una estrecha relación de ésta con la presión adulta, siendo su punto medular el concepto de sanción. Lo anterior deja en entredicho la forma en que ha sido asumido o interiorizado el valor del respeto, pero muy especialmente los manejos de la autoridad. Autoridad que, peligrosamente, puede ser interpretada como “odio” (taller No 7). Y aunque estas percepciones, desde la teoría del desarrollo moral de Piaget, son propias de una etapa (5 y 6 años) caracterizada por la moral heterónoma; lo inquietante es que todos los grupos con edades entre 5 y 13 años de diversos estratos sociales se encuentren en niveles tan próximos que no sea posible evidenciar la evolución a la etapa siguiente -la autonomía- y que por el contrario se observen procesos o estadios bastante homogéneos a pesar de las diferencias de edades.

Aún faltan por enunciar los valores de la honestidad, la equidad y la veracidad. No es completamente inocente que estos tres valores aparezcan agrupados. La razón es

simple: niños y niñas no están familiarizados con estos conceptos. Sí se conecta veracidad con decir la verdad, pero solo hasta ahí se llega. Así mismo, la equidad en los grados más avanzados la enlazan con la igualdad, pero tampoco esgrimen argumentos que sustenten que la clase de igualdad es la de la equidad ni porque son términos distintos y, con relación a la honestidad, unas y unos pocos alcanzan a expresar que ser honesto es decir la verdad, no marcando diferencias entre honestidad y veracidad. Otros, simplemente callan.

Lo sucedido en los talleres en torno a la justicia, se puede resumir así, se generaron sentimientos fuertes de rechazo y enfado ante las siguientes situaciones: el abuso de poder, el engaño, el trato desigual y la discriminación, de igual manera, para los niños y niñas la justicia reúne en ella o es la expresión de todos los valores; de allí que se diga: “la justicia es solidaridad, igualdad, honestidad, respeto” (taller No 1); “es tratar a niños y niñas por igual” (taller No 6) o, “es cumplir con la palabra” (taller No 10), es “que ganen los que hacen las cosas limpiamente” (taller No 9). Cada una de estas frases alude a valores ya enunciados, lo que no aluden es la otra acepción; esa en la que los grupos representan la justicia como “dar a cada cual lo que se merece”, pero lo que se merece para ellos y ellas es aplicar una sanción, sanción que en los grados menores puede ir desde expulsar del colegio hasta la “pena de muerte”, esto es para las y los más pequeños, al menos desde la palabra el castigo es más fuerte más enseñanza, así por ejemplo: “que la profe le corte los pies a Ana María para que se quede quieta” (niño de preescolar); “en un pueblo deben existir normas muy duras para que la gente sienta miedo y así se comporte mejor” (niños de grado tercero). En los otros grupos la justicia sigue siendo dar a cada cual lo que se merece conservando un poco más el equilibrio entre la falta y el castigo, sin embargo siguen apareciendo frases como: “pena de muerte” (niño de 5º) o “que le metan un tiro” (niño de 4º).

Otras relaciones que hacen los niños y las niñas entre la justicia, la sanción y el castigo es: " que quienes hacen trampa pierdan" (taller No 10) o "es meter los malos a la cárcel" (taller No 9). Justicia es hacer el bien y castigar a quienes hacen el mal. Dichos conceptos se corresponden con lo expuesto por Piaget en relación con el desarrollo moral del niño, del que señala: "existen dos nociones distintas de justicia. Se dice que una sanción es injusta cuando castiga a un inocente, recompensa a un culpable o, en general no está graduada en proporción exacta al mérito o a la falta. Se dice por otra parte, que una distribución es injusta cuando favorece a unos a expensas de los demás. En esta segunda acepción, la noción de justicia es inseparable de la sanción y se define por la correlación entre los actos y su distribución". (1997:169).

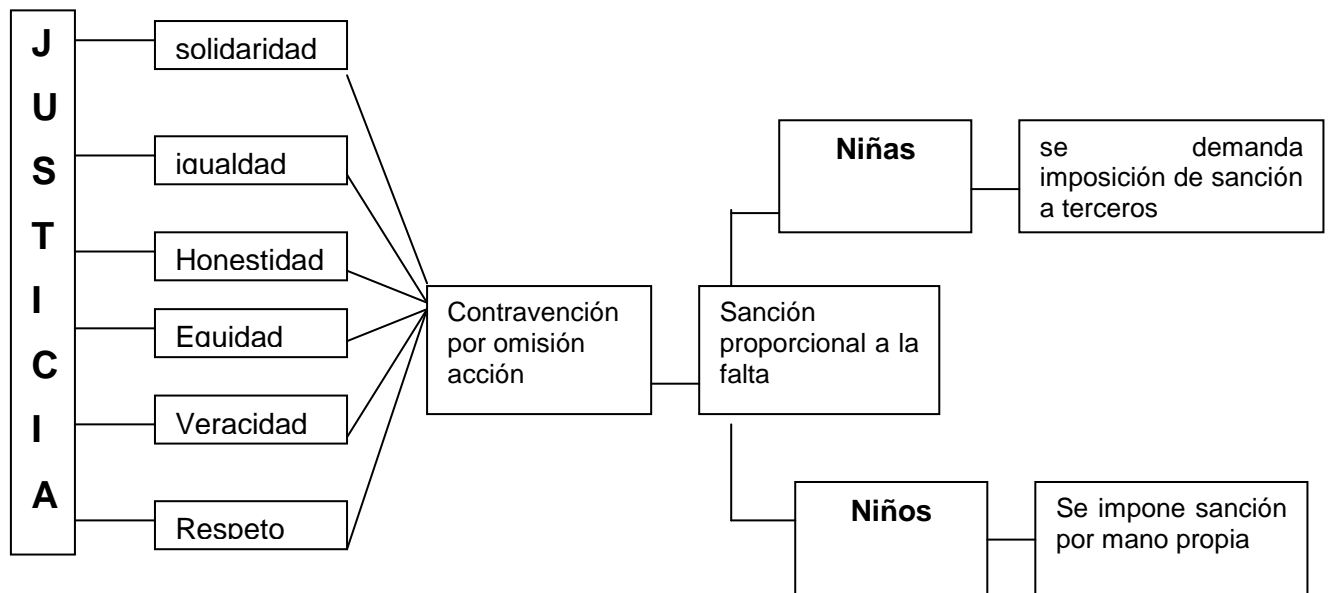
La cita anterior confirma que niños y niñas representan la justicia desde sus dos nociones básicas: la justicia distributiva relacionada con la igualdad y la justicia retributiva enmarcada por la proporcionalidad entre el acto y la sanción. Y aunque esta representación es la misma para niños y niñas, conviene aclarar que existen diferencias substanciales en los modos de administrar justicia, así por ejemplo, mientras los niños imputan personalmente el castigo; las niñas generalmente se valen o demandan de terceros la aplicación de esta, pero justifican que si la persona adulta omite la sanción o "no escucha a tiempo" (taller No 8), el niño o niña afectada se cobre él o ella misma.

Sea el momento para señalar que dentro de las diferentes opiniones manifestadas en los grupos, estas no trascienden a la esfera de la legislación nacional; es decir, no se alude por ejemplo a la constitución ni se ubican como ciudadanos colombianos a quienes cubren unas normas legales, por lo que no es prudente pensar que las representaciones sociales de justicia que han interiorizado los niños y niñas se corresponda con la expuesta



en la teoría de Rawls en la que la justicia son acuerdos a los que llegan personas racionales y libres quienes además deben sacrificar los intereses personales a los sociales con el fin de lograr un orden social.

**Grafico 1.** Ilustración de las representaciones sociales que sobre justicia tienen los niños y niñas de la ciudad de Medellín.



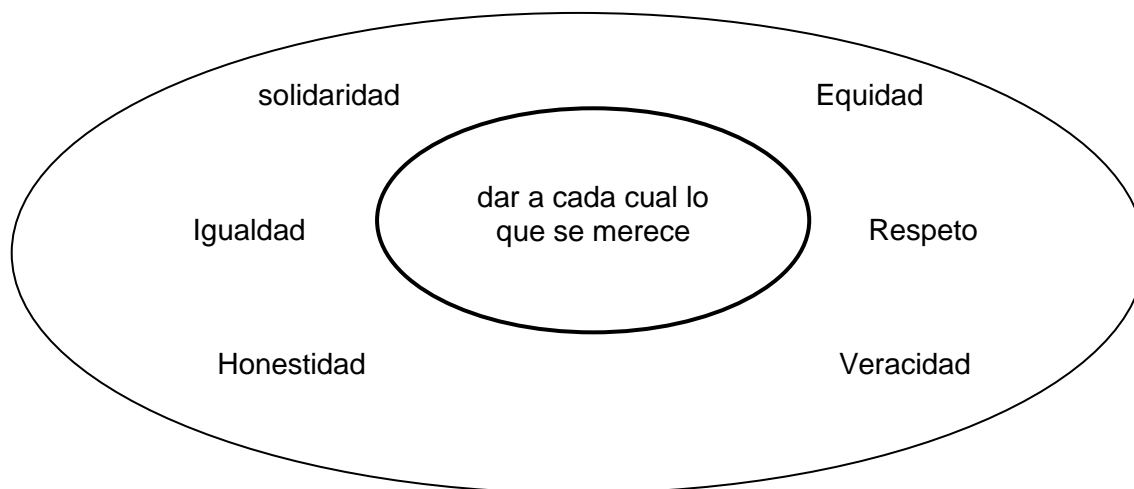
El esquema anterior da cuenta de los elementos constitutivos que sobre las representaciones sociales de justicia tienen los niños y las niñas, pero se hace necesario tal y como lo plantea Abric (1994) delimitar la organización interna de dichas representaciones, en ese sentido es pertinente recordar que la organización interna de

una representación social consta de un sistema periférico y un núcleo central Abric (1994).

Pues bien, los valores son el sistema periférico; los elementos variables, susceptibles de cambio y ambigüedades esa parte que sostiene la diversidad del grupo. Desde el primer análisis puede leerse, como los niños y niñas manifiestan en sus ideas, posiciones que muchas veces se contradicen con sus actitudes, nada mejor para ilustrar que el respeto, valor que se define con bastante propiedad pero que en la práctica se diluye el conocimiento que de este se tenga. Igual sucedió con las situaciones que desde los talleres suscitaron un dilema, en ellos generalmente los niños y niñas hicieron una idealización del deber ser, pero al verse enfrentados a una experiencia real con características idénticas, sus reacciones no correspondían con las posiciones asumidas en escenarios supuestos.

La parte estable, la que soporta la historia del grupo, la que es resistente al cambio, en este caso se encuentra en la posición donde la justicia es “dar al otro lo que se merece”, es imponer una sanción correspondiente al tamaño de la falta (o incluso más fuerte). Ideas que determinan finalmente el Núcleo Central de las representaciones sociales que sobre justicia tienen los niños y niñas entre los 5 y 13 años de la ciudad de Medellín.

**Grafico 2.** Estructura interna de las representaciones sociales de justicia.



Ya para concluir, Aunque Abric (1994) plantea que el Núcleo central es resistente al cambio, el trabajo realizado desde la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia, abre una luz de esperanza que ilumina el camino de los niños y niñas que apenas comienzan y que confirman por la evolución dada durante y después de la intervención, que esa parte tan densa, es posible dinamizarla a través del fortalecimiento de los valores que la rodean.

### 4.3 RESULTADOS OBTENIDOS DE LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA ENTRE PARES.

#### 4.3.1 Colegio Francisco Miranda

**TABLA 1. Manifestaciones de violencia física. Colegio Francisco Miranda**

##### MARZO – ABRIL

Manifestaciones	F	%
Patadas	151	34.24
Empujones	81	18.37
Arañazos	9	2.04
Halar el pelo	18	4.08
Propiciar puños	42	9.52
Zarandear	24	5.44
Intento ahorcar	47	10.67
Derribar	14	3.17
Tirarse encima	10	2.27
Escupir	13	2.95
Lanzar objetos	16	3.63
Agredir con arma	5	1.13
Zancadilla	6	1.36
Cachetadas	5	1.13
Total	441	100

##### AGOSTO – SEPTIEMBRE

Manifestaciones	F	%
Patadas	68	41.21
Empujones	35	21.21
Arañazos	4	2.42
Halar el pelo	5	3.03
Propiciar puños	18	10.91
Zarandear	6	3.64
Intento ahorcar	8	4.85
Derribar	5	3.03
Tirarse encima	2	1.21
Escupir	1	0.61
Lanzar objetos	5	3.03
Agredir con arma	1	0.61
Zancadilla	4	2.42
Cachetadas	3	1.82
Total	165	100

##### OCTUBRE

Manifestaciones	F	%
Patadas	68	41.46
Empujones	38	23.18
Arañazos	3	1.83
Halar el pelo	2	1.22
Propiciar puños	19	11.59
Zarandear	4	2.44
Intento ahorcar	7	4.27
Derribar	2	1.22
Tirarse encima	6	3.66
Escupir	5	3.04
Lanzar objetos	5	3.04
Agredir con arma	3	1.83
Zancadilla	2	1.22
Cachetadas	0	0
Total	164	100

De acuerdo al anterior informe, las patadas constituyen el porcentaje más alto de manifestaciones de violencia, y aunque en el segundo y tercer informe disminuyen casi en un 50%, siguen punteando las tablas. Los empujones son otra de las expresiones de violencia que presentan cantidades significativas en las tres tablas e igualmente bajan en los registros de agosto y octubre, sin embargo siguen predominando en asiduidad después de las patadas, es decir las patadas y empujones reducen su frecuencia pero se mantienen como los modos de violencia predominantes. Los puños se ubican en tercer lugar después de las formas en mención y rebajan su incidencia a la mitad, pero las cifras de la segunda tabla se mantienen en la tercera. Ahora bien, el modo de violencia que presenta un cambio notorio, es el intento de ahorcar, descendiendo de 47 en el primer informe, a 7 en el último. Otro tanto sucede con el zarandear que pasa de 24 a 4. Las

demás manifestaciones de violencia no muestran cifras tan altas de recurrencia y al igual que las ya nombradas, decrecen en comparación con los datos de marzo. Por último, es importante anotar que los eventos con arma, que en primer informe fueron de 5 y en el segundo de 1, aumentan de nuevo en el tercero a 3.

**TABLA 2. Manifestaciones de violencia verbal y gestual. Colegio Francisco Miranda**

**MARZO – ABRIL**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	7	15,56
Ins.a la inteligencia	19	42,22
Insultos soeces	8	17,78
Burlas	5	11,11
Gestos	2	4,44
Apodos	4	8,89
Total	45	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	2	10,53
Ins.a la inteligencia	3	15,79
Insultos soeces	8	42,11
Burlas	1	5,26
Gestos	2	10,53
Apodos	3	15,78
Total	19	100

**OCTUBRE**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	1	10
Ins.a la inteligencia	1	10
Insultos soeces	3	30
Burlas	0	0
Gestos	3	30
Apodos	2	20
Total	10	100

Los registros de manifestaciones de violencia verbal muestran los insultos a la inteligencia en el colegio Francisco Miranda como la más usada por los niños y niñas para agredir verbalmente a sus pares durante el primer periodo de observaciones; sin embargo, esta reduce su frecuencia casi en un 100%, pasando de 19 a 1. Los insultos a la apariencia ocuparon la segunda casilla en recurrencia, pero igual que los insultos a la inteligencia, disminuyeron en un alto porcentaje emparejándose a 1 con los anteriores. Los insultos soeces, en cambio, mantienen el monto en los dos primeros informes y sólo bajan a la mitad en los datos de octubre. Las burlas, con una frecuencia baja en el primer informe, desaparecen por completo en el último, contrario a lo sucedido con los gestos que aumentan levemente su incidencia y, finalmente, los apodos, que descienden gradualmente sin presentar números elevados en ninguno de los tres informes.

Conviene destacar que las manifestaciones de violencia verbal muestran una evolución positiva en cada una de las tablas de registros, donde de 45 pasan a 19 y de 19 a 10, lo que no sucede con las manifestaciones de violencia física que presentan una reducción

muy alta de la primera a la segunda tabla, pero se estabilizan en la tercera. A lo anterior corresponde agregar que los eventos de violencia donde figuran sólo las agresiones verbales, son muy pocos y que éstas son una constante que se asocia a las manifestaciones de violencia física, lo que implica que los eventos de violencia física, lo son también de violencia verbal, más no los de violencia verbal lo son de violencia física, pero no pocas veces, representan su causa.

**TABLA 3. Actores que participan en las manifestaciones de violencia. Colegio Francisco Miranda**

**MARZO – ABRIL**

Manifestaciones	F	%
Niño – niño	318	65,43
Niña – niña	75	15,43
Niño – niña	68	14
Niño – adulto	19	3,91
Niño g - niño p	4	0,82
Niño. Niño NEE1	2	0,41
Maestro – maestro	0	0
Total	486	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Manifestaciones	F	%
Niño – niño	122	66,3
Niña – niña	34	18,49
Niño – niña	21	11,41
Niño – adulto	6	3,26
Niño g – niño p	1	0,54
Niño. Niño NEE1	0	0
Maestro – maestro	0	0
Total	184	100

**OCTUBRE**

Manifestaciones	F	%
Niño - niño	121	69,55
Niña - niña	22	12,64
Niño – niña	24	13,79
Niño – adulto	5	2,87
Niño g – niño p	2	1,15
Niño. Niño NEE1	0	0
Maestro – maestro	0	0
Total	174	100

Los datos registrados son contundentes. Estos apuntan a los niños como la población con los índices más elevados de manifestaciones de violencia y, los casos entre niños-niños, como los más reiterativos, y aunque se evidencia un descenso significativo del período inicial de observación al último (de 318 a 121), ellos siguen figurando en cada una de las tablas en el primer lugar con un promedio del 66% del total de los eventos de violencia, cifra preocupante si además se le suman los eventos protagonizados con otras personas. En el segundo renglón aparecen las manifestaciones de violencia entre niñas, quienes sumados los tres reportes, tienen un promedio del 15%. Cifras mínimas comparadas con las de los niños. En tercer lugar aparecen niños-niñas con 12% en promedio, lo que significa que la reducción de los eventos de violencia es similar en los diferentes casos,

conservando una relación estable de incidencia en las tres tablas. Quedan por mencionar los eventos de violencia entre adulto-niño, niño con NEE-niño sin NEE, niño grande-niño pequeño y maestro-maestro, cada uno de ellos con una representación muy pequeña llegando incluso a aparecer nula la casilla de casos entre maestro-maestro.

**TABLA 4. Lugar donde ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio Francisco Miranda**

**MARZO – ABRIL**

Lugar	F	%
Aula	189	38,89
Baño	11	2,26
Patio	286	58,85
Total	486	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Lugar	F	%
Aula	72	39,13
Baño	2	1,09
Patio	110	59,78
Total	184	100

**OCTUBRE**

Lugar	F	%
Aula	55	31,61
Baño	0	0
Patio	119	68,39
Total	174	100

De los tres sitios donde se reportan eventos de violencia, el patio reúne el mayor número; no obstante, es necesario aclarar que al patio se le suma un evento que no sucede propiamente allí, ya que el colegio tiene la particularidad de que el refrigerio se sucede durante la clase, en un sitio diferente al patio y al aula - el restaurante -. La fila de ingreso a éste lugar aumenta considerablemente las manifestaciones de violencia en el patio, pues se registra como refrigerio, el que, en las demás instituciones se desarrolla en el patio. Otro nivel elevado de manifestaciones de violencia, tiene lugar en el aula, apareciendo como dato importante la variación de cifras en los tres reportes, los que permiten ver que es en el aula donde se marca la evolución más positiva, pues mientras en el patio los casos de violencia descienden de 286 a 110 y se elevan sutilmente en el último informe a 119, en el aula los cambios se encuentran en cada tabla, reduciendo significativamente en el segundo y el tercero; así, 182, 79 y 55. En el baño sucede igual: a pesar de tratarse de números poco significativos, las manifestaciones de violencia en este sitio, pasan de 4 en septiembre a 0 en la tabla del mes de octubre.

**TABLA 5. Momento o evento en el que se presentan las manifestaciones de violencia. Colegio Francisco Miranda**

**MARZO – ABRIL**

Momento/ evento	F	%
Sesión de clase	117	24,07
Refrigerio	236	48,56
Realización / aseo	11	2,26
Salida del Aula	35	7,2
Entrada al aula	30	6,17
Entrada/ institución	22	4,53
Salida / institución	8	1,65
Formación	27	5,56
<b>Total</b>	<b>486</b>	<b>100</b>

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Momento/ evento	F	%
Sesión de clase	54	29,35
Refrigerio	98	53,26
Realización / aseo	3	1,63
Salida del Aula	8	4,35
Entrada al aula	7	3,8
Entrada/ institución	2	1,09
Salida / institución	7	3,8
Formación	5	2,72
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

**OCTUBRE**

Momento/ evento	F	%
Sesión de clase	45	25,87
Refrigerio	107	61,49
Realización / aseo	4	2,3
Salida del Aula	5	2,88
Entrada al aula	1	0,57
Entrada/ institución	2	1,15
Salida / institución	1	0,57
Formación	9	5,17
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>100</b>

Los datos anteriores, dejan leer el refrigerio como el momento más propenso a las manifestaciones de violencia en el caso puntual del colegio Francisco Miranda, que aunque muestra un descenso amplio en la segunda tabla, en la tercera aumenta de nuevo, ya no a la cifra del comienzo, pero sí un pequeño margen. Tras el refrigerio se encuentra la sesión de clase con un promedio del 26% en las tres tablas, cifra que decrece, no en porcentaje pero sí en número en las tablas de Agosto y Octubre. En este sentido, lo que indican los registros de la tablas No 4 donde se registra el lugar, es, que el cambio más importante reportado en el aula tanto en cifras como en porcentajes, lo tienen la entrada y salida de ella, que pasan respectivamente del 6% al 4% y de éste a 0.5%, del 7% al 4% y del 4% al 3%. La entrada a la institución también presenta un decrecimiento considerable, pasando del 4.5% al 1.5%. Otros momentos en los que se dan manifestaciones de violencia son la formación y el aseo, sin que éstas aumenten substancialmente las cifras totales.



**TABLA 6. Actores que intervienen frente a las manifestaciones de violencia.****Colegio Francisco Miranda****MARZO – ABRIL**

Actor interviene	F	%
Persona externa	254	52,26
Niño –niña	188	38,69
Maestro	44	9,05
<b>Total</b>	<b>486</b>	<b>100</b>

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Actor interviene	F	%
Persona externa	68	36,95
Niño –niña	105	57,07
maestro	11	5,98
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

**OCTUBRE**

Actor interviene	F	%
Persona externa	69	39,66
Niño – niña	94	54,02
maestro	11	6,32
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>100</b>

Con relación a los actores que intervienen frente a las manifestaciones de violencia se encuentra en la primera tabla una cifra elevada de persona externa representada en la maestra practicante que realiza los registros y, una reducida en la maestra que representa las diferentes docentes de la institución donde se llevaron a cabo dichos registros. Ahora bien, los números dicen que inicialmente la persona externa es quien más interviene con un 52% en el primer periodo, cediendo este renglón a la intervención de los niños – niñas con un 54% en la última tabla, lo que implica que cada vez, los niños y las niñas se mostraron más sensibles frente a los eventos de violencia, mediando en ellos. Respecto a los diferentes docentes del colegio, muestran cantidades minúsculas en comparación con los demás personajes, interviniendo en un promedio del 7% del total de los eventos de violencia.

**TABLA 7. Forma en que se intervienen frente a las manifestaciones de****violencia. Colegio Francisco Miranda****MARZO – ABRIL**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	16	3,29
Otras (no resuelto)	470	96,71
<b>Total</b>	<b>486</b>	<b>100</b>

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	45	24,46
Otras (no resuelto)	139	75,54
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>100</b>

**OCTUBRE**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	55	31,61
Otras (no resuelto)	119	68,39
<b>Total</b>	<b>174</b>	<b>100</b>

Las tablas dan cuenta de que en los primeros registros, el 96% de los casos de violencia se quedan sin resolver (aunque sean intervenidos). En el segundo, este porcentaje pasa al 75%, y en el tercero se ubica en un 68%. Así mismo, el diálogo asciende de manera importante en las tablas pasando del 3% al 31%, influyendo esto en que los casos de violencia sean resueltos. Y si bien tiene alguna lógica que el diálogo resuelva un evento de violencia, no parece tenerla el que ellos sean intervenidos y no solucionados. Pero esto es sencillo de explicar. En ocasiones la presencia del o la docente es motivo suficiente para interrumpir un evento de violencia. También fue posible ver que un grito intimidaba a quienes protagonizaban este tipo de situaciones y como estas, otras formas de intervenir ante los eventos de violencia, que los pueden detener pero no siempre resolver.

Por último, después de haber realizado los análisis individuales y los consolidados del Colegio Francisco Miranda, se encontró que las manifestaciones de violencia registradas al interior de cada grupo, presentadas en forma descendente inician con el grado primero con un total de 218 casos, equivalente a un 25.82%, sobre el total (844); a éste le sigue el grado tercero con un total de 197 casos, equivalentes a un 23.34%, sobre el mismo total; a su vez, a éste le sucede el grado de transición con un total de 159 casos, equivalentes a un 18.83%, sobre el mismo total; siguiéndole a éste tenemos el grado quinto con un total de 145 casos, equivalentes a un 17.18%, sobre el mismo total; y por último, se encuentra el grado segundo con un total de 125 casos, equivalentes a un 14.81%, sobre el mismo total, es decir, 844.

### 4.3.2 Colegio María Reina del Carmelo

**TABLA 8. Manifestaciones de violencia física. Colegio María Reina del Carmelo**

#### MARZO – ABRIL

Manifestaciones	F	%
Patadas	34	21,66
Empujones	36	22,93
Arañazos	4	2,55
Halar el pelo	17	10,84
Propiciar puños	26	16,56
Zarandear	14	8,91
Intento ahorcar	3	1,91
Derribar	8	5,09
Tirarse encima	6	3,82
Escupir	1	0,64
Lanzar objetos	6	3,82
Agredir arma	0	0
Zancadilla	1	0,64
Cachetadas	1	0,64
Total	157	100

#### AGOSTO – SEPTIEMBRE

Manifestaciones	F	%
Patadas	23	23,23
Empujones	24	24,24
Arañazos	5	5,05
Halar el pelo	5	5,05
Propiciar puños	19	19,19
Zarandear	1	1,01
Intento ahorcar	0	0
Derribar	3	3,03
Tirarse encima	5	5,05
Escupir	3	3,03
Lanzar objetos	8	8,08
Agredir arma	0	0
Zancadilla	3	3,03
Cachetadas	0	0
Total	99	100

#### OCTUBRE

Manifestaciones	F	%
Patadas	9	17,32
Empujones	13	25
Arañazos	4	7,69
Halar el pelo	2	3,85
Propiciar puños	12	23,09
Zarandear	1	1,92
Intento ahorcar	1	1,92
Derribar	3	5,77
Tirarse encima	2	3,84
Escupir	1	1,92
Lanzar objetos	3	5,76
Agredir arma	0	0
Zancadilla	0	0
Cachetadas	1	1,92
Total	52	100

En el caso del colegio María Reina del Carmelo, las tablas indican que los empujones se repiten con más frecuencia que las patadas, pero unas y otros manejan un estrecho margen de diferencia en cada tabla; evidenciando ambas un descenso importante en el segundo y tercer informes. Los puños que también registran datos altos decrecen de igual manera que las patadas y empujones. Tirarse encima, lanzar objetos, y derribar presentan cantidades parejas en cada tabla pero siempre en descenso. Otros modos de violencia como las zancadillas, intento de ahorcar, escupir, cachetadas y zarandear, tienen índices mínimos de incidencia; incluso, algunos ellos desaparecen en la última tabla. Es el caso de las zancadillas. Los demás apenas si cuentan un registro. Por último, los eventos de violencia con arma no suman en ninguna tabla.

**TABLA 9. Manifestaciones de violencia verbal y gestual. Colegio María Reina del Carmelo**

**MARZO – ABRIL**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	7	15,22
Ins.a la inteligencia	6	13,04
Insultos soeces	5	10,87
Burlas	9	19,57
Gestos	4	8,7
Apodos	15	32,61
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	11	44
Ins.a la inteligencia	5	20
Insultos soeces	2	8
Burlas	2	8
Gestos	1	4
Apodos	4	16
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

**OCTUBRE**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	3	25
Ins.a la inteligencia	1	8,33
Insultos soeces	3	25
Burlas	2	16,67
Gestos	1	8,34
Apodos	2	16,67
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Los totales que aportan las tablas anteriores bajan de 46 a 25 y luego a 12 manifestaciones de violencia verbal, de estas la que más se repite es la de insultos a la apariencia, la que por cierto muestra desniveles en las tres tablas pasando de 7 en la primera a 11 en la segunda, disminuyendo finalmente a 3. No sucede igual con los insultos a la apariencia que descienden paulatinamente de 6 en la primera tabla a 1 en la última. Los apodosos que cuentan 15 en la primera tabla decrecen a 2 en el informe final. Los insultos, las burlas y los gestos, presentan cifras muy bajas en los tres registros, especialmente en el último en el que cuentan 3, 2 y 1, respectivamente.

**TABLA 10. Actores que participan en las manifestaciones de violencia. Colegio María Reina del Carmelo**

**MARZO – ABRIL**

Manifestaciones	F	%
Niño –niño	111	54,69
niña – niña	17	8,34
Niño – niña	66	32,51
Niño – adulto	1	0,5
N. grande N. Peq.	6	2,97
Niño. Niño NEE1	2	0,99
Maestro – maestro	0	0
<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Manifestaciones	F	%
Niño –niño	76	61,3
niña – niña	12	9,67
Niño – niña	29	23,39
Niño – adulto	7	5,64
N. grande N. Peq.	0	0
Niño. Niño NEE1	0	0
Maestro - maestro	0	0
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100</b>

**OCTUBRE**

Manifestaciones	F	%
Niño -niño	37	57,81
niña - niña	11	17,19
Niño – niña	15	23,44
Niño – adulto	0	0
N. grande N. peq.	1	1,56
Niño. Niño NEE1	0	0
Maestro – maestro	0	0
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

Nuevamente, los niños ocupan el renglón que los señala como los protagonistas número uno de las manifestaciones de violencia, ellos en el colegio María Reina tienen un promedio del 56% del total de las manifestaciones de violencia; los casos entre niños-niños, aunque bajan en las tablas de agosto y octubre mantienen un promedio similar en las tres tablas, lo que indica que continúan siendo la población más vulnerable ante la violencia. Los casos niñas-niñas oscilan entre 17 y 11 y estas con los niños empiezan el primer informe con 66 eventos, caen en el segundo a 29 y llegan al final con 15 casos de violencia, evidenciando una evolución bastante positiva. Otros participantes en casos de violencia del colegio Francisco Miranda son: niño adulto, niño grande-niño-pequeño, niño con NEE-niño sin NEE y maestro-maestro, quienes presentan cifras poco significativas en la primera tabla desapareciendo para últimos registros.

**TABLA 11. Lugar donde ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio María Reina del Carmelo**

**MARZO – ABRIL**

Lugar	F	%
Aula	111	54,68
Baño	2	0,99
Patio	90	44,33
<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Lugar	F	%
Aula	79	63,71
Baño	1	0,8
Patio	44	35,49
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100</b>

**OCTUBRE**

Lugar	F	%
Aula	32	50
Baño	2	3,12
Patio	30	46,88
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

Las tres tablas para los registros de lugar en el colegio Francisco Miranda muestran el aula como el sitio donde son más reiterativos los casos de violencia, sin embargo estos cuentan un decrecimiento revelador en los registros de agosto y octubre, pasando de 111 casos a 32. El patio presenta un cambio aún más significativo, pues baja en un 50% del primer al segundo informe y de éste desciende aún más a la tercera tabla. El baño mantiene cifras idénticas en las tres tablas, siendo estas mínimas en relación con el total.

**TABLA 12. Momento o evento en el que se presentan las manifestaciones de violencia. Colegio María Reina del Carmelo**

<b>MARZO – ABRIL</b>			<b>AGOSTO – SEPTIEMBRE</b>			<b>OCTUBRE</b>		
<b>Momento/ evento</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Momento/ evento</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Momento/ evento</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sesión de clase	84	41,39	Sesión de clase	57	45,98	Sesión de clase	16	25
Refrigerio	46	22,66	Refrigerio	12	9,68	Refrigerio	2	3,12
Realización / aseo	15	7,38	Realización / aseo	1	0,8	Realización / aseo	1	1,56
Salida del Aula	12	5,91	Salida del Aula	8	6,45	Salida del Aula	9	14,06
Entrada al aula	1	0,49	Entrada al aula	14	11,29	Entrada al aula	7	10,95
Entrada/ institución	45	22,17	Entrada/ institución	4	3,22	Entrada/ institución	0	0
Salida / institución	0	0	Salida / institución	0	0	Salida / institución	1	1,56
Formación	0	0	Formación	28	22,58	Formación	28	43,75
<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

La sesión de clase, es en el colegio Maria Reina el momento donde se registran mayor número de eventos de violencia, no obstante ellos marcan un descenso significativo entre la primera y la última tabla, pasando de 84 a 16 casos de violencia. El refrigerio después de la sesión de clase es el momento en el que más se repiten sucesos de violencia, pero estos también cambian drásticamente de 46 a solo 2 casos. La salida e ingreso del aula presentan cifras bastante parejas en los tres informes. Pero otro momento que muestra un cambio fuerte es la entrada a la institución que de 45 pasa a 0 casos. Por último, conviene señalar que el 0 reportado en la primera tabla a la formación significa que no fueron registrado, más no quiere esto decir que sucedieran, pues en las tablas posteriores aparecen un monto de 28.

**TABLA 13. Actores que intervienen frente a las manifestaciones de violencia.****Colegio María Reina del Carmelo****MARZO – ABRIL**

Actor interviene	F	%
Persona externa	82	40,39
Niño –niña	89	43,84
Maestra	32	15,76
Total	203	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Actor interviene	F	%
Persona externa	39	31,45
Niño –niña	46	37,1
Maestra	39	31,45
Total	124	100

**OCTUBRE**

Actor interviene	F	%
Persona externa	15	23,44
Niño -niña	27	42,19
maestra	22	34,38
Total	64	100

Al igual que en el Colegio Francisco Miranda la persona externa representa a la docente practicante y aunque en el caso del Maria Reina no son quienes más intervienen ante los eventos de violencia si ocupan el segundo renglón después de los niños-niñas, quienes aparecen en el primero, en este sentido es pertinente señalar que también se observa a las maestras de planta como personajes importantes en las intervenciones ante eventos de violencia.

**TABLA 14. Forma en que se intervienen frente a las manifestaciones de violencia. Colegio María Reina del Carmelo****MARZO – ABRIL**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	65	32,02
otras (no resuelto)	138	67,98
Total	203	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	63	50,81
otras (no resuelto)	61	49,19
Total	124	100

**OCTUBRE**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	36	56,25
otras (no resuelto)	28	43,75
Total	64	100

Aunque en la tablas. 13 se observa un importante número de intervenciones, en el primer informe sólo el 32% se hicieron a través del diálogo, en la segunda asciende a un 50% y en la tercera a 56%, lo que implica que igual que en Francisco Miranda se empieza a dar una mayor valoración del diálogo como un instrumento valioso en la intervención ante eventos los de violencia.

Habida cuenta, de los datos en relación con los modos más frecuentes de funcionamiento de la violencia, del lugar donde acontecen y de los actores que intervienen entre otras, conviene ahora observar las diferencias encontradas entre los grupos donde se aplicaron los instrumentos y la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia. Así pues, en el Colegio María Reina del Carmelo el grupo que registra mayores casos de manifestaciones de violencia entre pares es, en orden descendente es el grado tercero con un total de 115 casos, equivalente a un 29.41%, sobre el total (391); a éste le sigue el grado transición con un total de 90 casos, equivalente a un 23.01%, sobre el mismo total; a su vez, a éste le sucede el grado primero con un total de 88 casos, equivalentes a un 22.50%, sobre el mismo total; siguiéndole a éste tenemos el grado segundo con un total de 74 casos, equivalentes a un 18.92%, sobre el mismo total; y por último se encuentra el grado cuarto con un total de 24 casos equivalentes, a un 6.13%, sobre el mismo total, es decir 391.

#### 4.3.3 Colegio Nuestra Señora.

**TABLA 15. Manifestaciones de violencia física. Colegio Nuestra Señora**

##### MARZO – ABRIL

Manifestaciones	F	%
Patadas	22	36,7
Empujones	11	18,3
Arañazos	2	3,33
Halar el pelo	0	0
Propiciar puños	9	15
Zarandear	0	0
Intento ahorcar	2	3,33
Derribar	1	1,67
Tirarse encima	2	3,33
Escupir	0	0
Lanzar objetos	2	3,33
Agredir arma	2	3,33
Zanadilla	5	8,33
Cachetadas	2	3,33
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

##### AGOSTO – SEPTIEMBRE

Manifestaciones	F	%
Patadas	21	24,4
Empujones	23	26,8
Arañazos	3	3,48
Halar el pelo	2	2,32
Propiciar puños	13	15,1
Zarandear	3	3,49
Intento ahorcar	4	4,66
Derribar	4	4,66
Tirarse encima	0	0
Escupir	2	2,32
Lanzar objetos	2	2,32
Agredir arma	3	3,49
Zanadilla	4	4,66
Cachetadas	2	2,32
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100</b>

##### OCTUBRE

Manifestaciones	F	%
Patadas	11	28,2
Empujones	13	33,3
Arañazos	0	0
Halar el pelo	2	5,12
Propiciar puños	8	20,5
Zarandear	0	0
Intento ahorcar	3	7,69
Derribar	0	0
Tirarse encima	1	2,57
Escupir	0	0
Lanzar objetos	0	0
Agredir arma	0	0
Zanadilla	1	2,57
Cachetadas	0	0
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100</b>



Los registros del colegio Nuestra Señora pueden analizarse como un caso especial, ya que aparecen desniveles en las tres tablas. Esto se puede explicar de la siguiente manera: Durante el primer mes de observación los niños y niñas tuvieron comportamientos cohibidos, ellos y ellas, según datos, habían sido advertidos que deberían evitar ciertas conductas durante la permanencia de las practicantes, lo cual incidió en la recolección de datos. Ya para el mes de agosto los niños y niñas se habían habituado a la presencia de las docentes de practica en el colegio, y sus actividades y comportamientos fueron menos intencionales, siendo esta la razón para que en la tabla del segundo reporte, cuando apenas se empezaba a aplicar la propuesta, apareciera un aumento en comparación a la primera, pero que en la tercera cuando ya la propuesta estaba avanzada se diera un descenso relevante en el total de las manifestaciones de violencia.

Ahora bien, aunque en los primeros registros las patadas se sobreponen a los empujones, estos a su vez superan las patadas en los dos informes posteriores, no por diferencias importantes pero sí se convierten en las manifestaciones de violencia con más altos índices de recurrencia, disminuyendo ambos en un 50% del segundo al tercer informe. Los puños ocupan el tercer renglón en cuanto a frecuencia, pero no reportan cifras altas como tampoco un cambio drástico, en relación con las otras manifestaciones de violencia como zarandear, halar pelo, intento de ahorcar y zancadillas, estas no alcanzan montos significativos y se mantienen en niveles bastante bajos.

**TABLA 16. Manifestaciones de violencia verbal y gestual. Colegio Nuestra Señora**

**MARZO – ABRIL**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	9	37,5
Ins.a la inteligencia	5	20,8
Insultos soeces	2	8,33
Burlas	3	12,5
Gestos	4	16,7
Apodos	1	4,16
Total	24	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	5	29,4
Ins.a la inteligencia	5	29,4
Insultos soeces	2	11,8
Burlas	1	5,88
Gestos	1	5,88
Apodos	3	17,6
Total	17	100

**OCTUBRE**

Manifestaciones	F	%
Ins.a la apariencia	11	55
Ins.a la inteligencia	4	20
Insultos soeces	2	10
Burlas	3	15
Gestos	0	0
Apodos	0	0
Total	20	100

Según las tablas anteriores, las manifestaciones de violencia verbal tienen un comportamiento similar en los tres informes, disminuyendo sólo en la segunda con relación a la primera, pero aumentando en la tercera con relación a la segunda. Así como se observa en cifras, es una situación muy pareja, sucediendo igual con las formas de violencia, pues las que en una tabla bajan, en la otra suben y en la siguiente se emparejan, impidiendo ello determinar cuales sean los modos de violencia verbal más frecuentes en el colegio Nuestra Señora. No obstante, sí es posible afirmar que los insultos a la apariencia y la inteligencia son los más recurrentes y las burlas gestos, apodos o insultos soeces corresponden a los sucesos menos habituales.

**TABLA 17. Actores que participan en las manifestaciones de violencia. Colegio**

**Nuestra Señora**

**MARZO – ABRIL**

Manifestaciones	F	%
Niño – niño	56	66,7
niña – niña	7	8,33
Niño – niña	18	21,4
Niño – adulto	0	0
N. grande N. Peq.	0	0
Niño - Niño NEE1	3	3,57
Maestro – maestro	0	0
Sin registrar	0	0
Total	84	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Manifestaciones	F	%
Niño – niño	70	68
niña - niña	3	2,91
Niño - niña	18	17,5
Niño - adulto	2	1,94
N. grande N. peq.	4	3,88
Niño . Niño NEE1	5	4,85
Maestro - maestro	0	0
Sin registrar	1	0,98
Total	103	100

**OCTUBRE**

Manifestaciones	F	%
Niño – niño	43	72,9
niña - niña	2	3,4
Niño – niña	12	20,3
Niño – adulto	1	1,69
N. grande N. peq.	1	1,69
Niño - Niño NEE1	0	0
Maestro - maestro	0	0
Sin registrar	0	0
Total	59	100

Al igual que en las instituciones ya mencionadas, en la actual los casos de violencia entre niño-niño superan las demás cifras y vuelven a ocupar el primer lugar, registrándose en segundo los eventos entre niño-niña y después los de niña-niña. Tal como lo describen las tablas los cambios dados son similares en los tres informes, sin que pueda afirmarse que hubiera mayor evolución en unos u otros sucesos. Los casos restantes entre niño-adulto, niño con NEE-niño sin NEE, niño grande-niño pequeño y maestro-maestro cuentan montos minúsculos.

**TABLA 18. Lugar donde ocurren las manifestaciones de violencia. Colegio Nuestra Señora**

**MARZO – ABRIL**

Lugar	F	%
Aula	45	53,6
Baño	1	1,19
Patio	38	45,2
Total	84	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Lugar	F	%
Aula	48	46,6
Baño	2	1,94
Patio	53	51,5
Total	103	100

**OCTUBRE**

Lugar	F	%
Aula	35	59,3
Baño	0	0
Patio	24	40,7
Total	59	100

Los registros apuntan en la primera y la última tabla al aula como el lugar donde ocurren más eventos de violencia, pero en la segunda tabla es el patio el que muestra la cantidad más elevada sin alejarse significativamente de la del aula; eso sí, tanto el patio como el aula bajan los índices de manifestaciones de violencia, el aula pasa de 48 a 35 y el patio de 53 a 24 ambas comparando la segunda y tercera tablas. El baño aparece con tres eventos de violencia sumadas las cifras de la tres tablas.

**TABLA 19. Momentos o eventos en que se realiza las manifestaciones de violencia.**

**Colegio Nuestra Señora**

<b>MARZO – ABRIL</b>			<b>AGOSTO – SEPTIEMBRE</b>			<b>OCTUBRE</b>		
<b>Momento/ evento</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Momento/ evento</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Momento/ evento</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sesión de clase	37	44	Sesión de clase	37	35,9	Sesión de clase	25	42,4
Refrigerio	33	39,3	Refrigerio	52	50,5	Refrigerio	21	35,6
Realización / aseo	0	0	Realización / aseo	0	0	Realización / aseo	0	0
Salida del Aula	2	2,38	Salida del Aula	4	3,88	Salida del Aula	8	13,6
Entrada al aula	6	7,14	Entrada al aula	7	6,79	Entrada al aula	2	3,39
Entrada/ institución	0	0	Entrada/ institución	0	0	Entrada/ institución	0	0
Salida / institución	2	2,38	Salida / institución	0	0	Salida / institución	0	0
Formación	3	3,58	Formación	3	2,92	Formación	3	5,08
Sin registrar	1	1,19	Sin registrar		0	Sin registrar		0
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

La primera y segunda tablas reportan cifras idénticas en la sesión de clase pero en la tercera estas descienden, sin embargo mantiene el primer lugar en la primera y la tercera, lo que implica que en promedio, es el momento de clase el que más monto de manifestaciones de violencia cuenta. A esta le sigue el refrigerio con una cuota alta especialmente en la segunda tabla y baja en la última. Otros eventos de violencia frecuentes los presenta la entrada y salida del aula que, contrario a los demás eventos, no disminuyen sino que aumentan levemente en el último registro. Dentro de los momentos que también suman, se encuentra el de la formación con un número parejo de 3 eventos en las tres tablas. Para terminar, la entrada y salida de la institución no registran datos de manifestaciones de violencia, pues generalmente estas se hacen en transporte y de forma bastante organizada no generando situaciones propensas a este tipo de eventos.

**TABLA 20. Actores que intervienen frente a las manifestaciones de violencia.**

**Colegio Nuestra Señora**

**MARZO – ABRIL**

Actor interviene	F	%
Persona externa	42	50
Niño –niña	10	11,9
Maestro	31	37,0
Sin registro	1	1,2
Total	84	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Actor interviene	F	%
Persona externa	39	37,9
Niño -niña	17	16,5
Maestro	1	0,97
Sin registrar	46	44,7
Total	103	100

**OCTUBRE**

Actor interviene	F	%
Persona externa	37	62,7
Niño -niña	8	13,6
maestro	14	23,8
Sin registrar	0	0
Total	59	100

Como lo muestran estas tablas, el colegio Nuestra Señora, presenta otro caso excepcional y son los eventos que aparecen sin registro de intervención, respondiendo esto puntualmente a la no- intervención. En estos informes aparecen además, datos irregulares, excepto en las intervenciones realizadas por personas externas (practicantes) las que si registran cuotas similares en cada tabla. Podría decirse que las intervenciones de niños y niñas también cuentan alguna regularidad, si se asume la relación de totales en cada informe. Las intervenciones de las maestras, en cambio, son todas distintas: pasan de 31 a 1 y de este a 14, no logrando identificarse ni evolución ni involución; es más, podría pensarse en una involución y en este caso se confirma lo señalado en la tabla 19, donde se expresa la vigilancia a la que se sometieron los niños y niñas con el fin de mantener control sobre su comportamiento.

**TABLA 21. Forma en que se interviene frente a las manifestaciones de violencia.**

**Colegio Nuestra Señora**

**MARZO – ABRIL**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	21	25
Otras (No resuelto)	63	75
Total	84	100

**AGOSTO – SEPTIEMBRE**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	27	26,2
Otras (No resueltos)	76	73,8
Total	103	100

**OCTUBRE**

Forma interviene	F	%
Diálogo (resuelto)	37	62,7
Otras (No resuelto)	22	37,3
Total	59	100

Respecto a la forma en que se resuelven los eventos de violencia, sí es posible determinar una evolución positiva, ya que aumentan significativamente las cifras de intervención mediante el diálogo, arrojando como resultado un 67% de casos de violencia resueltos en el último registro, el monto restante se suma a otras formas de intervención en las cuales no se resuelven los sucesos de violencia.

En el Colegio Nuestra Señora, es de anotarse que el grupo que registra mayores casos de manifestaciones de violencia entre pares es, en orden descendente, el grado cuarto con un total de 97 casos, equivalente a un 39.43%, sobre el total (246); a éste le sigue el grado tercero, con un total de 93 casos, equivalente a un 37.80%, sobre el mismo total; a su vez, a éste le sucede el grado quinto con un total de 56 casos, equivalentes a un 22.76%, sobre el mismo total, es decir 391.

### **Datos generales de las manifestaciones de violencia en las tres instituciones donde fue tomada la información.**

Para empezar, el colegio Francisco Miranda presenta las cifras más altas de eventos de violencia de las tres instituciones, como también los cambios más significativos. Allí por ejemplo, el grupo de transición reporta en la última tabla cifras nulas destacándose la excelente labor de la maestra practicante. Podrá leerse en los reportes individuales que en el colegio Francisco Miranda se leyeron los informes de cinco practicantes (ver anexo). En los registros de los dos colegios restantes se cuentan totales idénticos, pero conviene señalar que en el María Reina del Carmelo se refirieron los datos de cuatro practicantes mientras en Nuestra señora se tuvieron en cuenta los de tres. Esta descripción será incompleta si no hace una comparación de los datos correspondientes a cada institución. Con esto en mente, al relacionar los registros de las manifestaciones de violencia física y verbal más habituales, estos dicen que las manifestaciones de violencia más frecuentes

en las tres instituciones fueron las patadas, seguidas de los empujones con cifras cercanas, y como expresiones verbales de violencia más habituales los insultos a la inteligencia, en dos de las instituciones, en una de ellas las constantes consistieron en insultos a la apariencia física. Aún así, las observaciones realizadas por cada una de las practicantes señalan que generalmente los eventos de violencia física eran acompañados por agresiones verbales y gestuales; no sucediendo lo contrario, es decir los pocos eventos de violencia verbal registrados no presentaron violencia física.

Tales casos de violencia se presentaron comúnmente en el aula durante el desarrollo de la clase, y en segunda instancia, en el patio registrándose cifras altas durante el refrigerio. En el baño por el contrario las cifras no ascendieron significativamente en ninguno de los colegios, otros momentos con menos recurrencia de casos de violencia correspondieron a la entrada y salida de la institución, ingreso y salida del aula y la formación.

Con relación a los y las protagonistas de dichos sucesos de violencia, los niños- niños, en las tres instituciones arrojan datos contundentes que los señalan como las personas que más suscitan este tipo de eventos y si a estos se le suman los de niños-niñas, la cifra se aumenta considerablemente. Dichos resultados dicen que las formas más comunes de los niños para resolver los problemas se dan desde las manifestaciones de violencia, sucediendo lo contrario con las niñas, quienes registran cantidades mínimas en relación con las presentadas por los niños, al respecto conviene decir que los niños y las niñas disienten profundamente tanto en los comportamientos como en las reflexiones frente a las situaciones cotidianas. Los casos de violencia entre niñas – niñas representan un pequeñísimo porcentaje de los actores que intervienen en los sucesos de violencia. A lo anterior conviene agregar que aunque dentro de las observaciones realizadas las manifestaciones de violencia de niño – adulto son exiguas, no significa que ésta sea la

realidad, y que más bien se presenten solapadamente, tal cual sucede con los eventos entre adulto – adulto maestro-maestro) de los que no aparece ningún dato, pero que tampoco revela que éstas no acontezcan.

En el curso de esta exploración se encontró que en un alto porcentaje los eventos de violencia entre los y las diferentes protagonistas fueron intervenidos por vías diferentes al diálogo y quedaron sin resolver, y aquellos pocos en los que se hizo presencia, generalmente estuvo a cargo de las maestras practicantes, y unas pocas veces de las maestras cooperadoras o de los niños – niñas, dejando esto en evidencia que los casos de violencia al interior de la escuela se convirtieron en un hecho cotidiano que pasa desapercibido y en los que no se valora el diálogo como la vía más indicada no solo de intervención sino de solución a los eventos de violencia.

Otro dato de interés, es que no se encuentra regularidad por grados en la recurrencia de casos de violencia, esto significa que no puede determinarse a un grado específico como el más o menos violento y que son factores diversos los que dan a un grupo ciertas características que los diferencian de los otros. Además de los anteriores resultados, los datos muestran que hubo una importante evolución en las ya nombradas manifestaciones de violencia, pues ellas disminuyeron notablemente durante y después de la aplicación de la propuesta pedagógica para educar en el valor de justicia, de igual manera aconteció con la intervención que aumentaron generosamente las intervenciones en las ya nombradas manifestaciones de violencia en éstas mediaciones los niños y las niñas asumen un papel destacado. Precisa advertir que ésta evolución se dio en las tres instituciones educativas en las que se llevaron a cabo los registros y la propuesta, pero que la disminución más importante en las manifestaciones de violencia la mostró el colegio Francisco Miranda.



#### **4.4 CONCLUSIONES**

##### **Las manifestaciones de violencia entre pares y la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia**

Una vez explorada la realidad escolar en relación con las manifestaciones de violencia se devela que estas tenían altos índices de frecuencia en las tres instituciones educativas donde se aplicaron los instrumentos. Tal como fue enunciado, los niños aparecieron como la población de más elevada incidencia en dichos eventos de violencia y las niñas reportan cifras mínimas en comparación con las de sus pares del sexo opuesto. Según la información arrojada en los talleres, las actitudes, sentimientos y opiniones de unas y otros señalan que cuando se presentan roces entre niños-niños estos generalmente reaccionan de manera agresiva incurriendo en manifestaciones de violencia física o verbal y en la mayoría de los casos ambas, las niñas en cambio acuden a intermediarios usualmente adultos significativos, para dar solución a situaciones en las que ven vulnerados sus sentimientos, propiedades o intereses.

Dentro de este mismo marco ha de considerarse, que aún, siendo las representaciones sociales de justicia las mismas en los niños y las niñas, sus formas de reclamarla o hacerla efectiva varían notablemente, ya que, mientras los primeros se la toman por su propia mano, las segundas esperan o reclaman la ejecución de esta de manos de terceros con autoridad.

Ahora bien, ¿Cuál fue el aporte de la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia?. En las tres instituciones donde ésta se aplicó, pudieron verse los siguientes resultados:

- Las manifestaciones de violencia disminuyeron de forma notable en las tres instituciones, especialmente en el Colegio Francisco Miranda donde a su vez estas fueron más frecuentes.
- Las intervenciones en la resolución de las diferentes manifestaciones de violencia aumentaron, viéndose en ello muy comprometidos y comprometidas niños y niñas.
- Se dio una mayor valoración del diálogo como mediador en la intervención de las manifestaciones de violencia entre pares.
- Los niños y niñas se mostraron más tolerantes frente a la diferencia, es decir, expresaron más aceptación y sensibilidad hacia sus pares en condiciones diferentes en cuanto a edad, género, raza y/o NEE.
- Las actividades permanentes estimularon actitudes más dispuestas, tranquilas, atentas y respetuosas en el aula de clase, así mismo, en algunos niños (as) se notó una mejoría en su capacidad de autocontrol y autoregulación.
- Igualmente fomentaron actitudes y expresiones más positivas ante sus pares, al igual que una mayor valoración de estos.
- Los niños y niñas adquirieron mayor capacidad de escucha y respeto hacia quien habla.
- Fomentó acercamientos de mayor tolerancia y respeto entre las niñas y los niños.

- La armonía de los grupos y el respeto hacia cada compañero y compañera se elevó significativamente.
- El trabajo en equipo fue más aceptado y llevado a la práctica sin tanta prevención y reticencia.

Para concluir, los items anteriores, confirma la hipótesis alternativa planteada en el proyecto y que dice; “Los grupos expuestos a la aplicación de la propuesta pedagógica para educar en el valor de la justicia presentarán una disminución significativa de las manifestaciones de violencia entre pares”.

#### **4.5 RECOMENDACIONES**

- Dar a conocer la Propuesta Pedagógica para Educar en el Valor de la Justicia a otras instituciones.
- Establecer este proyecto como línea de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Extender la Propuesta Pedagógica para Educar en el Valor de la Justicia a toda la comunidad educativa de la Facultad de Educación.
- Tener en cuenta la propuesta para incluirla en los planes de estudio de los PEI institucionales.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ÁLZATE, Piedrahita, María Victoria (1997). La educación moral y en valores es también un asunto de desarrollo cognitivo y evolutivo. En: Ciencias Humanas, Pereira vol 4 #12, , p: 81-86.

ARRANZ, I. (1999). Esos chicos tan violentos. A propósito de la violencia urbana juvenil. En: Revista Padres y Maestros N° 29. Holanda. P. 34 – 39.

AUSUBEL, D. (1968). Citado por Calderón P. (1983). Algunas teorías sobre motivación para el aprendizaje y su incidencia en la educación. En: Rev. De Educación, 111, p.22-26.

BANDURA A; WALTER, R (1994). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Ed; Alianza, Madrid

BERRIMAN, Julia C. psicología del desarrollo (1994). (cap. 10) Ed. Manuel Moreno. México D F.

BANCHS María auxiliadora, Concepto de representaciones sociales. En Revista costarricense de psicología, N- 8-9, 1986. pag. 27-40.

BEYER, (1987), citando a Perkins, Beyer, B. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. USA, Allyn and Bacon, Inc.

BRUNER, et.al,1956, 1988; Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo educación. Madrid: Morata. 278P.

CAJIAO, F. (1999). Violencia en la escuela. Serie vida de Maestros. Tomo 1. Bogotá: Fundación FES.

CAMARGO, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. En: Revista Colombiana de Educación N° 34. Santa Fé de Bogotá. P. 5 – 25.

CARVAJAL CORREA, Carlos Alberto (1998). La posición original. En: Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. Año 5 N°15; p. 14-23.

CARVAJAL CORREA, Carlos Alberto (1989). Entre la ética y la moral. En: Revista de estudios filosoficos. Junio-abril. P.14.

CASTAÑEDA, S. Y LÓPEZ M. (1992). La Psicología Instruccional mexicana. En Revista Intercontinental de Psicología y Educación, México, Vol. 5 No. 1.

CASTAÑEDA, S. Y LÓPEZ, M. Editores (1989). La psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a Aprender. México, UNAM.

CORREA Y HURTADO. (2000). La escuela como cátedra viva de convivencia y paz: Orientaciones curriculares y sugerencias didácticas. Medellín: Gobernación de Antioquia y secretaria de educación y cultura de Antioquia. Serie: educación para la convivencia. Primera edición.

CORTÉS R, Francisco (1997). Una concepción moral de justicia. En: Revista Cultura Política y Derechos Humanos. Nº 1. Medellín; p. 91-98.

CORTINA, Adela y otros (1998). Educar en la justicia. Generalitat Valenciana. Valencia.

DIAZ, A María José; MEDRANO, C (1994). Educación y razonamiento moral, una aproximación para trabajar los contenidos transversales. Ed. Mensajero, Bilbao.

DE BONO, E. (1991) Aprender a pensar: el método directo. En: Maclure, S. & Davies, P. (comps.) (1991). Aprender a pensar, pensar en aprender. Barcelona: Gedisa, 1994. 286P.

DE SÁNCHEZ, M (1995). Manual del Curso Didáctica de los procesos cognitivos. Monterrey, Maestría en Educación, ITESM.

DE SÁNCHEZ, M. (1991). Desarrollo de Habilidades de pensamiento. Procesos Básicos de Pensamiento. México: Trillas. 209P.

DE SÁNCHEZ, M. (1994). Aprende a pensar. México. Trillas.

DEWEY, J. (1933). Como pensamos. Barcelona: Paidós, 1989.

Diccionario de las ciencias de la educación. Ed. Castellana tomo 1, 1993 p: 302-303.

DOISE, Willem. (1985) Las representaciones sociales: Presentación de un campo de investigación. En: Suplementos Anthropos. N- 27, 1991. P. 196- 206.

EGGRES, Philipp (1997). Educación para la justicia y el derecho. En: Revista Cultura Política y Derechos Humanos. N°. Medellín; p. 91-98.

ENTRENA, María del Socorro (1996). Didáctica de la educación Moral. En: el Ambito escolar. En: Misión Joven, Madrid vol. 36 #232 p: 49-53.

ENTRANA, María del Socorro (1996). Pedagogía de la educación moral. En: Misión joven. Madrid vol. 36 3233 p: 7-12.

FARR, Robert. (1984) Las representaciones sociales. En Moscovici. Psicología social II, Barcelona. Paidos. 1988. Pag. 496- 500.

FRANCO, S. PALACIO, M. Et.AI. (1994). Violencia Intrafamiliar, Cotidianidad Oculta. Medellín, Dirección Seccional de Salud de Antioquia.

FORO EDUCATIVO POR LA CONVIVENCIA. Zona Noroccidental. 1996. Corporación Región. Medellín.

GAITAN, Jorge Eliecer(1947). El origen de la Moral. En: Revista Universidad libre vol. 2 #2. Edición 1994, Bogotá p:90-99.

GALINDO, Jesus. (1997). Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social. Ed. Universidad Veracruzana. Xalapa.

GHISO, Alfredo. Conferencia: Representaciones sociales, caso de grupos de aula, 2000

GHISO, A. (1998). Pedagogía/conflicto. Pistas para construir y desarrollar propuestas de convivencia escolar. En: Convivencia escolar, enfoques y experiencias. Pregón LTDA. Medellín. p. 83 – 110.

GRASA, Rafael. (1991). Resolución de conflictos. En: La educación Moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Editorial Grao, Barcelona. P. 105 – 112.

GUISTI, M(1996). La prudencia del racionalismo sobre la moral de Descartes. En: art Lima vol. 8 #2 p: 339-355.

HALPERN, D. (1989). Thought and Knowledge. USA, Lawrence Erlbaum associates, Publishers.

HARDY, T. & JACKSON, R. (1998) Aprendizaje y cognición. Madrid: Prentice Hall.

HERNANDEZ, A. (1997). Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve. Editorial el Búho. Santa Fé de Bogotá.



IBÁÑEZ, T. (1988) Representaciones sociales, Teoría y método. En Ibáñez, T. Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona. p 13-78.

JODELET, Denise. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, Psicología social II. Barcelona. Paidós, p 469- 494.

LARES, Marta. Geocities.com/paris. Sin fecha y sin título. México.

LIPMAN, M. (1991). Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía. En: Maclure, S. & Davies, P. (comps.) (1991). Aprender a pensar, pensar en aprender. Barcelona: Gedisa, 1994. 286P.

MALDONADO, M. (1995). Conflicto, poder y violencia en la familia. Universidad del Valle. Santiago de Cali.

MARTÍN, Xus. (1991). Role – playing. En: La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Editorial Grao, Barcelona. P. 113 – 120.

MARTINEZ, Miquel; PUIG J María (1991). La Educación Moral Perspectivas de Futuro y técnicas de Trabajo. 1ª. Edición

MEDINA, C. (1991). Escuela y Violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. En: Revista Educación y Cultura N° 24. Editorial Educación y Cultura. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). Bogotá, p. 28 – 32.

MESA, José Alberto(1995). Perspectivas de la educación moral desde el marco Legal Colombiano. En: rev. Enfoques Pedagógicos Bogotá vol 3 #2, p: 37-47

MEN. Ley General de Educación de 1994. República de Colombia. Editorial El Pensador. Santafé de Bogotá.

MORENO, J. (1998). Comportamientos antisociales en los centros escolares. Una visión desde Europa. En: Revistas Iberoamericana de Educación N° 18 OEI. Madrid. P. 189 – 203.

MOCKUS y HERNÁNDEZ. (1987). El problema para la educación. Bogotá. Universidad Nacional

MORIN, Edgar. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona

MOSCOVICI, Serge. (1988). Psicología social I, II. Barcelona. Paidós.

MOSCOVICI, Serge. (1981) La era de las multitudes un tratado histórico de psicología de las masas. México. Fondo cultural económico

MONEREO, C. (1991). Proyecto Curricular sobre Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Procesa, Instituto Pascal. 16 P.

MYERS, David. Psicología social. Ed. Médica panamericana. Madrid. 1999.Pp. 17-22.

NICKERSON, R., PERKINS, D. & SMITH, E. (1994). Enseñar a Pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós, 432P.

NORMAN, D. (1987). Perspectivas de la Ciencia Cognitiva. España, Paidós.

NIETO, J. (1997). Teoría y Realidad de la Violencia en Colombia: una pregunta para la escuela. En: Revista Cultura Política y Derechos Humanos N° 1. Medellín, p. 23 – 31.

ORAISON, María Mercedes (2000). La escuela: ambiente moral y participación democrática. En: Rev Irice#14, Rosario Argentina. p.115-128

ORTEGA, R y MORA, J. (1996). El Aula como escenario de la Vida Afectiva y Moral. En: Revista Cultura y Educación N°\* España. p. 5 - 18.

ORTEGA, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un Modelo de Intervención Preventiva contra los malos tratos entre Iguales. En: Revista de Educación N° 313, Sevilla, España. p. 143 - 163.

PARDO, Abril. Análisis crítico del discurso: un acercamiento a las representaciones sociales. En Forma y función. N. 12, 1999. Pp. 63-81.

PARRA, R. Et.Al. (1992). La Escuela Violenta. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

PAYÁ, Montse. (1991). Discusión de dilemas. En: La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Editorial Grao, Barcelona. P. 45 - 57.

- PEARCE, J. (1991). Colombia Dentro del Laberinto. Bogotá, Altamira Ediciones.
- PIAGET. (1964) Seis estudios de psicología. Barcelona. Gráficas
- PIAGET. (1985) El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona. critica
- PIAGET. (1977). El criterio moral en el niño. Barcelona, Editorial Fontenela. S.A.
- PLATÓN (1978). Diálogos: La República o de lo justo. Editorial Porrúa S.A. México.
- POTTER, Jonatan. (1998) La representación de la realidad. Barcelona. Paidós
- POZO, J. (1994) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid.
- PUIG y MARTINEZ, m. (1989) Educación moral y democracia. Barcelona, Laertes.
- PUIG, R Josep María (1996); La Construcción de la Personalidad Moral. Barcelona. Editorial Laertes.
- RAWLS, Jhon (1979). Teoría de la Justicia. Fondo de Cultura económica. México. D.F.
- REARDON, B. (1999). La enseñanza de la Tolerancia: problemas y posibilidades. En: La tolerancia Umbral de la Paz. UNESCO.
- REPUBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia de 1991. Cooperativa Editorial Magisterio. Documento N°13

RESTREPO, L. (1991). Asamblea Nacional Constituyente en Colombia: ¿Concluirá por fin el Frente Nacional?. En: Análisis Político N° 12.

RIVERO, Ramón. Comunicación social: un binomio por excelencia. En: La Habana, N. 7 1996. Pp 22-25.

SALDARRIAGA, J. (2000). Drogas, Convivencia y Justicia (Reflexiones sobre la Escuela). Serie Palabras Más N° 7. Editorial: Corporación Región. Primera edición. Medellín.

SALINAS, M. y PALACIO, M. (1994 – 1995). Notas para una reflexión sobre la escuela. En: Revista Educación y Pedagogía N° 12-13, Volumen 6. Medellín.

SA, CELSO. (1996). O núcleo central das representações sociais

SLOBODA, J. (1986) “¿Qué es la Habilidad?” En: Gellatly, A. (Comp.) (1986). La Inteligencia Hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas. Buenos Aires: AIQUE, 295

UPRIMMY, R. (2001). El estado del arte: perspectivas teóricas sobre la relación entre los conflictos y la dinámica social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Corporación viva la ciudadanía.

VALDÉS, M. (1991). La Violencia Ronda la Escuela. En: Revista Educación y Cultura N° 24. Editorial Educación y Cultura, (FECODE). Bogotá, p. 12 – 17.

VARGAS, A. (1999). Los ejes de los conflictos en el mundo urbano colombiano. Medellín. Corporación Región, Universidad Nacional de Colombia.

VELAZQUEZ, O. (1996). Pedagogía de la Tolerancia. Manual del Facilitador. Gobernación de Antioquia. Medellín.

VILAR, Jesús. (1991). Clarificación de valores. En: La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Editorial Grao, Barcelona. p. 33 - 44.

VILLEGAS DE POSADA, Cristina (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. En: Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 30 N°2. p. 223-232.

VYGOSTKY. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas Fausto. Buenos aires. s.f.

WONG, B. (1993). Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and learners. In: Journal of learning disabilities, No.26.

WOODS, Peter. (1998) Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona. Paidós

## **ANEXOS**

**ANEXO A.**

**ANEXO B.**

**ANEXO C.**

**ANEXO D.**

Ver archivos adjuntos.