

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA

POR:

**IVÁN DARIO GALLEGO ZAPATA
ROBINSON GÓMEZ SEPÚLVEDA
ANNETH ARLENY ISAZA LONDOÑO
ALEJANDRO RAMIREZ MADRID**

GLORIA INÉS RENGIFO CIFUENTES

NORA MARLENY VALENCIA TORO

ASESORA MARTA LORENA SALINAS SALAZAR

Magíster en Sociología de la Educación

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado(a) en Educación Primaria

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL FACULTAD DE EDUCACION UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN**

1998

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
JUSTIFICACIÓN	13
OBJETIVOS	16
1. MARCO TEÓRICO	18
1.1. LA DEMOCRACIA.	18
1.1.1. Introducción al concepto.	19
1.1.2. Evolución y caracterización del concepto.	20
1.1.2.1. Las antiguas.	20
1.1.2.2. Las urbanas.	22
1.1.2.3. Las modernas.	23
1.1.3. El concepto contemporáneo.	26
1.1.4. Postulados de la democracia.	28
1.1.4.1. Racionalidad.	28
1.1.4.2. Moralidad.	30
1.1.4.3. Igualdad.	30
1.1.4.4. Libertad.	31
1.1.5. Tipos de democracia.	32
1.1.6. La participación	34
1.1.7. Evolución de la democracia en Colombia	36
1.1.7.1. Ensayos constitucionales.	37
1.1.7.2. Acontecimientos que permitieron la evolución socio - política de la democracia.	44
1.1.8. Una mirada a la situación actual.	49
1.1.9. La democracia en la escuela.	53
1.1.10. Las ciencias sociales y la democracia.	58
1.2. IDENTIDAD	60
1.2.1. Contextualización histórica para el tratamiento del concepto de identidad	60
1.2.1.1. Identidad como término o como noción.	63
1.2.1.2. Presupuestos básicos de la identidad.	67
1.2.2. Devenir histórico del concepto de identidad.	69
1.2.2.1. Bases de la evolución del concepto de identidad.	69
1.2.2.1.1. El elemento simbólico e interpretativo como centro def análisis	69

1.2.2.1.2.	El carácter intersubjetivo como elemento de ampliación del concepto.	70
1.2.2.1.3.	Condiciones para la emergencia de la identidad.	72
1.2.3.	La relación de la identidad con las normas y los valores sociales.	74
1.2.3.1.	Desde el análisis de G.H Mead	74
1.2.3.2.	El punto de vista de Parsons.	75
1.2.3.3.	La perspectiva del interaccionismo simbólico.	78
1.2.3.3.1	El aporte de Blumer y Goffman.	79
1.2.3.3.2.	El aporte de Tumer.	80
1.2.3.4.	El aporte de la Escuela Fenomenológica (Berger, Luckamann Kellner, Hotzner)	82
1.2.4.	El problema moderno de la identidad.	84
1.2.4.1.	Diagnóstico contemporáneo.	84
1.2.4.2.	Actuales líneas de interpretación.	85
1.2.4.3.	Nuevos problemas desde esta diferenciación.	87
* 1.2.5.	Escuela e identidad.	91
1.3.	DISCRIMINACION.	94
1.3.1.	La diferencia.	96
1.3.2.	La igualdad.	97
1.3.3.	La discriminación	99
1.3.3.1.	Tipos de Discriminación.	99
1.3.3.2.	Manifestaciones de la Discriminación.	102
1.3.3.3.	Espacios de Discriminación.	104
1.3.4.	El panorama excluyente y discriminatorio.	104
1.3.5.	Escuela y discriminación.	106
• 1.3.6.	Las ciencias sociales y la discriminación.	109
1.4.	EL CONFLICTO.	112
1.4.1.	CONCEPTUALIZACIÓN	115
1.4.2.	¿Qué causa un conflicto?	119
1.4.2.1.	Los conflictos de relación.	120
1.4.2.2.	Los conflictos de información.	120
1.4.2.3.	Los conflictos de intereses.	123
1.4.2.4.	Los conflictos estructurales.	123
1.4.2.5.	Los conflictos de valores.	123
1.4.3.	Enfoques teóricos.	124
1.4.3.1.	La escuela subjetivista.	124
1.4.3.2.	La escuela estructuralista.	124
1.4.3.3.	El enfoque psicosociológico.	125
1A.A.	La resolución de conflictos.	125
1.4.4.1.	La Gráfica Circular, una herramienta para generar opciones en la solución de problemas.	125
1.441.1.	El problema.	126
1.4.4.1.2.	Análisis: ¿Por qué existe el problema?	126
1.4.4.1.3.	Estrategias de Solución.	126
1.4.4.1.4.	Ideas de acciones.	127
1.4.4.2.	Formas de resolver el conflicto	127
1.4.4.2.1.	La conciliación.	128

1.4.4.2.2.	Arbitramiento	130
1.4.4.2.3.	La amigable composición.	130
1.4.4.2.4.	La negociación directa.	131
1.4.4.2.5.	La negociación colectiva.	131
1.4.4.25.1.	Los siete elementos básicos para la preparación de una negociación.	132
1.4.4.25.2.	Cualquier método de negociación debe juzgarse conforme a tres criterios.	136
1.4.5.	La tolerancia: el fundamento de la vida pacífica.	136
1.4.6.	El conflicto en la escuela.	140
1.4.6.1.	Matriz de los conflictos derivados de las dinámicas estructurales.	141
1.4.6.2.	Matriz de conflictos culturales.	142
1.4.6.3.	Matriz de conflictos de derechos	143
1.4.7.	Solución al conflicto en las instituciones educativas.	144
• 1.4.8.	Las ciencias sociales y el conflicto.	149
-1.5.	VALORES.	154
1.5.1.	Conceptualización.	155
1.5.2.	Los valores enfocados desde diferentes áreas.	157
1.5.2.1.	Educativa.	157
1.5.2.2.	Religiosa	157
1.5.2.3.	Filosófica	158
1.5.2.4.	Sociológica.	158
1.5.3.	Familia y escuela como entes formadores de valores.	159
1.5.4.	Valores fundamentales en el desarrollo humano	161
1.5.4.1.	La autoestima.	161
1.5.4.2.	La tolerancia.	162
1.5.4.3.	Responsabilidad.	163
1.5.4.4.	Sinceridad.	163
1.5.4.5.	Confianza	164
1.5.4.6.	Paz.	164
1.5.4.7.	Amistad.	164
1.5.4.8.	Respeto.	164
1.5.4.9.	Justicia.	165
1.5.4.10.	Cooperación.	165
1.5.4.11.	Compartir.	165.
1.6.	EL CURRÍCULO	168
1.6.1.	Sentidos del currículo.	171
1.6.2.	Conceptualización	174
1.6.3.	Nuevos enfoques y tendencias curriculares.	174
1.6.4.	Currículo explícito.	176
1.6.5.	Currículo nulo.	177
1.6.6.	Currículo oculto.	177
1.6.7.	Currículo y práctica pedagógica desde la perspectiva de los derechos humanos.	179
1.6.7.1.	La determinación de algunos valores y principios que orientan el currículum, desde la perspectiva de los Derechos Humanos	179
1.6.7.2.	La estructuración del conocimiento y su presentación en la escuela desde la perspectiva de los Derechos Humanos	180

1.6.8.	Diseño curricular probematizador	182
1.6.8.1.	Una propuesta curricular fundada en la problematización del saber de los derechos humanos.	182
v 1.6.8.2.	Problematización del quehacer educativo.	183
1.6.9.	El curriculum en las ciencias sociales.	184
• 2.	PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	186
2.1.	EL VALOR DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA	186
2.2.	CONCEPTOS BÁSICOS.	191
2.2.1.	Conceptos Básicos de las Ciencias Sociales en General.	191
2.2.2.	Conceptos Básicos de la Geografía.	192
2.2.3.	Conceptos Específicos de la Geografía	193
2.2.4.	Conceptos Básicos del Civismo.	195
2.2.5.	Conceptos Específicos del Civismo.	195
^2.2.6.	Conceptos Básicos de la Historia.	195
<2.2.7.	Conceptos Específicos de la Historia.	196
2 3.	OBJETOS DE CONOCIMIENTO.	196
<2.3.1.	Historia.	196
2.3.2.	Geografía.	197
2.3.3.	Civismo.	198
3.	MICROPROYECTOS	199
3.1.	ECLIPSE	199
3.2.	ELECCIÓN: CONSEJO ESTUDIANTIL Y PERSONERO.	202
3.2.1.	Elección de representantes al consejo estudiantil.	208
3.2.2.	Elección de personero.	211
3.3.	INDEPENDENCIA.	214
3.4.	DISCIPLINA	227
4.	REFLEXIÓN	236
	BIBLIOGRAFÍA	241

INTRODUCCIÓN

"Los analfabetas del futuro serán aquellos que no tengan la capacidad de desaprender para aprender cosas nuevas".

(DRA)

Este trabajo recorre algunos caminos allanados por la reflexión filosófica, sociológica, política, ética, axiológica, pedagógica, entre otros, en torno a temas esenciales con respecto a la sociedad contemporánea y las implicaciones que tiene en el quehacer actual del maestro\$ en una ciudad como la de Medellín.

Tiene como objetivo hacer un recorrido por conceptos, categorías y elementos de la praxis, que aporte elementos para fortalecer la capacidad de discernimiento y motivar hacia un pensamiento abierto que promueva cambios pertinentes y acuciantes en las prácticas cotidianas desde el lugar de maestro.

Para iniciar el recorrido es importante empezar con el concepto que otorga contexto y perfil al maestro: *La Educación*. Desde algunas raíces en los griegos se puede ubicar el concepto fundamentado en nociones que originan dicha cultura y, además, su sentido universal.

Educación viene del griego *filetor*. *Filetor* es aquel que ama la sabiduría y quien ama la sabiduría debe transmitirla, cautivar para el cultivo y ejercicio en las *cosas bellas* (las artes, la escultura, la música, la medicina, la filosofía, entre otros oficios dedicados a la comunidad), estas *cosas bellas* son oficios, todos dirigidos hacia un bien común, es decir, para el beneficio de todos. Al poner el acento en los verbos transmitir y cautivar de la noción propuesta, se puede inferir, que implican compartir el saber y éste, en tal acto comunicativo, se constituye en elemento socializador que, además, en el amor a la sabiduría, descarta la noción de propiedad privada, el saber está dirigido hacia el bien común, debe beneficiar a todos, beneficio que a su vez se corresponde con las necesidades de la comunidad, es decir, el saber es una necesidad social y a ella debe obedecer.

De igual modo, en lengua griega, educación tiene que ver con iniciación, concepto universal que puede aludir simbólicamente a una puerta que se abre, a un camino que se empieza con un iniciador o maestro y un iniciado o aprendiz. Iniciación significa instruir en algunos instrumentos, legados de saber histórico, implica que hay algo más, un después, un adelante, un porvenir. En la antigua Atenas se educaba para el bienestar en el porvenir como uno de los ideales supremos en la armonía de la ciudad.

Filetor equivale Maestro. Igualmente, maestro se relaciona con otro concepto, *Erasta* (el que ama el conocimiento -eros-), el *erómeno* es el aprendiz, el que está en proceso de iniciación, quien más tarde se convertirá en *erasta*, porque lo bueno hay que transmitirlo, y ¿En que se vehiculiza esto? En el *erasta*. Si el *erómeno* no va a la escuela será como decía Platón "*un borracho para la ciudad*", aquel que no sabe distinguir las cosas del mundo, aquel que no ve, aquel que carece de modos de conducirse. Es así como lo educativo se convierte en cadena comunicativa y en bienestar de la comunidad.

Ahora, todos pertenecemos a la totalidad, a algo común (polis, sociedad, ciudad), todos, sin excepción, participamos de su construcción, para la cual debemos de cultivarnos y en capacidad de discernir aportar, desde las *cosas bellas*, saberes y experiencias particulares dirigidas hacia el bienestar social. Pero como en Atenas, el antiguo imperio, se debe fundar, cada día, la academia como esa iniciación que implica lo plural, el grupo. Marcel Detienne dice, En Grecia, la Antigua, "(...) se cultiva para una amistad de los conciudadanos", este comentario nos acerca al concepto de convivencia y recupera el sentido social que implica una construcción colectiva del saber, la cual, cruzada por el amor que se tiene a éste y la necesidad de transmitirlo, de revertirlo en bien común, de iniciar, de cautivar a través de él permite pensar la prosperidad colectiva y la colectividad en términos del reconocimiento del otro, de los que ya murieron, de los que viven y los que aún no han nacido, de su participación edificadora en el ejercicio de lo público, de lo concerniente a todos.

"No hay singularidades universales", decía B. Spinoza, al parafrasearlo se podría decir, por ejemplo: "No hay una individualidad universal", si hubiera tal individuo tendría que pensar la totalidad, tendría que poderlo todo, dar cuenta de todo el saber, de toda la verdad. Se es parte de la totalidad, no se es el único que participa de ello, todos pertenecemos y participamos de lo Uno, de lo común: la polis, es decir, la ciudad; el logo, es decir, la palabra. Aristóteles decía: "El hombre es un animal que por naturaleza es politikus, construye". Y ¿la construcción está dirigida hacia qué? Hacia el ideal supremo: el bienestar de la comunidad.

Por comunidad se entendía: la asamblea de aquellos que participaban en lo que se da en un colectivo, lo que tiene que ver con éste y, el ideal supremo del bienestar común está directamente vinculado con la cívica, es decir, la civilización, o sea,

aquellos que han creado una cultura, que tienen una historia, una tradición, leyes, principios éticos, morales y estéticos, saber, asombro, arte, sentido de trascendencia, entre otros, constituyendo así la dirección de lo civilizado.

De la raíz cívica, Latín, además de civilización y civilizado, vienen las palabras ciudadano, civil, cívico, ciudad, y razón se encuentra, entonces, en Marcel Detienne al decir que en Grecia, la Antigua, "(...) se *cultiva para una amistad de los conciudadanos*", en tanto, a ella está vinculada cualquier posibilidad de convivencia y construcción colectiva de la civilidad, la misma que se ama, que se defiende, que se transmite como bien común.

"El hombre es un animal que por naturaleza es *politikus*, construye", En griego, el término *Polis*, ya lo hemos referido, significa ciudad, varios, variado y el *Politas* es el ciudadano y de éste viene *Politikus*, político, que es el *deber* de servir a los demás, el que tiene como función, el que se dispone: al cuidado de los ciudadanos, de la ciudad, de la libertad, del bien común. Así, la individualidad concierne a la *polis*, no puede separarse. En consecuencia, todo ciudadano griego *debía* hacer un aporte a la comunidad, sentido primero de la democracia, término que viene del griego *demos*: todos en lo mismo, pueblo, y *cracia*. gobierno, poder, es decir, todos para el gobierno, poder del pueblo.

En la paz perpetua sostiene Kant que. "A la auténtica política le es imposible dar un solo paso sin haber rendido antes homenaje a la moral... El derecho del hombre ha de ser guardado como algo sagrado, por muchos sacrificios que ello pueda ofrecer al poder gobernante". Auxiliar al coterráneo, al semejante, ello se debe prestar, si es necesario, perdiendo la propia libertad. De aquí se desprende el *deber* filosófico -ético, moral- de afirmar la vida, de defender el sentido de la comunidad y su legado cultural y, en el ámbito universal, a la humanidad entera.

Se ha dicho que la individualidad concierne a la polis, no puede separarse, en consecuencia todo ciudadano debe hacerle un aporte a la comunidad, sentido primero de la democracia. Esto da cuenta de que la democracia implica al individuo, pero no al individuo alienado en el colectivo, tampoco, al individuo sucumbido en la individualidad, es propio, planteó Plantón: una gimnasia, un ejercicio, en relación de una intelectual y, también, en relación a una corporal para estar, así, preparados ante la ciudad tanto para su gobierno como para su defensa. Bataille alude en los siguientes términos: "Odio la imagen del ser que se ata al aislamiento. Me río del solitario que pretende reflexionar sobre el mundo. No puede reflexionar sobre él porque, siendo él mismo el centro de la reflexión, deja de estar a la medida de lo que no tiene centro".

Dice Fedro a Sócrates: -"Por qué no te sales de las vías naturales y te vas a la frontera" (fuera de la ciudad); cual alto que era Sócrates se deja caer (sentado) y luego dice: -"Porque los árboles nada tienen que decirme, los hombres sí". Podríamos replicar la respuesta de Sócrates, como uno de los diversos sentidos posibles, de la siguiente manera: Porque con el otro se hace camino, porque con el otro se cultiva, porque con el otro se conversa y se funda, se construye.

Así, para Sócrates el ser separado no existe, lo *bello* se construye con el otro, todo adquiere significado arando la tierra, para lo cual se necesitan dos, y lo *bello*, en tanto amado, hay que transmitirlo. Subyace, así, en estas nociones el sentido del educador y desde este lugar la pregunta por la democracia, la identidad, la discriminación, el conflicto, la pregunta por el todo.

JUSTIFICACIÓN

Apoyándonos en la definición del currículo adoptada en el decreto nacional 1419 de 1978 "un conjunto de actividades organizadas y planeadas donde participan alumnos, docentes, padres de familia y la comunidad en general", y con el fin de que la educación responda a las expectativas de vida que tiene toda comunidad, podremos formar una concepción de hombre. Hombre para la libertad, la crítica, la creatividad y para el cambio; aceptándolo, adoptándolo, comprometiéndolo, y creándolo para que centre su aprendizaje en el conocimiento científico, conservando la relación entre educación y sociedad.

Igualmente, el decreto nacional 1419 de 1978 en su artículo 3 enuncia los fines del sistema educativo donde se plasma el perfil del ciudadano que se pretende formar y cuyos rasgos fundamentales son: el respeto por la vida, los derechos humanos, estímulo a la formación de actitudes y hábitos que favorezcan la salud mental y física; fomento del desarrollo vocacional y profesional de acuerdo a las actitudes y aspiraciones de cada persona; desarrollo de la capacidad crítica, analítica y el espíritu científico; promoción de la capacidad para crear, adoptar y transferir la tecnología, motivando el desarrollo de actitudes y hábitos de superación, fomentando el afianzamiento de los mismos, el estudio de valores, el estímulo del desarrollo de la mente y la capacidad y apreciación estética; formación de una persona moral y cívicamente responsable, promoviendo la participación consciente del individuo como miembro de la familia y el grupo social al cual pertenece.

El currículo tiene entre sus características: acentuar la participación del maestro, los alumnos y la comunidad en sus distintas fases de proceso educativo y considera fundamental la integración entre la escuela, la comunidad, la educación y la vida.

Nuestro proyecto está enmarcado dentro del área de las ciencias sociales; ya que estas constituyen una forma de mirar el mundo, que se traduce en un conjunto de conocimientos con pretensiones de universalidad que ofrece posibilidades de explicar, comprender, predecir y sobre todo reflexionar sobre los hechos sociales y de asumir responsablemente tareas históricas de transformación social. Además nos aportan pautas y elementos fundamentales para la formación de criterios de apreciación de los estudiantes ante su entorno real y dotarlos de mecanismos para luchar por el bien común.

Esta propuesta de investigación está sustentada en varias razones: La primera, basada en la integración del área de las ciencias sociales, que sirve como hilo conductor en la formación democrática. En su interior los temas constituyen un avance, pero que no son la única condición para la formación integral del hombre, en tanto deben estar unidos a una propuesta metodológica que dinamice el trabajo de las ciencias sociales y los haga pertinentes a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

La segunda, encaminada a la identificación de mecanismos e instrumentos de orden conceptual, metodológico y actitudinal que involucran el área de las ciencias sociales y que permiten consecuentemente la formación democrática.

Como tercera razón, la presentación de unas propuestas metodológicas para el trabajo del área de las ciencias sociales.

Para la formación de una conciencia crítica y tolerante, la ciencias sociales han reflexionado sobre temas como: El hombre, la sociedad, el sentido de pertenencia a partir del reconocimiento e interiorización de valores históricos, geopolíticos y socioculturales que vayan desde el ámbito regional más cercano a lo nacional y lo universal.

Las formas tradicionales en que han sido abordadas las Ciencias Sociales, léase por ejemplo, la enseñanza memorística y exhaustiva de sucesos, fechas, próceres en una secuencia lineal y ajena al presente, han favorecido en los alumnos el desprecio por el área. Las Ciencias Sociales, en este contexto ajeno a la comprensión y a la transformación de la realidad fueron asumidas por las instituciones escolares como secundarias en el currículo y en su ámbito formativo.

Con la propuesta que presentamos partimos de la idea de que las Ciencias Sociales estructuradas y enseñadas desde esta lógica, que recoge los avances de investigaciones recientes en el área, no solo cobrará un espacio de significación en el currículo y en las instituciones escolares, sino que favorece la formación democrática de los alumnos. Entendida ésta como la capacidad de reflexionar, establecer análisis, comparaciones, síntesis, etc. que permitan en los profesores, alumnos y comunidades cercanas formarse para el ejercicio libre de la ciudadanía o como lo plantearía Kant para la mayoría de edad. Este proceso permitiría además la construcción de espíritus tolerantes que asuman la diferencia como motor de las instituciones escolares, familiares y sociales. El ejercicio por excelencia que potenciaría todo este proceso es la resolución de conflictos, por ello, nuestra propuesta asume la norma, las reglas de juego, la convivencia, el respeto y la autoridad (como reconocimiento intelectual) como condiciones necesarias para el trabajo escolar. En consecuencia no separamos el proceso de enseñar y aprender de la formación moral de los alumnos, los padres y los maestros.

Además, de las acciones tendientes al aprendizaje integrado del área de las Ciencias Sociales, nos proponemos trabajar basados en talleres con los padres de familia, los maestros y los directivos; potenciando así un ambiente institucional propicio para el desarrollo y evaluación de nuestra práctica pedagógica.

OBJETIVOS

GENERAL

Los objetivos del proyecto pedagógico estarán enfocados en una doble dirección, por un lado los que tienen que ver con la formación del maestro, pensarse como sujeto portador de un saber pedagógico y específico que en el ejercicio de su práctica permite la formación y el aprendizaje de sus alumnos y la suya propia, es decir, se construye a sí mismo, en su propia historia y convierte su práctica docente en un proyecto de vida cruzado por el reconocimiento de una cultura pedagógica y su producción en el campo intelectual de la educación, por los referentes formativos (estéticos, sociales, culturales, políticos...)

que contextualizan su oficio, y por los conceptos articuladores (instrucción, educación, formación, aprendizaje y enseñanza) que le permiten leer el mundo de la pedagogía con capacidad de traductibilidad y con capacidad crítica. De otro lado los que tienen que ver con la concreción del saber específico, lo que nos conducirá hacia una búsqueda de los elementos fundamentales que componen el área, con el ánimo de poder construir una propuesta didáctica consecuente con los principios del proyecto.

ESPECÍFICOS

- Aportar en la formación del maestro, como sujeto portador de su saber pedagógico, disciplinar o científico. Para que lidere procesos democráticos.
- Propiciar una reflexión que le permita al alumno leer el mundo de la pedagogía, con capacidad crítica.
- Convertir el proyecto pedagógico en un proceso de formación que le permita al maestro construirse a sí mismo, en su propia historia, haciendo de la práctica un proyecto de vida cruzado por el conocimiento de una cultura pedagógica y su producción en el campo intelectual de la educación y por la formación en el campo disciplinar o científico, vinculado a la comunidad de saber.
- Fortalecer la concreción del saber en las Ciencias Sociales, potenciando la selección de los objetos de conocimiento propios, con el fin de construir una propuesta didáctica consecuente con el proyecto.
- Establecer y fortalecer los vínculos entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y las escuelas que se sirven del proyecto para ofrecer nuevas propuestas de trabajo.
- Vincular al proyecto los maestros padres de familia y alumnos para favorecer la formación democrática, mediante la resolución adecuada de conflictos.
- Construir en el aula y en la escuela normas de convivencia para ser capaces de actuar con criterios propios e interactuar con los demás.

1. MARCO TEÓRICO

Para la consolidación de la democracia, se hace necesario contribuir a la creación de una cultura democrática; que promueva el respeto a los derechos humanos, teniendo como eje central la dignidad y el valor de la persona, y como valores fundamentales, la igualdad y la libertad. Para que en ella haya un sólido principio de convivencia, se hace necesaria una orientación hacia el cultivo de la solidaridad, de la tolerancia y de la diferencia, permitiendo así la concertación, el diálogo y la resolución de conflictos.

Una mayor comprensión de dichos fundamentos para la convivencia ciudadana se logra a través del desarrollo conceptual de categorías, como las que se desarrollan a continuación, acordes con la incidencia y el contenido del proyecto.

1.1. LA DEMOCRACIA.

Desde la Unidad Nacional se proclama como objetivos la garantía de vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz. Dichas aspiraciones se circunscriben a un régimen jurídico con dos características básicas: DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN, a fin de lograr un orden político y social justo'. En consecuencia, asumir y compartir el sistema democrático para Colombia conduce inevitablemente a un mayor conocimiento de estos dos pilares, para llegar a entender los puntos de vista que traen consigo y las relaciones que están en condiciones de propiciar.

1.1.1. Introducción al concepto.

DEMOCRACIA, del griego DEMOS, "pueblo" y CRATOS. "poder", "autoridad". En sentido lato, "gobierno del pueblo". Se presenta como una concepción filosófica acerca de la manera cómo deben conducirse las Naciones, teniendo en cuenta la "voluntad popular" o las llamadas "mayorías".

Desde la política, el término alude al "régimen político o forma de gobierno en el cual el pueblo participa, de manera activa y efectiva, en la organización del poder público y en su ejercicio"². Que en palabras de Lincoln, se trata del "GOBIERNO DEL PUEBLO, POR EL PUEBLO Y PARA EL PUEBLO". Expresión que se convierte en una meta por alcanzar en el devenir de la historia, ya que "la democracia es una realidad en movimiento en cuanto búsqueda y realización de una presencia real del pueblo en la toma de decisiones y en el ejercicio del poder"³.

La idea de democracia presenta una particular dificultad para su definición. Dentro del ámbito político, "es la autodenominación generalmente aceptada por casi todos los regímenes políticos y tarjeta de presentación de casi todos los gobernantes de la tierra"⁴. Se podría decir que, la gran mayoría de formas políticas, independientemente de sus adjetivaciones, se presentan con el nombre de "democracias". Parece que el término democracia se ha puesto de moda, y su discurso tan común que ya "todo el mundo se dice demócrata, ni siquiera los enemigos de la democracia se atreven a hablar contra ella. Si nos atenemos a esto, podría afirmarse que la democracia no tiene enemigos"⁵.

Cabe destacar, que la democracia ha tenido formas específicas de concreción en tiempos y en espacios determinados, y ha existido como un "sistema de gobierno" opuesto a la administración aristocrática del Estado. Con ella se aspira, entonces, a la realización del principio de igualdad, enfocando como prioritario lograr el máximo de "unidad e identidad" entre el sujeto y el destinatario del poder que, en este caso, es el pueblo.

1.1.2. Evolución y caracterización del concepto.

En la teoría de la democracia confluyen tres tradiciones históricas que manifiestan distintas formas de pensamiento político, a saber: Las antiguas, las urbanas y las modernas.

1.1.2.1. Las antiguas.

Cuando la palabra democracia apareció, en Grecia, designaba más una concepción defendida por un partido que un tipo específico de organización del Estado. La democracia, entonces, era relacionada con la "polis", como un sistema de gobierno basado en la participación real y personal de todos los ciudadanos. Tal situación se presentó cuando el partido democrático se opuso al partido aristocrático en el poder, esto es: "a la concentración del poder en manos de las grandes familias"⁶.

El triunfo de la democracia estuvo acompañado por la llegada al poder de los demagogos o "conductores de masas", considerados como una forma corrupta del gobierno popular, que en palabras de Platón: "se hacían señores y dueños de las masas, excitando y alagando sus malas pasiones y sus más perversos instintos".

En esta teoría Clásica, se distinguían tres formas de gobierno: aristocracia, monarquía y democracia, presentando la última como: "-gobierno del pueblo - gobierno de todos los ciudadanos - y - gobierno de todos aquellos que gozan de los derechos de la ciudadanía -, ella misma, difería de la monarquía, como gobierno de uno sólo, y de la aristocracia, como gobierno de pocos.

En la antigüedad, entre los mayores exponentes de la democracia, se destacan:

Aristóteles. Entendía la democracia desde cinco formas⁹:

- Ricos y pobres participan en el gobierno en condiciones de paridad.
- Los cargos públicos son asignados con base a un censo muy bajo.
- Son admitidos en los cargos públicos todos los ciudadanos, excepto los privados de los derechos civiles, luego de un procedimiento judicial.
- Son admitidos en los cargos públicos todos los ciudadanos, sin distinción.
- Sean cuales fueren los derechos políticos, es la masa y no la ley, la que se considera soberana.

De igual forma, define la democracia como: "El gobierno de los pobres contra los ricos", es decir, que es un Estado de clase y, tratándose de la clase de los pobres, es el gobierno de la clase más numerosa o de la mayoría.

Por el mismo sendero, *Platón* conceptualiza la democracia como "gobierno del número" y "gobierno de los muchos" o "de la multitud"¹⁰.

Ambos filósofos se inclinan decididamente hacia la aristocracia, juzgando severamente a la democracia, insistiendo en la idea de que "distinguidas las formas de gobierno buenas, de las malas, con base en el criterio de la legalidad o de la ilegalidad, la democracia, es considerada, la menos buena de las formas buenas, y la menos mala de las formas malas"¹¹.

La noción de "pueblo", concebida por los griegos, era "el conjunto de los ciudadanos", concepción completamente restrictiva al dejar excluidos a los esclavos, a los extranjeros residentes y a los que eran asimilados a éstos, "más con el nombre de pueblo, fue la plebe la que venció y, así, la multitud, introducida en el gobierno, fue la democracia antigua"¹⁰.

1.1.2.2. Las urbanas.

Después de los siglos de las invasiones y de los regímenes monárquicos y feudales, basados en la posesión de la tierra, se desarrollaron algunas ciudades comerciales. Ahora, el deseo de dar "carta de naturaleza" a los regímenes dominados por innovadores condujeron a sus dirigentes a utilizar de nuevo el vocabulario democrático antiguo (pueblo, asambleas del pueblo, etc.), denominando a estas ciudades "democracias urbanas", más esta connotación distaba mucho de lo que allí se vivenciaba, ciudades donde se mantuvo siempre un régimen aristocrático y el pueblo se limitaba a los miembros de los principales oficios de la ciudad, a los más ricos.

Tal teoría, medieval, fue considerada como una tradición romana de la soberanía popular, sustentada en el hecho de que ahora "se contraponen una concepción ascendente a una concepción descendente de la soberanía"¹ En esta ocasión, el poder supremo derivaría del pueblo y sería representativo y el poder del "príncipe" sería transmitido por delegación del superior al inferior, dando lugar al principio de "autoridad delegada" como base principal para la aparición de los dos poderes fundamentales del Estado: a) el legislativo, poder principal, perteneciente exclusivamente al pueblo, "el poder efectivo de instituir o elegir un gobierno concierne al legislador o a todo el cuerpo de los ciudadanos, así como concierne el poder de hacer las leyes"¹⁴ y b) el ejecutivo, poder derivado, donde el pueblo delega a otros bajo la forma de mandato revocable.

1.1.2.3. Las modernas.

En el siglo XVIII, para los filósofos, la democracia se definía como "el derecho del pueblo a designar y a controlar el gobierno de la nación", ideal que se convirtió en inspiración para muchas instituciones políticas de varios países. En este sentido, la democracia expresaría "un modo de designación de los gobiernos, de tal manera que se realice tan completamente como sea posible el ejercicio del poder por el pueblo", aquí, pueblo, como: "todo el conjunto de los ciudadanos de una nación"¹⁵.

Esta teoría, moderna, era conocida como Teoría Maquiavélica, nacida con el surgimiento del Estado moderno en la forma de grandes monarquías, según la cual, las formas históricas de gobierno son esencialmente la Monarquía y la República, donde tiene origen el cambio característico del período pre-revolucionario, entre ideales democráticos e ideales republicanos, y el gobierno genuinamente popular es llamado, antes que Democracia, República.

Dos aportes fundamentales, para la democracia de esta época, son los planteamientos de:

Maquiavelo. Con argumentos netamente monárquicos "pretende abordar las cosas políticas realísticamente y dar a su análisis de los tipos de Estado, bases positivas" ¹⁶ Plantea, además, que "el Estado debe ser gobernado por un príncipe o un republicano, con la característica de ser "un hombre hábil o bien protegido por la fortuna" y como fundador prudente de una república que tenga más en cuenta el bien común que su privado provecho, que atienda más a la patria común que a su propia sucesión. Debe, pues, procurar que el poder esté exclusivamente en sus manos"¹⁷

Rousseau. Gran teórico de la democracia moderna, construye un Estado, con esencia democrática, al que prefiere llamar, siguiendo la doctrina de las formas de gobierno más moderno, República. Para él, el ideal republicano y el democrático, coinciden perfectamente, en tanto que, el primero "es una doctrina contractualista del Estado, basado en el consenso y en la participación de todos en la producción de las leyes" y, el segundo, "es la doctrina Clásica de la soberanía popular, a quien compete, mediante la formación de una voluntad general, inalienable, indivisible e infalible, el poder de hacer las leyes"¹⁸.

El ideal igualitario y de libertad, emergen de forma paulatina, procurando el derecho al sufragio. Esencialmente, la democracia se convierte en el "autogobierno de todo el pueblo", la traducción efectiva de la soberanía popular se realiza, puesto que el gobierno directo era imposible, mediante representantes que aceptaron el carácter transitorio de su poder, y que actualmente, lo ejercen según las reglas fijadas por la constitución. De esta manera, la democracia moderna, como "régimen policrático opuesto al régimen monocrático", procura una democracia indirecta, representativa, donde la tarea de

hacer las leyes no concierne a todo el pueblo reunido en asamblea, sino a un cuerpo limitado de representantes, elegidos por ciudadanos con derechos políticos reconocidos.

La democracia es inseparable del respeto por la diversidad, de un cierto número de libertades fundamentales (libertad de pensamiento, de expresión, de prensa, de desplazamiento, de oraciones, a la vez que, de la difusión de la enseñanza, etc.). "La elección sólo tiene sentido si existen varios candidatos entre quienes elegir, varios programas, varios partidos"¹⁹

En este rápido recorrido histórico a través de las distintas formas tomadas por la democracia, desde la antigüedad hasta nuestros días, se muestra una misma dificultad para encontrar la definición común de la noción de "pueblo", ya que, en el seno de una sociedad política dada puede variar y/o excluir a uno u otro sector de la población. De igual forma, el término democracia ha tenido distintos significados en el devenir histórico, y debemos tener presente que "dos peligros amenazan constantemente a cualquier democracia: uno que entrega la realidad del poder a una o varias castas, otro que la entrega a una dictadura individual o colectiva". Lo cierto es que democracia no puede ser "la sujeción declarada o encubierta del Estado a una minoría representada por una casta, un partido, un grupo o un individuo. Tampoco, en nombre de la Libertad "la disociación anárquica de las relaciones y de las jerarquías". Ante todo, la democracia "debe permitir la expresión oral y libre de todos los individuos regidos por el Estado y, dicho Estado, una vez expresada y conocida la voluntad de los individuos, debe distinguir cuál de ellas es mayoritaria y aplicarla, respetando los derechos y las libertades fundamentales reconocidos y garantizados a todos"²⁰.

1.1.3. El concepto contemporáneo.

Un concepto contemporáneo sobre la democracia, sólo puede ser presentado como el resultado de los aportes teóricos obtenidos a través del recorrido histórico, pues éste muestra la variedad de significados, e incluso contrastes, con que se ha expresado.

Cuando Zuleta afirma que "la democracia es un camino bastante largo y propiamente indefinido"²¹, nos remite a considerar que, el término como tal no siempre ha seguido un proceso y que, ni mucho menos, su existencia haya sido constante y sucesiva. Contrario a esta afirmación, se encuentra con una democracia Antigua esencialmente directa, donde toda la "polis" gobernaba. La idea de "Ciudad - Estado" no se configuraba, lo que aparecía era la "Ciudad - Comunidad". Sin embargo el paso a una democracia Moderna subyuga su connotación, abriendo el escenario a una nueva manifestación de poder: La República, y decir República no es lo mismo que decir Democracia, puesto que la primera "expresa la idea de una cosa que pertenece a todos"²², y la segunda se interpreta como "el poder de una parte"²³, refiriéndose a un sector definido: el pueblo. De hecho, cuando se sobrepone el término Democracia al de República, se crea una falsa continuidad histórica, porque arbitrariamente se ignoran los miles de años en los que había desaparecido del uso corriente, para tratar de reencarnarse en una época moderna. La pregunta que surge es ¿por qué este concepto vuelve a usarse a partir del siglo XVIII tan deliberadamente?

En efecto, si antes la democracia reunía ideales igualitarios, el significado moderno está estrechamente relacionado con el hombre y, por ende, con la sociedad. "La génesis ideal de nuestras democracias está en el principio de que la diferencia y no la uniformidad es el fermento y el alimento de los Estados"²⁴

La discrepancia y el contraste no son tan incompatibles, como se había creído, con el orden y la autoridad social, lo que permitía comprender que la pluralidad y las partes no eran necesariamente enemigas de la unidad.

Lo importante de todo esto es poder entender lo novedoso de este evento, que se manifiesta en el rescate de la diversidad, como una reversión de perspectiva, que ha procurado a la civilización un camino "liberal", haciéndola acreedora de tal calificativo, y en la construcción paulatina de lo que es en la actualidad la democracia.

Hoy como nunca, en esta empresa de la Democracia Moderna, se enfrentan los problemas de relación entre los ciudadanos y el Estado, la idea de libertad está sujeta al ciudadano con sus derechos para llegar al Estado y, tal como lo dice Sartori, "Es, por tanto, de suma importancia para nosotros comprender que cuando indicamos político libre -por medio de la palabra democracia, usamos este término en gracia a la brevedad, y que este empleo de "democracia"- brevitatis causa- da origen a peligrosas simplificaciones. Pues con gran frecuencia, todo lo que hay detrás de la abreviatura es un vacío, o sea nuestra omisión de tomar en cuenta veinticinco siglos de intento y error, de innovación y corrección. No hay más que un corto paso de la abreviatura como expediente útil a la abreviatura como instrumento de inercia mental. Por tanto,, si no queremos vender

nuestro derecho de primogenitura por un plato de lentejas, debemos tener la paciencia de retroceder y llenar los espacios en blanco, es decir, hacer nuevamente explícito todo aquello que, al decir "Democracia" queda implícito".

El derecho fundamental que encierra la Democracia es el derecho a diferir, a ser diferente, pero tal derecho sólo es tangible cuando existe su posibilidad, de esta manera, la democracia está fundada en algo más, aunque los "derechos humanos"

2

sean también parte importante

0

1.1.4. Postulados de la democracia.

La fundamentación de la democracia, como filosofía política, se cimienta en ciertos principios directamente vinculados con la naturaleza del hombre y de la sociedad humana, en tanto que, sistema de gobierno en el que el pueblo tiene la capacidad para gobernarse así mismo, presume que los seres humanos son civilizados al asumir frente a la realidad social conductas razonables, inteligentes y decentes. Los postulados van dirigidos en cuatro direcciones:

1.1.4.1. Racionalidad.

Un componente básico de la naturaleza humana es la Racionalidad, la cual permite al hombre no actuar instintivamente, dotándole de la capacidad para resolver sus problemas y mejorar su estado físico y mental. Tal facultad es innata, pero se estructura y perfecciona con el ingreso a la familia, a la escuela y a la sociedad.

Kant, define la racionalidad en tres principios:

1) "Pensar por sí mismo": Entendiendo por ello, aquella forma en la que el hombre puede argumentar lo que dice y, de ser posible, demostrarlo. Lo que en ningún momento significa un brote de originalidad, puesto que el conocimiento es muy amplio y muchas de las ideas que hoy compartimos fueron manifestadas por los pensadores clásicos. Sólo cuando el hombre, sin delegárselo a nadie, logra relacionar una misma información en diferentes alternativas, distinguiendo entre una y otra, ha hecho uso de su propio pensamiento. Lo que no sería igual cuando se dice que se está pensando por sí mismo, inmersos en la ideología de un partido, de una secta o de cualquier organización que matricule "creyentes empedernidos".

El pensamiento racional tiene esencia democrática, su discurso en ningún momento se impone, por el contrario, y como dice Kant, "pide permiso: permítame una hipótesis", excluyendo la forma de comunicación de rango vertical. No es la orden que proviene de arriba hacia abajo, ni viceversa, es el diálogo mutuo que le ofrece al otro la posibilidad de pensar, reflexionar y opinar. "La esencia del proceso democrático es el gobierno por consentimiento, el consentimiento resultante de una discusión libre y ecuánime"²⁶.

2) "Pensar en el lugar del otro": Pretende hacer un llamado en contra de la discriminación y del egocentrismo en el que el hombre tiende a estar. Pensar en el lugar del otro es el paso que la democracia invita a dar, motivando a salir del encierro obstinado que no deja contemplar mayores posibilidades que las propias, que se niega a aceptar que del otro también se puede aprender, que la propia verdad no siempre va a ser la verdad del otro. Es la aceptación de la diferencia, como proceso que entraña una gran sabiduría en el ser humano.

3) "Ser consecuente": Traduce la invitación a obrar conforme a la lógica de los principios adquiridos por todo ser humano. Lógica que no debe entenderse como terquedad y obstinación, pues ambas contemplan la angustia por saberse derrotado. Ser consecuente indica ser realista, examinar los procedimientos en todas sus manifestaciones, desistir cuando la opción tomada vaya en detrimento del ser. Es, por tanto, la disponibilidad para el cambio de los propios puntos de vista cuando éstos no se enmarcan en la lógica de las posibilidades. Ya lo decía Platón, en su carta a los amigos de Dión, "que la ventaja de tener una posición filosófica es que en ésta ocurre algo muy distinto de lo que ocurre en el comercio, porque cuando uno hace una discusión, y la hace racionalmente, allí el que pierde gana, porque tenía un error y encontró la verdad, lo que no quiere decir que el que gana pierde, porque simplemente él sostuvo su verdad"²⁷.

1.1.4.2. Moralidad.

La moral, definida como el conjunto de códigos que rigen la vida del hombre en la sociedad, aparece como un postulado que constituye los preceptos que harán posible la convivencia del ser en comunidad. Valores como la honestidad y el respeto por los derechos de los demás, condicionan la existencia de una manifestación democrática, pues el hombre se ve en la obligación de equilibrar las demandas de la sociedad con sus propios deseos.

1.1.4.3. Igualdad.

La visión de igualdad está dirigida, principalmente, al sector político y, de manera específica, a los derechos electorales, a los derechos civiles (educación, vivienda, alimentación), al acceso a los cargos públicos y a la protección de los derechos e intereses individuales. Podría afirmarse que es una igualdad ante la Ley, en oportunidades y en dignidad. No es precisamente una igualdad como seres humanos, que gozan de atributos físicos e intelectuales tan diferentes entre sí, que dejan ver una variedad de contrastes en las capacidades de cada quien.

1.1.4.4. Libertad.

El término genérico "libertad" encierra muchas y diferentes significaciones, de ahí que se tengan libertades políticas, civiles, religiosas, sociales, culturales y económicas, las cuales no representan irrupciones repentinas en el tiempo, sino que son fruto de constantes procesos de lucha y de cambio, de generación en generación, que fueron determinando la presencia de cada una de ellas. Primero fue la libertad Religiosa (en la lucha sostenida por el mundo occidental), luego la libertad de Palabra y de Pensar, siguió la libertad Política y, más tarde, se logró la libertad contractual y comercial.

De igual forma, el sentido de la palabra "libertad" ha tenido varias connotaciones, diferentes entre ellas, así, el concepto desde la política significa "La ausencia de coacciones externas impuestas por otros individuos o grupos, por el gobierno, por la sociedad o por condiciones restrictivas"²⁸, caso contradictorio al albergar una libertad absoluta, imposible dentro de una sociedad dividida en clases, pues ella engendra la anarquía, la cual es la antítesis de una verdadera libertad, porque los más fuertes disfrutarían de un tipo de libertad violenta que deja a los más débiles sin ella. También, hay quienes le auguran una desconfianza a su efectividad como forma constructiva, Platón expresaba que a los hombres cuando se les permitía demasiada libertad, se podrían comportar como "rústicos en un festival", seleccionando a los más inteligentes y virtuosos como merecedores de libertad, reemplazando en sus actividades, al resto de la gente común.

Para la democracia se presenta como fundamento de libertad: la lógica consecuencia de que el hombre es un ser racional y, por lo tanto, sabrá hacer uso de ella, entonces, quienes tratan de restringirla es porque desconfían en la habilidad del ser humano para pensar.

La libertad es una condición inseparable de la democracia, que lleva implícita la participación, pero como dice Zuleta: "Libertad es posibilidad", posibilidad económica, social, cultural, religiosa, que no prohíba el acceso a..., porque aunque la Ley no prohíba, prohíben las condiciones de vida.

1.1.5. Tipos de democracia.

Hablar de formas puras de la democracia conduce, inevitablemente, a perder de vista el enriquecimiento histórico y social que la cultura brinda a sus individuos y lega a sus generaciones para que en el futuro perfeccionen en favor del bien común, sería privar del conocimiento de los procedimientos históricos que hicieron posible sus éxitos y sus fracasos.

Ahora bien, la democracia es concreta, como concreto es el espacio geográfico en el que se desarrolla y como concretos son los hombres y asociados que la ejercen. Desde esta perspectiva, la democracia ha tenido una doble modalidad histórica de realización: la una, *Representativa* y, la otra, *Participativa*.

El orden *Representativo* de la Democracia tiene como función ser garante de los principales derechos del hombre, en la posibilidad de organizarse políticamente y desarrollar elecciones periódicas en el ejercicio del derecho al sufragio.

oq

Para Bobbio constituye "una forma imperfecta, reducida y engañosa de la democracia real o directa"²⁹, al no poder asumir el ideal de "gobierno del pueblo, para el pueblo y mediante el pueblo", consolidándose como la alternativa posible de democracia en un Estado de clase, como es el Estado Burgués.

El orden *Participativo* de la Democracia, es un proceso de expansión de la vida democrática, que trasciende la esfera de las relaciones meramente políticas a la esfera de las relaciones sociales, donde el individuo es tomado en consideración en su papel de ciudadano, no solamente para la elección de representantes sino en la diversidad de sus estatutos y papeles específicos (como padre, hijo, cónyuge, trabajador, gestor y usuario de servicios públicos, etc.), asistiendo así a una democratización en el doble sentido. Tal "democratización" entendida como institución y ejercicio de procedimientos que consienten la participación de los interesados en las deliberaciones de un cuerpo colectivo, hasta llegar a cuerpos distintos

on

de los políticos . Es decir, es la ampliación de las formas de poder ascendente, que hasta hace poco sólo correspondían al manejo propio de la sociedad política, para alcanzar el espacio de la sociedad civil.

Algunos autores han preferido otorgarle otras denominaciones y explicaciones, es el caso de Norberto Bobbio, quien afirma: "Bajo el nombre genérico de democracia Directa se entiende todas las formas de participación en el poder que no se resuelven en una u otra forma de representación (ni en la representación de los intereses generales o políticos ni en la representación de los intereses privados u orgánica). Tales formas serían:

- "El gobierno del pueblo a través de delegados investidos de mandato imperativo y, por tanto, revocables". Donde el diputado tiene la obligación de rendir cuenta a los electores de su trabajo y el de sus colaboradores y, en el caso pertinente, ser destituidos por los mismos electores.
- "El gobierno de Asamblea, es decir, el gobierno no sólo sin representantes irrevocables y fiduciarios sino, también, sin delegados". Corresponden a los "movimientos colectivos" que preceden a la institucionalización.
- "El referéndum". Como parámetro incluido en la Carta Constitucional, de someter a consulta un asunto.

De las tres formas de democracia directa, las dos últimas son practicables en los Estados Democráticos, y al igual que las formas de democracia representativa no pretenden sustituir las formas autoritarias del ejercicio del poder, ya que -el gobierno de Asamblea- sólo se puede aplicar en comunidades pequeñas, y el -Referéndum- es utilizado en circunstancias especialmente importantes.

1.1.6. La participación.

Antes de anotar una definición concreta sobre ésta, hay que tener como marco referencial la conceptualización de la Democracia participativa, puesto que la Participación se cristaliza en el ejercicio de ésta.

PARTICIPAR, viene del Latín "participare", compuesto de PARS "parte" y CAPARE "Tomar", esto es: "Tomar, tener parte", -tomar parte en algo exterior a uno mismo.³⁰

La participación ciudadana debe, entonces, entenderse como: "El proceso social a través del cual los distintos sectores de la población en función de sus propios intereses de clase, grupo, género, etc. intervienen directamente o por medio de sus representantes u organizaciones, en la marcha de los distintos aspectos de la vida colectiva"³¹

Una participación es auténtica, explica Carlos Giner, "cuando se realiza una acción personal y original, que responde a las exigencias de la propia conciencia y expresa las propias convicciones. Si no cuenta con estos rasgos, la participación corre el peligro de caer en una manipulación enmascarada, montada artificialmente por una minoría"³⁴.

Esta forma de entender la participación obedece al desarrollo de los espacios participativos en el devenir social y se destaca como el proceso que encierra el resultado de la acción de las fuerzas sociales, no necesariamente situados en el plano de la lucha de clases sino que trasciende en razón a diversos determinantes, aunque puede articularse para acelerar los procesos de cambio social.

Como camino de la democracia, la participación, debe permitir que los ciudadanos ejerzan su soberanía, que los grupos interactúen buscando sacar adelante su propio proyecto colectivo, mediante el conocimiento, análisis y diagnóstico de sus necesidades e intereses, logrando influir en las alternativas de acción.

La participación tiene múltiples formas de expresión, puede ser personal o institucional, idílica o conflictiva, consultiva, deliberativa, decisoria o ejecutiva, etc. todas ellas argumentadas bajo la idea de que las personas no sólo pueden ser objeto de decisiones provenientes de las altas castas políticas sino que, igualmente, tienen la oportunidad de tomar decisiones en todos los campos que las afectan y conciernen, como individuos, como grupos y como miembros de un Estado.

El tránsito de una modalidad representativa a una modalidad participativa, sin aniquilar la primera, ha sido, básicamente, el producto de una confluencia de acontecimientos, tales como: La presencia de nuevos movimientos sociales pluriclasistas, las crisis gubernamentales manifiestas, y como consecuencia de estos dos factores, la insatisfacción de las demandas por los requisitos mínimos para llevar una vida digna como personas y como ciudadanos. Evidentemente, "estas crisis han replanteado el sentido de la democracia, del Estado mismo, de los partidos políticos, de la división territorial Nacional y Regional, y la demanda por mayores posibilidades de participación, donde sea posible la gestión conjunta de los intereses

cc

del Estado con los de la sociedad, a partir del pluralismo político, para la solución de los asuntos públicos"³⁵

1.1.7. Evolución de la democracia en Colombia.

Desde la proclamación de la Independencia (1810) hasta nuestros días la democracia ha tenido distintas manifestaciones, tanto a nivel constitucional como a nivel social, política y militar, en los cuales se ha presentado como meros ensayos superficiales hasta convertirse en una gran organización para la participación. A continuación, haremos un breve recorrido por la historia de Colombia para reconocer el devenir de la democracia en su estructuración como tal.

1.1.7.1. Ensayos constitucionales.

En 1810, la revolución de independencia se presentó como la culminación de una crisis que tuvo gestación y maduración en la sociedad colonial, en un proceso histórico que surgió en el siglo **XVI**, y se manifestó en un sentimiento de aversión a la sociedad dominante, el cual creció y adquirió conciencia en la segunda mitad del siglo **XVIII**.

El momento inicial de la lucha estuvo estimulado por la acción de los criollos en los cabildos y la conformación de la primera República Granadina llamada, entonces, "Patria Boba". Momento histórico en el que los granadinos se preocupan por buscar formas ideales de gobierno, en las que lo político y lo administrativo convergieran en el nuevo estado, de igual forma, adoptar constituciones propias para las circunstancias. Es así como se organiza el nuevo gobierno, reemplazando a la burocracia española colonial y después de una autonomía de la regencia española, se declaró la Independencia absoluta.

Con la guerra de independencia, que culmina en Colombia con la campaña libertadora en 1819 y en general en Hispanoamérica en 1824 en la Batalla de Ayacucho, se presenta el contraste de un país influenciado por la ideología política de la burguesía europea y norteamericana, que trata de buscar su propia organización política y forma de gobernar recurriendo a alternativas, por lo demás, contradictorias, como lo es el caso de la división adoptada entre Centralistas y Federalistas, en busca de resolver la clase de gobierno que tendría la nueva granada.

Durante la instauración de la -Patria Boba- el territorio se convirtió en un país de pequeños estados, mantenidos en pugna mutua en materia de linderos y jurisdicciones, cuya pretensión era convertirse en Repúblicas autónomas y aisladas entre sí, con su respectiva constitución. La idea de fragmentación imperaba y era bastante difícil la aceptación de una cohesión con miras a establecer un Estado nacional.

El 17 de diciembre de 1819 se celebró el Congreso de Angostura, integrado por 30 diputados elegidos por la vía plebiscitaria, quienes hacían parte de las divisiones militares y de las parroquias libres. Ante éste, Bolívar presenta su proyecto constitucional, reclamando a los congresistas guiarse por el "genio tutelar terrígeno" y no por modelos importados y extraños, escogiendo con acierto la naturaleza y forma de gobierno que se debe adoptar.

Bolívar propone entonces, una república unitaria, regida por un estado único y basada en la igualdad, la libertad y la justicia. Insistiendo, además, en la consagración de la libertad de los esclavos y la educación popular y gratuita como atención prioritaria del Estado, expresando que "Una república no puede permanecer sin la ilustración de sus hijos en el dominio de

las artes y las ciencias y la instrucción en los principios republicanos"³⁶ Igualmente, llama la atención sobre el carácter heterogéneo del pueblo y la necesidad de erradicar los privilegios y discriminaciones sociales impuestas durante la dominación colonialista de tres siglos.

Se ideaba, de esta manera, una república con condiciones que la definieran en su naturaleza democrática, aludiendo a la soberanía del pueblo, la división de los poderes, la declaración de los derechos del hombre, la libertad plena de expresión, acción y pensamiento y la subordinación del estado a la realidad específica de la nación para encauzarla por nuevos caminos de prosperidad.

Proyecto que, en palabras de Liévano Aguirre, "Ofrecía a la inteligencia Americana la oportunidad histórica de independizarse de la inteligencia Europea, como se estaba emancipando de su dominio político. Desgraciadamente las líneas fundamentales del proyecto fueron desechadas por carecer de antecedentes en las constituciones Norteamericanas y en los teóricos del liberalismo Francés"³⁷.

El 6 de Octubre de 1821 se proclamó la Constitución de Cúcuta, obra suprema del General Santander que, en opinión de Gregorio Becerra, "Es la primera constitución coherente para la república de Colombia. Proclama que la soberanía reside en la nación y prescribe que la única vía de acceso al poder es la democrática. El gobierno debía ser popular y electivo"³⁸.

Con base en ella el territorio se divide en departamentos, ellos en provincias, en cantones y éstos en parroquias. La rama Legislativa estaba integrada por dos cámaras, representantes y senadores. El Ejecutivo por el presidente y un Consejo de Gobierno formado por el presidente, el vicepresidente o un magistrado del tribunal de justicia y un magistrado de gracia y justicia. En la judicial, se instauraría un - Tribunal de apelación- que operaría en los departamentos y provincias.

Por sus contenidos esta constitución fue el modelo en la orientación de todo el órgano constitucional Colombiano.

El sistema electoral, estaba precedido por el Alcalde o juez de la parroquia que en calidad de gestor, diligenciaba el empadronamiento de quienes podían votar, pues este derecho les era revocado a los desempleados (mal llamados vagos), a los "deudores fallidos".

Así, se consagra, al estilo norteamericano, "una democracia para los blancos ricos" o su homóloga, "una democracia con esclavitud" , que se manifestaba en una democracia restringida a un régimen de propietarios, marginando políticamente a los esclavos, jornaleros, sirvientes desposeídos e ilustrados, que representaban la gran mayoría popular. Este es el punto central que agudiza la contradicción entre Bolívar y Santander. Astutamente, Santander reducía el derecho a la libertad de los esclavos a una "extinción gradual", cuyo objetivo era impedirlo y en el mejor de los casos - comprársela al amo - pero, después de que éstos hubiesen indemnizado a los amos de sus madres. Mientras que Bolívar defendía el justo derecho del esclavo de liberarse de las cadenas de sus amos.

El 23 de Septiembre de 1830 tuvo lugar la disolución de la república de La Gran Colombia, cuya vigencia fue de 11 años (En 1819 en el congreso de Angostura hasta 1830 cuando Venezuela crea su propia constitución).

La Gran Colombia la integraron países como: Venezuela, La Nueva Granada y Ecuador. Entre algunas de las causas que se pueden citar como argumentos para la disolución, se encuentran: "El régimen centralista ejercido desde Bogotá, el antagonismo en el ejercicio de la política aduanera, las dificultades económicas en los sistemas de comunicación, la ausencia del libertador, el surgimiento de los caudillos militares (Páez y Flórez), y las diferencias en la idiosincrasia de los pueblos"⁴⁰.

En 1858 se constituyó una nueva Constitución Política, en el gobierno de Mariano Ospina Rodríguez, que representaba el triunfo de los liberales radicales en el gobierno, muy a pesar de la resistencia de los conservadores, contemplando, entre otros puntos: una nueva denominación para el país - Confederación Granadina-, exterminándose el cargo de vicepresidente, ya que cada estado votaba por su propio gobierno y la Confederación sería legislada, en ese caso, por un congreso nacional que reunía a todos los Estados.

El 4 de febrero de 1863 se declaró la *Constitución de Rionegro*, convocada por Tomás Cipriano de Mosquera que, a diferencia de las anteriores en cuyo preámbulo se invocaba el nombre de Dios, ésta rezaba "en nombre y por autorización del pueblo", dejando notar el sentido laico que expresaba una notable separación entre la Religión y el Estado.

En ella se determinaron algunos preceptos como:

- El cambio de denominación, ahora -Estados Unidos de Colombia-.
- El período presidencial de dos años.

La soberanía e independencia de los Estados.

Prohibición de la pena de muerte.

La libertad de culto, imprenta, comercio, expresión y la autonomía para cada Estado de reglamentar su forma de elección.

El 17 de agosto de 1886 se expide la Constitución que regiría el Derecho Civil de los colombianos hasta los años noventa. Emanada del Consejo Nacional de Delegatarios, convocados por el presidente Rafael Núñez, reunidos el 11 de noviembre de 1885, cuyos miembros estaban representados por Conservadores y Liberales independientes en igual número, en la que se decretó: el establecimiento del país como -República Unitaria-, dividida en departamentos, la consagración de los derechos del hombre, el reconocimiento y respeto por la religión (considerada elemento importante del orden social y de gran influencia frente a los poderes públicos y en el ámbito educativo como enseñanza cristiana), el período presidencial se prolongó a seis años y la elección se haría por Asambleas Electorales, el de Senadores de seis años y el de los Representantes de cuatro años.

La Constitución de Núñez fue reformada en varias ocasiones, tales fueron:

En 1910: Con la abolición de la pena de muerte, la supresión de la vicepresidencia y la Ley de minorías mediante el voto incompleto.

En 1936: "Se concertaron los límites de Colombia, se establece el sufragio universal popular para hombres mayores de 21 años, se concede ciudadanía a la mujer para ejercer empleos, se determina la libertad de enseñanza y su condición gratuita en la Básica Primaria, la de conciencia y la de culto"⁴¹.

En 1945: Se dispone que las fuerzas armadas no podrán ejercer el derecho al sufragio.

En 1957: Se acuerda la alternación de los dos partidos políticos, tradicionales en el poder, hasta el 7 de agosto de 1974, de igual forma, se concede a la mujer el derecho de elegir y de ser elegida.

Finalmente, el 4 de julio de 1991 se proclama ante los colombianos la actual Constitución Política, cuyo fin se enmarca en la resolución de "algunos de los conflictos más agudos que ha tenido el país: exceso de autoridad contra el ciudadano, limitaciones al derecho y a la organización popular, imposición de una sola creencia o rechazo a formas diferentes de ser y de pensar, abandono de las regiones"⁴², y en palabras del entonces presidente Cesar Gaviria Trujillo "Es un tratado de paz y una carta de navegación para el siglo XXI"⁴³.

Tal constitución se presenta como una alternativa en la solución de la evidente crisis por la que atravesaba el país, cuando el Estado había perdido autoridad y credibilidad, pues el poder estaba concentrado, básicamente, en el presidente.

La década del 90 había empezado en un ambiente tenso, donde la violencia política tenía sus formas particulares en el sicariato y la corrupción. Líderes políticos, no tradicionales, como Jaime Pardo Leal, Luis Carlos Galán, Bernardo Jaramillo, Carlos Pizarro y otros más, fueron desapareciendo como muestra de la gran ola de violencia.

El congreso, que estaba incapacitado para reformar la constitución vigente y sin modificar por más de 30 años, anunció como único camino para atender la situación, el plebiscito del 11 de marzo de 1990, a través de una séptima papeleta que pedía una Asamblea Constituyente, la cual estuvo integrada por 70 constituyentes y cuatro guerrilleros, en su caso también constituyentes.

En este nuevo horizonte, que se plantea con la Constitución del 91, se potencian otros principios para la convivencia ciudadana, se abre el campo a las tercerías y el ciudadano es tenido en cuenta en su condición humana y civil.

1.1.7.2. Acontecimientos que permearon la evolución socio - política de la democracia.

Vale la pena reconocer la marcada tradición de violencia que posee la población colombiana, heredada, tal vez, desde el tiempo de la conquista y manifestada en las tantas guerras civiles del siglo pasado y en la violencia partidista de las décadas recientes.

Al respecto de los partidos políticos tradicionales, contrario a lo presupuestado sobre su origen en el país, éstos no tienen sus raíces en los tiempos de Bolívar y Santander. Fue sólo a mediados del siglo XIX cuando se tuvo noticias de ellos al

publicar, Ezequiel Rojas en 1848, las bases del partido liberal y, Mariano Ospina Rodríguez -José Eusebio Caro, el programa conservador en 1849.

Su legado proviene, esencialmente, del contexto internacional, de acontecimientos históricos como la Revolución Francesa, la Constitución de la República, la caída de Páez en Venezuela y de Flórez en Ecuador. Hasta 1832 predominaba en Colombia el partido político netamente de naturaleza liberal. Con este cambio de paradigma, aparecían los liberales y los conservadores, como únicas instancias para el monopolio del poder, sin lugar a ningún otro tipo de alternativa política. El bipartidismo en toda su expresión se apodera de una Nación que se convierte en víctima de una interminable lucha por alcanzar la mejor parte del gran paquete que representa el aparato Político - Administrativo del Estado.

Todo este carácter recurrente de explosividad en la vida política y social, ha permanecido sólidamente fundado en el devenir de la historia, lo que permite comprender, más fácilmente, cual ha sido la realidad nacional. De ahí, que una parte considerable de nuestra historia haya estado marcada trágicamente por la violencia en su período más agudo, con acontecimientos como la *Guerra de los Mil Días*, iniciada el 17 de octubre de 1899 en Santander, ante la conformación de un ejército liberal cuyo objetivo era combatir al gobierno del presidente Manuel Antonio San Clemente, perteneciente al partido conservador, y concluyendo en el mes de noviembre de 1902. Dejan conocer unas causas exclusivamente políticas y económicas, que reflejan el inicio de una descomposición socio - económica, a nivel nacional. Y más tarde, los acusados enfrentamientos, nuevamente, entre liberales y conservadores, centrados alrededor de las elecciones, para finales de la década del cuarenta, llegan a su máxima expresión con el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán. Situación que produjo en las principales ciudades del país, un estallido de cólera anárquica que provocó el terror de las clases dominantes, a la vez que mostraba la impotencia política de la masa. "Simultáneamente se empieza a combatir en los campos, como reacción a la persecución sufrida por el liberalismo, generalizándose la violencia partidista en un proceso vertiginoso que lleva al país a una situación de guerra civil no declarada".

El ascenso al poder del Comandante de las Fuerzas Armadas, General Gustavo Rojas Pinilla, a través del llamado "Golpe de Opinión", por parte del sector civil, como intento de solución ante la desbordante condición, significó una equivocación más sumada a la causa ya que, en breve, los ideales del General se transformaron en toda una "Dictadura con sabor populista" que terminó por dominar al país y que traducía la verdadera intención de elección y reelección presidencial de este General. Circunstancias que llevaron al punto más crítico la realidad de una Nación que se desangraba en la lucha por el poder, la cual reclamaba con urgencia una nueva alternativa de solución.

Es así como se constituye el llamado *Frente Nacional*, con el plebiscito del 1 de diciembre de 1957, como "el proyecto de la élite modernizante conservadora - liberal", cuya misión inmediata consistía en expulsar a los militares del poder para restituir en él a los políticos civiles y transformarse en un gran movimiento Nacional. El máximo deseo era la erradicación de la violencia sustentada en el acuerdo entre liberales y conservadores de llegar a la fórmula de gobierno alternado y compartido por cuatro períodos de cuatro años. Los partidos liberal y conservador se turnarían en la presidencia, se repartirían por mitades los cargos del gobierno y los asientos del congreso, y, cuando se fuere a votar cualquier ley, se adoptó la norma de las dos terceras partes, buscando la garantía de la unidad de bloque político en el poder, excluyendo la aprobación de cualquier medida positiva que no contara con la virtual unanimidad de los socios.

El propósito del Frente Nacional, era pues, formal y múltiple, en tanto, buscaba "lograr paz entre los partidos y perfeccionar las instituciones democráticas"⁴⁵, también "estimular el desarrollo económico y adaptar su estructura a la de una sociedad moderna no dividida por las tremendas desigualdades que la caracterizaban, en donde se ofrezca a todos sus miembros empleos remunerados, un nivel de vida decente, protección contra los riesgos, acceso gratuito a la educación y amplias oportunidades de alcanzar posiciones de liderazgo y dirección en la esfera de la actividad privada y el terreno público".

Cuatro períodos de gobierno consecutivos, entre 1958 y 1974, constituyeron la duración del Frente Nacional. Comenzando con el denominado "Gobierno de la Restauración" al mando del liberal Alberto Lleras Camargo (1958-1962), al que le correspondió afrontar las consecuencias del fraccionalismo político, avanzando en la pacificación de los grupos alzados en armas partidistas y enfrentando el surgimiento del bandaje y la guerrilla revolucionaria, en un país con enormes dificultades económicas

Continúa, el "Gobierno de la Pacificación" con el conservador Guillermo León Valencia (1962-1966), quien trata el problema político del fraccionalismo partidista, presentando la fórmula de la "milimetría" como sistema de representación igualitaria que busca dar participación en la burocracia oficial a todos los grupos políticos que constituían el apoyo al Frente Nacional.

Posteriormente, se llega a la "Modernización Económica" con el liberal Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), quien, evidentemente, traza su esfuerzo en la modernización del aparato económico, con avances como la estabilidad monetaria (con la creación del Fondo Nacional del Ahorro) y la apertura de Colombia al exterior.

Finalmente, "Las cuatro estrategias" del conservador Misael Pastrana Borrero (1970-1974), quien "tradujo el incremento de la infraestructura de vías y de recreación"⁴⁷.

Terminados los 16 años del frente Nacional, la sociedad Colombiana puede manifestar que este proyecto ha sabido cumplir con sus cometidos básicos, en tanto el país ha cambiado en su composición social, pasado de lo rural a lo urbano, en la madurez democrática que se manifiesta en las condiciones del debate político, en el crecimiento y orientación económica y en la reestructuración de la administración pública. Sin embargo, tampoco se puede negar que este ha sido el momento más crítico de la democracia participativa, al convertirse en un mecanismo restrictivo de la participación nacional, reduciendo las posibilidades de la lucha política a los dos partidos tradicionales, limitando la opción de votar por uno de ellos o no participar en política, dejando a los ciudadanos en el papel de marginados del poder y cerrando así los canales políticos y legítimos a las fuerzas sociales emergentes. Lo que no tardó en convertirse en dos graves problemas para la vida democrática del país: El apogeo del movimiento guerrillero y el incremento del *clientelismo* y del *cacicazgo*, que generaron los denominados -varones electorales-, situación que se convertía en una desarticulación entre el Estado y la sociedad, privilegiando, igualmente, la creación de formas atípicas de expresión colectiva, como la abstención, el paro cívico y parcialmente la guerrilla.

El avance en la formación orgánica de los movimientos populares y cívicos a nivel regional y nacional, la pluralidad del movimiento guerrillero, la crisis al interior de los partidos tradicionales y otros factores fueron esenciales para que los nuevos presidentes y demás candidatos a ocupar puestos políticos, desarrollaran políticas de paz que llevaron a la desactivación de los elementos ya referidos, como focos perturbadores de la convivencia nacional y la paz del país. "Políticas de Paz" que han procurado reformas importantes como: La elección popular de alcaldes y el Referéndum Municipal, entre otros, que proponían un trasegar hacia la Democracia

Participativa, donde es condición esencial la participación ciudadana, calificada, desarrollada e incrementada continuamente.

1.1.8. Una mirada a la situación actual.

En Colombia se ha alcanzado un grado de violencia inusitado, las cifras de asesinatos de toda índole, las desapariciones, los secuestros y las extorsiones superan en gran magnitud a lo que pudiera ocurrir en países que no se encuentran directamente comprometidos en una guerra civil e, inclusive, con Estados cuyas circunstancias económicas son más deficientes que las que posee el territorio, esto es: Índices mayores de desempleo, menor producción económica y poca dinámica social, entre otras, y también, de lo sucedido en países que conviven con las más drásticas dictaduras militares.

Contrario a lo que pudiera suceder en otras regiones, aquí no se reprime violentamente las huelgas, ni los paros cívicos, el gobierno los declara ilegales, pero no obstante, sistemáticamente, terminan en algún tipo de negociación que no perjudique la estabilidad laboral de los participantes. Tanto los grupos de izquierda más radicales, como los partidos tradicionales e independientes, no pueden negar la existencia de una democracia, por la razón de tener representación en las castas políticas, en la literatura, en los diferentes medios de comunicación, en la elección de gobernantes, en fin, en las distintas esferas de la realidad Nacional. Es una democracia para todo el pueblo colombiano, que se vivencia en prácticas electorales, periodísticas, educativas y sindicales, que abre espacios para los movimientos cívicos y demás organizaciones ciudadanas, que es tangible y, por lo demás, se encuentra en un proceso de ampliación. Lo que subsiste en ella, latente y que le opaca un verdadero reconocimiento, es el hecho de estar "Auténticamente habitada por el terror" en toda la gama de sus relaciones a nivel nacional. De ahí que sus postulados de Libertad, Igualdad, Moralidad y Racionalidad no encuentren el ambiente propicio para un real desenlace.

Existe la libertad de prensa, cátedra, de organización y de participación política, pues no hay una censura oficial a ello, pero las amenazas de muerte y las persecuciones terroristas median tal libertad, no así liquidada como tal, otros seguirán escribiendo, amenazados o no, enseñando su cátedra y reaccionando contra el sistema.

Colombia tiene su propia Carta Magna, integrada por códigos que rigen los destinos de la población, sólo que las ambiciones malsanas de poder político y económico, han creado una verdadera mentalidad fascista, que promulga "La limpieza con carácter de exterminio humano", como remedio eficaz ante los males que aquejan a la sociedad, que reunidos podrían

expresarse en la miseria, la prostitución, la drogadicción, transformación de los valores tradicionales, descomposición moral, etc. y no es que la constitución diga que se tiene que matar al ladrón, allí se contempla una sanción, es el hombre mismo quien tergiversa lo presupuestado en ella.

La igualdad existe, en tanto los hombres tienen derechos y tales derechos humanos fueron creados sin excepción de raza, color, religión, clase social, partido político, etc., pero el derecho es algo mínimo si no se cuenta con las condiciones y posibilidades para su realización. La desigualdad económica entre los hombres es evidente, y no se concreta meramente en la diferencia cuantitativa de bienes, servicios y posibilidades, sino en las enormes y devastadoras relaciones de dependencia y de dominación de unos sobre otros. La total desarticulación de las relaciones afectivas, que los miembros de la comunidad colombiana sostienen entre sí, son la prueba fehaciente para juzgar a una nación como ésta que se destruye así misma, que parece haberse convertido en un campo minado, donde el aire que se respira huele a muerte.

Esta descomposición tiene sus orígenes en las decisiones tomadas al interior de los gabinetes político-Administrativo, creados para cimentar la seguridad y el orden público, cuando atendiendo, en primera instancia a los intereses puramente individuales, actúan en contraposición de lo legalmente estipulado, en la mayoría de los casos, por ellos mismos. Tal contradicción se ha convertido en el emblema patrio que marca, profundamente, la historia Nacional, el que en un principio se expresó en la avalancha de guerras inconclusas y violentas cuyos vencedores imponían una nueva constitución, hasta el presente incierto, en el que país se ve inmerso en un ambiente caótico que sólo puede ser explicado utilizando como factor determinante "el terrorismo", que invade las actividades políticas, laborales y económicas. Terrorismo que surge y se desarrolla bajo la custodia legal del decreto 3398 de 1968, "Que facultó a las fuerzas armadas para crear grupos paramilitares, con el calificativo de - Grupos de autodefensa-, y que se han multiplicado y entra a operar en amplias zonas del territorio Colombiano, bajo los postulados de la doctrina de Seguridad Nacional".

En tal -organización de muerte- participan elementos del Narcotráfico y de las Fuerzas Armadas, siendo pertinente la presencia de mercenarios extranjeros en la capacitación de estos grupos para instruirlos en las tácticas terroristas que requerían el adecuado manejo de los sofisticados materiales tecnológicos y bélicos.

Al respecto, el gobierno obra sobre la completa omisión, y hasta negligencia, quizá por una posible identificación de objetivos: "exterminio físico de adversarios políticos y escarmiento mortal a poblaciones desafectadas de la vida política tradicional - oficial"⁴⁹.

La consecuencia de esta forma de -desgobierno- ha sido la expansión del terror y su desbordamiento hacia objetivos no propuestos en un principio. El asesinato de miembros de la rama política, sin excepción, turbulencia social que obliga al gobierno a reconocer la existencia de los grupos paramilitares bajo su aprobación, equipados por el ejército y cuyo control se le escapa.

De otro lado, el territorio paramilitar se ha convertido en el recurso ocultador de un "terrorismo militar", que traduce una extremada intolerancia ideológica y política. "No deja de ser muy significativo el hecho de que, bajo el imperio del terror, de la intolerancia y del despotismo, se haya acentuado en Colombia el fenómeno de la concentración de las riquezas en manos de una minoría cada vez más reducida, y que la propagación de la miseria haya alcanzado a la gran mayoría de la población".

Uri terrorismo arbitrario que no se contenta con la reproducción del sistema anacrónico, imperante en Colombia, a través de la violencia, el engaño y la represión, sino que exige el empobrecimiento espiritual e intelectual, la postración de la cultura y, peor aún, la eliminación del elemento crítico y pensante, bajo la garantía manifiesta que recibe el nombre de impunidad, avalada por el uso de la amenaza y el soborno.

En razón a tales hechos, es debido aplicar para la definición y calificación de la naturaleza de la sociedad colombiana, denominaciones como:

"Democracia Restringida, Dictadura Presidencial, Democracia de Papel, Régimen Clientelista" y otros.

Efectivamente, se está ante un sistema de gobierno que busca la consolidación de su poder, apelando al simulacro democrático del sufragio universal, pretendiendo legitimarlo mediante una votación cautiva y, como tal, viciada y fraudulenta que, en última instancia, es la negación de la libre voluntad de la población. La compra - venta de votos, la actitud premeditada ante cualquier forma de expresión política adversa al régimen, la manipulación de la opinión pública a través de los distintos medios de comunicación masiva, oficial y privados, la recolección de votos de una masa que depende de su

empleo para subsistir, son elementos que niegan la validez democrática y constitucional de un poder que se sostiene recortando los derechos y libertades políticas del pueblo.

Es pues, la incesante lucha por el poder, heredada y reproducida, la que impera en el imaginario colectivo de los linajes políticos y que enajena la posibilidad de trascender la Democracia de la palabra a la acción. Es la racionalidad puesta al servicio de "sí mismo", con discurso impuesto, que obvia la opinión y el espacio del otro y que desde ningún punto pretende ser consecuente.

1.1.9. La democracia en la escuela.

El sistema educativo tiene entre sus grandes responsabilidades la de permitir la ejecución, en sentido práctico, de los derechos fundamentales consignados en la Constitución Nacional. Igualmente, son los llamados a proteger y conservar los grandes logros sociales, políticos y económicos, impartiendo instrucción desde los primeros años de vida del individuo, como parte relevante del proceso de socialización, el empleo de las formas y mecanismos de participación que garanticen el ejercicio efectivo de tales derechos.

No obstante, lo anteriormente descrito es insuficiente, pues no basta con que los educandos aprendan a participar y exigir su vinculación a los procesos de toma de decisiones comunitarias. Lo esencial es que, mediante el aprendizaje de estas prácticas, el alumno desarrolle su capacidad de cuestionamiento y reflexión sobre los mecanismos democráticos históricamente determinados, motivándose en el trabajo de la renovación de los principios pre-existentes y definiendo criterios apropiados a la época en que se vive, quedando como misión de la educación, la formación de un hombre decisivo y capaz de diseñar un sistema político justo.

La escuela contribuye en la formación democrática, no sólo facilitando los espacios valorativos, morales y de participación sino, y en última instancia, desde el campo del conocimiento científico, como sistema que facilita la comprensión de los fenómenos sociales en todas sus dimensiones: económica, política, religiosa, etc. y que, finalmente, le permitirá construirse como ciudadano adoptando, paralelamente, una ideología concreta.

Es paradójico encontrar que la naturaleza de la vida democrática en la escuela colombiana es predominantemente autoritaria. Ante nuestros ojos se exhiben establecimientos cuya práctica esencial en la vida cotidiana es el ejercicio del poder, poder que se manifiesta en el hablar y en el actuar, que recurren a la violencia (física y mental) como mecanismo fundamental de control, asumiendo el castigo escolar bajo un sentido punitivo y carente de significado pedagógico, además, de aprobar el carácter dogmático en la transmisión del saber.

Particularmente, en el ámbito oral "la palabra", como vehículo privilegiado del mundo escolar, pierde su virtud comunicativa, de diálogo entre los integrantes del espacio escolar, transformándose en creación del silencio, ya sea representada en el monólogo del maestro (en el sentido casuístico del mismo), donde la palabra separa en vez de unir, aísla en vez de socializar; y en la reiteración de ciertas formas del lenguaje que llevan a la pérdida de su sentido y a su de formación en espectáculo que incomunica. Cabe pensar en los grandes calificativos que algunos docentes utilizan para referirse a los alumnos: "el bueno", "el malo", "el maqueta", "la masita", etc. y la separación espacial que subyace al interior del aula, "la fila de los buenos", "la fila de los regulares" y "la fila de los malos". La impersonalización que borra la identidad es evidente, transmutando al estudiante de un ser individualizado, con historia y personalidad, en un número, un plural o un apellido.

En su actuar, la escuela está influenciada por varios hechos que aparecen asociados a la vida institucional y que marcan una tendencia en los maestros hacia una práctica docente más autoritaria o más democrática, ellos serían: Las concepciones pedagógicas que en la práctica centran su actividad en el ejercicio del poder como núcleo de la vida escolar y su manera de configurar la estructura y la dinámica de la autoridad, la cultura escolar y el énfasis puesto en la vivencia de los valores de la tolerancia y la vida democrática, la comunidad en la que se instala la escuela (que para el caso de la escuela pública atiende a una gran población de los estratos 1, 2 y 3 caracterizados, en su mayoría, por un bajo nivel socio-económico), la calidad humana y la conformación de la personalidad del maestro. Parámetros que relacionados en la puesta en marcha del ejercicio sólo reflejan el continuismo de una tradición que aparece como infalible, rindiendo culto disimulado al autoritarismo y atendiendo a la presentación de una democracia formal, que se contenta con anunciar espacios participativos para finalizar con prácticas desestabilizantes y ofensivas a los derechos fundamentales del alumno. Esta sería la ocasión en la que "realizada la elección del candidato al Consejo Estudiantil, por parte de los grados 3^{ro}, 4^{to} y 5^{to}, los maestros no han quedado satisfechos con tal situación, solicitando encarecidamente, una reelección, porque el elegido es un alumno, que a su modo

de ver, no merece pertenecer a esta organización, ellos tienen sus propios candidatos. Lo que se les ha olvidado a los profesores es que la elección correspondía, únicamente, a la comunidad de educandos". De igual forma, "durante la campaña para la elección de Personero, los alumnos están viciados en las promesas más inalcanzables, como lo son la dotación de televisores para los salones y cafetería gratis, y los maestros se divierten con estos discursos, sin reflexionar sobre las consecuencias de tanta palabrería".

3

La Libertad y la Racionalidad, como preceptos básicos de la Democracia, no han podido ser entendidos en la escuela en su sentido más amplio. Su exaltación se halla por toda la planta física en forma de carteleras, cuadros, en la filosofía y en la misión más lo que allí se observa es la coartación de esa libertad, ya que los establecimientos presentan ordenamientos académicos poco flexibles, que exigen la vinculación total de los docentes y directivos, hecho que se transfiere al aula sin ninguna alteración. Se presume la libertad, pero los actores educativos no encuentran puntos de expresión que acepten la diferencia individual y cualquier proceder al margen de lo constituido, bien sea como fuente de innovación, es concebido como acción retaliativa y dañina, pero dañina para quién?... no se puede desconocer que el cambio trae consigo la desestabilización de lo instaurado y ello preocupa, desequilibra y exige un mayor compromiso para alcanzar la nueva situación de calma.

Una educación para la Democracia no puede proyectarse exclusivamente en la instrucción para "el cumplimiento de...", ni en el "entrenarse para...", básicamente, enfatizando en los mecanismos formales de participación, complemento a ello, es la conducción del hombre hacia la autonomía, desarrollando su capacidad de juicio y valoración, en aras de un progreso en las relaciones sociales expresadas en cada una de las interacciones de su vida.

De esta manera, la democratización de la vida escolar es el requisito principal para iniciar a la juventud en la práctica de la vida ciudadana implicando, necesariamente, una democratización en el saber, pues en las relaciones que con él se establezcan están implícitas las relaciones de poder, que cada individuo desde su rol asimilará para su estabilidad social. La aplicación de los ideales democráticos (libertad, igualdad, moralidad, racionalidad) en los establecimientos educativos, conducirá favorablemente en la edificación de un respeto hacia el ser individual y a la cultura como organización básica, que busca el bienestar social y la convivencia pacífica.

La escuela puede potenciar el camino hacia la democracia por la vía de la participación, creando condiciones reales para que los alumnos, maestros y padres de familia tomen parte en las decisiones académicas, disciplinarias y administrativas, motivando su intervención desde los espacios, legalmente autorizados para tal fin, como lo son el Consejo y la Personería estudiantil, las brigadas cívicas y de salud (cruz roja), el gobierno escolar y la creación del periódico de la escuela, reorientando su funcionalidad y operación, que por lo visto, no ha alcanzado el potencial completo de su filosofía. A su vez, es de vital importancia fortalecer la Escuela de Padres con miras a que éstos se integren a la comunidad escolar y que participen del proceso de formación de sus hijos, y del propio. Los maestros en su conjunto, atender a una constante formación académica, y con ello personal, aprovechando al máximo eventos tan importantes y propicios, como las Jornadas y Reflexiones pedagógicas, los Consejos Académicos y Directivos, los cursos de actualización y toda aquella oportunidad que se brinde, sea o no desde el Ministerio de Educación, para acceder al conocimiento.

1.1.10. Las ciencias sociales y la democracia.

Las Ciencias Sociales comportan un papel decisivo en la consolidación de la Paz y la Justicia Social por el camino de la Democracia, como sistema que garantiza la asunción de los derechos humanos, tal como reza en la Constitución Política del país, y mucho más en el momento histórico en el que nos encontramos, cuando la democracia tiende hacia una apertura, al menos por la vía legislativa, en contra de aquellos que buscan exterminarla.

La participación, como vía para alcanzar la Democracia, debe posibilitar a los ciudadanos el ejercicio de su soberanía, entendiendo por pueblo: "El conjunto de los habitantes de un país en su más pura acepción"⁵¹. Participación para la Democracia que en el país se está construyendo y, particularmente, hoy tiende hacia formas cada vez más reales, en tanto los colombianos sean capaces de aportar al proceso de concientización y capacitación, para que se logre, el anhelado derecho de soberanía, cuya recuperación precede al mérito de ganar espacios de expresión a través de los movimientos sociales, grupos de presión, manifestaciones, confrontación, etc.

Innegablemente la sociedad Colombiana está en crisis, pese a que cada sector lo interprete a su manera desde distintas posiciones de análisis, cosa que no puede quedar en el mero plano de "fuerzas extrañas desestabilizantes"⁵². Todos los habitantes están afectados, de alguna manera, y es la sociedad entera la que pende de un hilo, por lo tanto es deber acudir en su auxilio. Es el momento preciso para preguntarse, como profesional de las Ciencias Sociales en qué medida se puede contribuir al fortalecimiento de la estabilidad nacional y actuar en consecuencia.

Téngase en cuenta que las Ciencias Sociales ofrecen una formación en lo ético y en lo social, permitiéndole al hombre una vida en comunidad donde pueda reconocerse a sí mismo y a los que lo acompañan, para que juntos participen en la construcción del país, como ciudadano, madre, esposo, hijo, vecino, trabajador, profesional, lo que cada uno es, desde y en cada una de las categorías y grupos a los que pertenece. Reconocer el papel en el desarrollo histórico, convoca a la búsqueda de caminos para tener parte en la toma de decisiones que afecten en bien de la colectividad, para los cuales es menester tener acceso al poder, a las instancias que formulan leyes y políticas estatales, de tal forma que se pueda actuar con previo conocimiento estructural, en su priorización por sobre los intereses económicos y particulares, que sólo conllevan a la desigualdad y al deterioro de la justicia social.

1.2. IDENTIDAD.

Y un hombre dijo, Háblanos del conocimiento de sí mismo. Y él respondió diciendo:

Vuestros corazones conocen en el silencio, los secretos de los días y de las noches.

Más vuestros oídos están siempre ávidos de oír cuanto el corazón sabe. Desearíais ver traducido en palabras lo que sabéis por medio de vuestros pensamientos.

Os empeñáis en tocar con vuestros dedos el cuerpo desnudo de vuestros sueños.

Y los tesoros de vuestras infinitas profundidades necesitan revelarse a vuestros ojos.

Más que no sea con balanzas con lo que tengáis que pesar vuestros ignotos tesoros.

Ni es con una vara o una sondaleza con lo que debéis medir las profundidades de vuestro conocimiento.

Porque el ser es un mar infinito e inmensurable.

No digáis: "He encontrado la verdad", sino más bien, "he encontrado una verdad".

No digáis: "He encontrado el sendero del alma". Decid más bien: "He encontrado al alma caminando en mi sendero".

El alma no camina sobre una cuerda, ni crece como una caña.

El alma se desenvuelve por sí misma, como un loto de incontables pétalos.

Jalil Gibrán, -El Profeta-

1.2.1. Contextualización histórica para el tratamiento del concepto de identidad.

En este siglo en particular, clausura del segundo milenio, hemos podido presenciar lo inimaginable, infinidad de hechos guiados por los más diversos pensamientos, cada uno de ellos con sus respectivas esperanzas de cambio, de transformación, de desarrollo tanto a nivel del ser humano como de sus condiciones de vida.

Los diferentes modelos que se constituyeron en la historia del pensamiento lo hicieron soportados en un pensamiento rígido, acabado y certero, desde donde cada uno hacía la promesa de una sociedad mejor y, a su vez, desde donde se confundían entre ellos en una intolerante rivalidad que los llevó al deterioro en la mayoría de los casos y, en algunos pocos, a potenciar una revolución renovadora. Dichas características generaron, en este siglo, el desmoronamiento de todas aquellas esperanzas y el nacimiento de nuevas circunstancias que se empiezan a erigir como posibilidades hacia una nueva historia, que tienen que ver con el rompimiento de fanatismos, de sectarismos, de pensamientos dogmáticos.

La caída de los llamados "ismos", factores como la revolución informática y telemática, entre otros, inciden en la consolidación de nuevas perspectivas, de nuevas dinámicas; de nuevos sistemas de referencia dentro del cual adquieren significado los intereses y las preferencias del sujeto y la comunidad, en términos de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo estos son Cambios que han contribuido a transformar la cultura y con ello la educación en el país en general.

Las pretensiones arrogantes y absolutistas se quedan en esa cultura tradicionalista, impermeable y autoritaria que imperó en la mentalidad de sociedades pasadas negando la sensibilidad, la posibilidad de la comunicación, la reflexión analítica y crítica y con ello la construcción de criterios de racionalidad y conocimientos en correspondencia con la diversidad socio-cultural, con los tiempos y los espacios de cada particular. Se quedan atrás las formas de conocimiento e interacción con la naturaleza regidas por un único "método científico", oficialmente aceptado y validado por la academia, dando lugar a las formas de conocimiento particulares, "Populares"; conocimiento que, en términos de Gustavo Wilches Chaux, "en muchos casos (...) no solamente se ha adelantado al 'método científico', sino que ha logrado superarlo en términos de la sugerencia, el significado, la trascendencia y la funcionalidad de esos conocimientos frente al cuerpo cultural de la comunidad como un todo"⁵³. Saberes que vienen, en términos de Vandana Shiva (1991), citado por Wilches Chaux, de "otros procesos de conocimiento que se contraponen al ideal Baconiano de descubrimiento de las leyes naturales por la manipulación; buscan el conocimiento a través de la identificación, no del control, a través de la participación y no del dominio. Participar en la vida del organismo no es sólo un método más efectivo para conocerlo, es una fuerza de liberación y fuerza para el conocedor"⁵⁴.

Estos cambios no solo tienen que ver con los modelos de pensamiento, con lo conceptual, también se evidencian en lo procedimental, en lo instrumental, y particularmente en lo actitudinal, características que permiten lecturas como la propuesta por la profesora Rubiela Arboleda en los siguientes términos: "La cultura industrial ha empezado a desaparecer, se puede hablar de una cultura moribunda; otra cultura se ha estado instaurando, penetrando el mundo de las cosas y el mundo de las relaciones "subjetuales" e "intersubjetuales". En un proceso silencioso, que la caracteriza, lo leve, lo liviano, lo ligero ha venido desplazando lo duro y pesado. Las máquinas "brutas" que tipificaron la época anterior han sido sustituidas por máquinas "inteligentes" con las cuales es posible interlocutar. Este cambio del hardware al software pone a los seres humanos frente a otra organización del mundo y, más aún, frente a una nueva interpretación. No se trata pues de una continuidad variada de lo viejo, sino del surgimiento de algo realmente nuevo, diferente, que desborda aquellos territorios que desde la razón eran posibles. La razón entra en cuestión y abre paso a lo perceptivo"⁵⁵.

Dicha cultura, continua la profesora Arboleda, la vieja cultura, donde tuvo lugar la máquina pesada, ruidosa, poco inteligente, en función de la acumulación, de la producción desbordada en el paradigma del desarrollo económico, por encima de las condiciones de vida del ser humano y del medio ambiente en general, "es la era de los dualismos, de las oposiciones bipolares que sesgan la interpretación del mundo. Su gran tendencia es a la materialización de lo existente, es el reinado de la razón, de lo objetivo, del positivismo y del espacio". La nueva cultura equivale a la ruptura de tal polarización dualista, "es el reino de la percepción, de lo sutil, de lo femenino y del tiempo. La razón, la lógica, los procesos, las metodologías y las taxonomías dejan paso a lo integrado, a la captación holística, a la heurística"⁵⁶.

Así mismo, seguido a una enumeración de la ruina por la que atraviesan todas las hipótesis filosóficas e históricas, que pretendían conocer las leyes de desarrollo histórico, Octavio Paz dice que "muy probablemente, estamos al fin de un período histórico y al comienzo de otro. (...) Por primera vez en la historia los hombres viven en una suerte de intemperie espiritual y no, como antes, a la sombra de esos sistemas religiosos y políticos que, simultáneamente, nos oprimían y nos consolaban.

Las sociedades son históricas pero todas han vivido guiadas e inspiradas por un conjunto de creencias e ideas metahistóricas. La nuestra es la primera que se apresta a vivir sin una doctrina metahistórica: nuestros absolutos -religiosos o filosóficos, éticos o estéticos- no son colectivos sino privados"⁵¹.

1.2.1.1. Identidad como término o como noción.

Hacer el rastreo al concepto de identidad para formarse una idea clara sobre el mismo y construir algunas implicaciones que desde su espesor causal y explicativo se desprenden para un que hacer como el educativo es bastante complejo, aunque como tema es de suma importancia en las ciencias sociales y humanas en tanto a través de dicha categoría se pueden comprender especificidades de los movimientos sociales.

En términos contemporáneos la identidad es un tema cruzado por los cambios comentados, entre otros. Estos han transformado en su devenir histórico la categoría posible contemporáneamente hablando, dichas rupturas constituyen un nuevo panorama, un nuevo universo de situaciones que tocan con los diversos espacios del individuo y de la colectividad, como los socio-políticos, los económicos, los culturales, entre otros, transformándolos en su esencia, en su centro, en su sistema de referencia desde donde surgen los criterios de racionalidad, en donde adquieren significado los intereses y las preferencias.

Turner, importante tratadista del tema de la identidad, en líneas como las siguientes da idea del momento histórico y la relación con dicho concepto, al afirmar: "Por primera vez en la historia vemos hoy cómo se expresa una violenta indignación por la falta de un sentido de valor personal, esto es, por el hecho de que llega a faltar esa paz interior de la mente que deriva de un sentido de dignidad personal o de un claro sentido de identidad (...). Aunque esta preocupación está presente desde milenios, el fenómeno de un hombre que prorrumpe en acentos de indignación porque su sociedad no le ha proporcionado un sentido de valor personal y de identidad es el nuevo carácter distintivo de nuestra era. La idea de que una persona que no posee un sentimiento de valor personal y no puede encontrar un lugar adecuado en la vida debe ser objeto de compasión, es una vieja idea. La noción de que esta persona sea en realidad víctima de una injusticia, es una idea completamente nueva (Turner, 1969, p. 305)".

Alberto Melucci, en su diferenciación entre sociedad tradicional y moderna, da suficiente ilustración de la forma como se han atravesado en los análisis de la identidad los cambios de los que hemos hablado, expresa: "El fundamento de la identidad en una sociedad tradicional es siempre de orden metasocial, se lo busca en un universo mítico o coincide con la figura sagrada del jefe. La desacralización de los fundamentos (en la sociedad moderna) de la identidad, desplaza hacia la sociedad, hacia el actuar humano social, la fuente de los procesos de identificación." Se reconoce entonces la identidad como producto social y de ellos se desprenden diversas consecuencias.

El término identidad no es ajeno para nadie en la actualidad, éste, normalmente asociado a otros términos, se ha querido utilizar para manifestar diversos asuntos bajo el presupuesto de que con él se deja claramente explícito lo que se quiere plantear, es decir, se le otorga capacidad evocativa y significado evidente que en apariencia, como dice Loredana Sciolla, "tornan innecesarias ulteriores especificaciones y profundizaciones"⁵⁹. Esto es posible apreciarlo en discursos como el político, el seudoprofesional e, incluso, en el lenguaje popular, siendo común escuchar hablar de "crisis de Identidad", de "identidad de partido", "identidad de grupo", "identidad religiosa", "identidad nacional", "identidad personal", entre otros enunciados que se conjugan singular o pluralmente para hacer un llamado que se relaciona con el género, el sexo, la nación, la edad, la raza, el clan, la etnia, la clase social, haciendo de dicho término un comodín que ha servido a todo tipo de causas, muchas que lamentar profundamente en la historia de la humanidad, entre ellas las orientadas al fanatismo, a la negación y anulación del otro. En últimas la identidad es una palabra que en su utilización indiscriminada aparece cada vez más fragmentaria, dispersa y confusa.

Igualmente, Loredana Sciolla plantea que "El empleo cada vez más frecuente que se hace del mismo término en el lenguaje científico y académico responde a menudo a criterios análogos: es decir, se trata de un empleo evocativo y alusivo, como si la identidad fuese una palabra mágica capaz de resolver el malestar teórico del investigador frente al empuje de fenómenos

sociales que no se dejan definir fácilmente según los esquemas tradicionales"⁶⁰. Así las cosas, el orden para el tratamiento del asunto de la identidad cambia considerablemente, es decir, a la hora de preguntarnos por este tema es necesario delimitar las fuentes a consultar buscando en la tradición crítica de las ciencias sociales y humanas la clara interrogación sobre dicho concepto donde no se refleje, en términos de Lévi-Strauss, más bien la dificultad subjetiva del observador para detectar las estructuras latentes, los aspectos de reorganización y de recombinación de la subjetividad individual o, también, si antes que de crisis de identidad no habría que hablar más bien de crisis de cierto modo de entender y de pensar la identidad.

La reflexión e investigación que sobre el tema de la identidad se ha desarrollado hasta el momento lejos de haberse cerrado, y con ello determinar la validez y utilidad de este concepto para el análisis en las ciencias sociales, apenas empieza constituyéndose actualmente en importante objeto de análisis. La identidad, además, es un tema con un tratamiento reciente aun siendo una noción presente en diversas tradiciones investigativas y teniendo algunos importantes antecedentes en la filosofía que le están muy relacionados.

Más allá de la utilización indiscriminada del término, esta noción en su devenir histórico permite reconocer, en el plano teórico, posturas como las biológicas y neurofisiológicas, que la desarrollan en el terreno de lo que es innato y de lo que es adquirido, y como las de las ciencias sociales (filosofía, sociología, psicología, la antropología, la historia, entre otras) que la tienen como proceso inscrito dentro de un sistema de delimitaciones, "el individuo puede identificarse cuando llega a distinguirse del entorno. Ya sea que se trate del psicoanálisis, de la interacción simbólica, de la psicología genética o de la teoría de la comunicación, en las ciencias sociales contemporáneas se confirma la idea de que individuo y sistema se constituyen recíprocamente, que un sujeto no se hace consciente de sí más que en la relación-delimitación respecto de un ambiente externo"⁶²; dentro de la tradición de las ciencias sociales es posible distinguir corrientes que consideran la identidad de manera más coherente que flexible (como los planteamiento de Parsons) y otros la plantean abierta y flexible aunque más tendiente a la dispersión y a la renuncia de la unidad biográfica (como en el análisis de la fenomenología moderna).

1.2.1.2. Presupuestos básicos de la identidad.

La Identidad está vinculada directamente a la capacidad de plantearse y responderse así mismo la pregunta ¿quién soy? Es decir, a la capacidad de constituirse en objeto de sí mismo, de ser al mismo tiempo sujeto y objeto, característica que se reconoce como distintiva del individuo humano en relación a los demás organismos biológicos y a los objetos.

Es una evocación más relacionada a la condición de "ser" que a la de "hacer" o a la de "tener", se considera que a partir de esta condición la sociedad moderna define sus criterios de racionalidad no respondiendo ya un cálculo de intereses, sobre esta base el concepto de identidad permite recoger problemas, estrategias y lógicas características de la acción del individuo humano.

Alberto Melucci plantea que el término de identidad, en el plano lógico permite reconocer tres elementos principales⁶³: a) la de *permanencia* y continuidad ante las variaciones en el tiempo y del entorno; b) La de *unidad*, que establece los límites permitiendo distinguir lo uno con respecto a lo demás y; c) la relación que permite reconocer, reconocerse o ser reconocido en *razón de idénticos o disímiles*. Estos tres elementos varían en el sentido de lo que reconocemos a sí mismos y a otros y lo que reconocen los otros de mí o de lo demás y varía, también, al hablar de la *identidad de un individuo o de un grupo*.

La posibilidad de distinguirse de los otros debe ser reconocida por esos "otros". Por lo tanto, la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la autoidentificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse dentro de un sistema de relaciones. Nadie puede construir su identidad independientemente de las identificaciones de los otros. Cada uno debe suponer que su distinción de los otros sea siempre reconocida por los otros. La autoidentificación de un sujeto requiere el reconocimiento intersubjetivo, o relacional por parte de otros sujetos ("Yo" soy para Ti el Tú que Tú eres para "mí") existe cierta reciprocidad del reconocimiento, el intercambio se funda en el hecho de que cada uno reconoce en sí lo que reconoce en el otro (igual-diferente), y viceversa, por lo menos dentro de ciertos límites.

La identidad individual, por lo tanto, es ante todo una capacidad autónoma de producción y de reconocimiento del yo: situación paradójica porque se trata de que cada uno se reconozca como semejante a los otros (por consiguiente, poder reconocer y, al mismo tiempo, ser reconocido por los otros) y de afirmar su diferencia en cuanto individuo. La paradoja de la identidad es entonces que la diferencia, al ser afirmada y percibida como tal, supone cierta igualdad y cierta reciprocidad

La identidad, desde cualquier punto de vista que se le considere, pone en evidencia la dimensión intersubjetiva, relacional, del reconocimiento que permite a un actor decir "Yo" o "Nosotros".

En su connotación dinámica, la identidad se presenta como un proceso de autonomización que viene, más que algo dado o una herencia, como producto de acciones y de interacciones.

"La identidad (...) presupone la capacidad del individuo humano de convertirse en objeto de sí mismo, es decir, presupone cierto grado de reflexibilidad"⁶⁴.

1 í

1.2.2. Devenir histórico del concepto de identidad^{1*5}.

"El Yo es otro"
-Rimbaud-,

1.2.2.1. Bases de la evolución del concepto de identidad.

1.2.2.1.1. El elemento simbólico e interpretativo como centro del análisis.

En términos históricos la tradición romántica-idealista alemana había situado el principio de identidad en la capacidad de la conciencia del individuo humano de convertirse en objeto de sí mismo. La elaboración sucesiva del concepto de identidad tiene su punto de partida en dicho análisis, G.H. Mead⁶⁶, desde su análisis filosófico y psicológico, es quien da fuerza e inicio a la constitución de este concepto planteando la existencia de un "Sí mismo" (Self) distinto de la condición biológica del ser humano; en su teoría desarrolla la génesis social y el proceso a través de cual se forma esta capacidad.

La capacidad de ser objeto de sí mismo, plantea Loredana Sciolla, implica al individuo detenerse a pensar su experiencia subjetiva, esta capacidad surge de la mirada que para con él tiene un semejante y de asumir el rol que este le presenta otorgándole la capacidad de hacerse objeto para sí a través de 'símbolos significativos'.

Mead, da inicio al interaccionismo simbólico donde el elemento simbólico e interpretativo se torna en centro de su análisis. Su análisis al proceso social interactivo muestra que el comportamiento humano y los objetos sociales son interpretados por el individuo y adquieren significado desde su universo simbólico.

1.2.2.1.2. El carácter intersubjetivo como elemento de ampliación del concepto. "No es la posesión de un alma o de una mente con las que el individuo humano ha sido dotado misteriosa y sobrenaturalmente y de las que los animales inferiores estarían privados lo que los diferencia de éstos" (Mead 1934, p.155), sino su interacción con otros a través de un proceso de comunicación de símbolos significativos, su capacidad de proyectarse en el otro y de mirarse a sí mismo desde ese punto de vista (Sciolla 1983, p. 118).

Esta teoría es, igualmente, el lugar de análisis de otros. A. Schutz, a través de su análisis de la intersubjetividad y de la constitución intersubjetiva de los significados en la vida cotidiana, ha contribuido significativamente al desarrollo de esta temática con la distinción que desarrolla entre el modo en que el individuo experimenta y conoce su propia mismidad (*self*) y el modo en que el individuo experimenta y conoce con quien interactúa y se comunica (*Alter*), plantea que la primera sólo es posible a partir de un acto reflexivo de retorno donde lo que captamos no es el presente de nuestro curso de pensamiento, sino sólo su pasado" (Schutz 1962, p. 172). En la segunda se expresa el pensamiento de *Alter* en el "vivido presente". "Esa captación es simultánea a nuestro curso de conciencia y compartimos con ella el mismo vivido presente: en una palabra crecemos juntos".

Por consiguiente "el *Alter Ego* es aquel curso de conciencia de cuya actividad puedo apropiarme en su presente a través de mis propias actividades simultáneas" (Schutz 1962, p. 173). Este modo de experimentar a *Alter*, conjetura Sciolla, implica que su modo de pensamiento tenga la misma estructura fundamental de mi propia conciencia y que exista un sentido intersubjetivo que permita la comunicación.

Que el individuo no experimenta su mismidad de modo inmediato sino de modo indirecto, a través de una actitud reflexiva; que este despegue de la Inmediatez presupone la existencia de un alter de quien ego tiene experiencia de modo directo en un "vivido presente"; que en la interacción entre ego y alter se genera un médium de sentido que permite la comunicación intersubjetiva: que esta experiencia caracteriza la vida del ser humano en el mundo social son presupuestos y condiciones, tratadas por Mead y ampliadas por Schutz, que se constituyen en la base sobre la que se apoya el progresivo desarrollo del

concepto de identidad en las principales "corrientes" teóricas contemporáneas que se han ocupado del tema como en el caso del interaccionismo simbólico (Blumer, Turner, Goffman, etc.) y de la fenomenología social (Berger, Uekmann, Robertson, Holsner, etc.).

1.2.2.1.3. Condiciones para la emergencia de la identidad.

El individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro

La identidad implica

- Un despegarse de la experiencia inmediata
- La capacidad de auto-observación y de auto-reflexión
- La utilización de sistemas de símbolos significativos
- Un proceso social, intersubjetivo y relacional.

Las características o condiciones de la identidad, con respecto a las cuales existe una amplia convergencia en el pensamiento de diversos autores y las

diferentes corrientes teóricas, se podrían reducir a tres dimensiones:

- 1) *Locativa*: el individuo se *sitúa* dentro de un campo (simbólico). Es decir, el individuo asume un sistema de relevancia, define la situación en que se encuentra y traza las fronteras (más o menos móviles) que delimitan los territorios del Sí mismo. El individuo establece una diferencia entre sí mismo, otro y el mundo.
- 2) *Selectiva*: el individuo, definido en sus propios límites y asumido en un sistema de relevancia, está en condiciones de ordenar las propias preferencias, de escoger, de descartar o de diferir alternativas.
- 3) *Integradora*: el individuo dispone de un marco interpretativo que reúne las experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una biografía. Mantiene en el tiempo el sentido de la diferencia en sí mismo, otro y el mundo (continuidad de sí mismo).

Estas dimensiones dan relevancia a la relación entre identidad y acción compartida por diversos autores en términos de criterio para comprender los procesos de decisión de los individuos, es decir, el cómo ordena sus propias preferencias y escoge entre diferentes alternativas de acción.

Sin embargo, el problema de la identidad no se agota en su relación con la acción, en primer lugar porque la pregunta fundamental que formula es la de "quién y qué soy" y no "qué deseo hacer", concierne más a la percepción y la organización del campo de las posibilidades que a la elección entre diferentes alternativas de acción, lo que permite plantear que opera antecedentemente a las opciones, establece dentro de *un mapa de significados* lo que es posible y lo que no. En segundo lugar, la identidad se refiere a un sistema de significados que orientan y regulan la conducta pero que puede tener discrepancia entre lo que el individuo es o piensa ser y lo que hace concretamente. La imagen que suscita en los otros con su comportamiento puede estar en contradicción con la idea que tiene de sí mismo

Por último, la identidad no es un hecho observable de modo que, para explicar el comportamiento del individuo y prever la conducta futura, hay que remitirse a los procesos internos que guían y modulan el comportamiento mismo.

A las condiciones necesarias y elementales para el surgimiento de la identidad se añade un elemento más: el mundo social. El modo en que se entiende la "coerción" y la "estructuración" de éste mundo es precisamente el punto de mayor divergencia en las perspectivas y análisis de los diferentes enfoques teóricos y en las configuraciones que adquiere el concepto de identidad.

1.2.3. La relación de la identidad con las normas y los valores sociales.

1.2.3.1. Desde el análisis de G.H. Mead.

Con su concepto del Otro generalizado vincula estrechamente al individuo con las normas sociales estas son asumidas como propias contribuyendo a la formación de su sí mismo y a la vez un mecanismo de autocontrol interno, el cual representa un importante mecanismo de control social.

Mead no entiende el *Self* enteramente determinado por el ambiente y por las normas sociales, éste distingue como componentes del *Self*, el "Yo" y el "Mi", de cuya dialéctica emerge la personalidad del individuo. El "Mi" define al individuo

como un gestor de un rol particular y como los roles y los grupos a los que pertenece son muchos, tantos así serán los "Mi". El "Mi" representa el aspecto socializado de la personalidad individual, el que está sometido al control del Otro generalizado. El "Yo" es componente creativo e innovador a través del cual el individuo ordena los diversos "Mi" de que tiene conciencia en una jerarquía de importancia, respondiendo de modo imprevisto a las expectativas y a los requerimientos que los otros manifiestan en sus actitudes.

En Mead parece provista la posibilidad de que se produzcan incongruencias y discrepancias entre el individuo y las normas sociales que se presentan como *tensiones internas* de la misma personalidad, aunque en su análisis no trata el modo en que el individuo las afronta y los mecanismo o estrategias de superación o manejo.

Esta es la parte menos desarrollada del discurso mediano y la misma terminología empleada por Mead resulta más bien equívoca y ambivalente.

1.2.3.2. El punto de vista de Parsons.

Remitiéndose al análisis de G.H. Mead, Parsons sostiene que la identidad representa el punto en que el "Yo" y el "Mi" coinciden.

El autor diferencia los valores de las normas, los primeros son comunes a los miembros de un sistema colectivo y no se diversifican con base a las exigencias funcionales de los subsistemas diferenciados como los últimos. A partir de esta distinción considera la identidad, en términos de la función, como un sistema en relación con el sistema social y el sistema cultural que mantiene el modelo, a través de éste la personalidad se relaciona con el universo cultural de los valores, de las ideologías y de los símbolos y al Súper-ego le da el lugar que cumple la función de conectar la personalidad del individuo con el aspecto normativo del sistema cultural.

Aquí se opera una diferencia con respecto a Freud, el Súper-ego en Parsons no representa solamente los estándares morales interiorizados, sino también todos los elementos de la cultura común, o sea, los elementos cognitivos y catéticos de la cultura y por consiguiente la prioridad es atribuida al sistema de interacción en el que una persona actúa y en el que se desarrolla el proceso de socialización y de interiorización.

En definitiva, presenta que el sistema de la personalidad está constituido por cuatro sub-sistemas, individualizados a través de sus funciones específicas, que se diferencian progresivamente en el curso de las diferentes fases de la socialización, ellos son:

- El *Id*, al que se atribuye la función de adaptación, o sea, la de mediar las relaciones con el organismo
- El *Ego*, al que se atribuye la función de prosecución y logro de los fines
- El *Súper-ego*, que desarrolla la función de integrar y coordinar los roles y las normas interiorizadas
- *La identidad*, cuya función es la de conferir significado a estos procesos coordinativos y realizativos del actor individual. Esta como tal "no actúa, pero es el terreno de referencia para la interpretación del significado de la acciones tanto de parte de los demás como del propio sujeto agente".

De esta manera, la identidad es fundamentalmente "sentido", según Parsons que "desciende" del sistema cultural⁶⁷, el sistema de valores más general y común para la sociedad que define en términos de códigos simbólicos y culturales la situación en vista de la actuación de la conciencia individual. La identidad se presenta como una "estructura de código", como "el sistema central de los significados de una personalidad individual", por lo tanto, no puede ser considerada como un "conjunto de significados concretos" sino más bien como "el marco de referencia dentro del cual se establecen cuáles son los significados personales" o la identidad al tener como característica fundamental la de permitir al individuo "situarse en el sistema y orientarse dentro de un campo de posibilidades"⁶⁸ no depende sólo del conocimiento del individuo, sino también del compromiso de su conciencia. Dicha "situación" y "orientación" en relación a un campo de posibilidades, es definida y ordenada culturalmente mediante códigos simbólicos, y el individuo orienta su propia acción en este campo asumiendo (interiorizando) dichos códigos y definiciones.

La identidad se convierte entonces en una función de orientación subjetiva, en un principio regulador de la acción que, guiando al individuo en la selección entre alternativas de comportamientos, preserva la coherencia interna del sistema

psíquico mediante su congruencia con el sistema de valores. Una vez formada la identidad, el individuo actúa tendencialmente, siempre de modo congruente.

El modo en que Parsons marca el proceso de socialización y, en particular, el mecanismo a través del cual el individuo interioriza los valores y los símbolos culturales resulta muy importante para la configuración misma de la identidad la cual se forma gradual y progresivamente, existe un momento en el que tal proceso puede considerarse terminado y, en sus rasgos fundamentales, irreversibles

La identidad *madura y normal* es considerada componente altamente estable de la personalidad individual que puede padecer sólo ligeras modificaciones en el curso de la vida adulta. Se propone de carácter ideal en cuanto sólido lugar de anclaje para la acción, pero que no padece rectificaciones ni revisiones substanciales en el curso de la acción y de la misma experiencia. Es decir, no reviste un carácter experimental, se presenta como "dogmática" en cuanto a que, por lo general, no puede someterse a verificación empírica.

La identidad se presenta *unitaria y coherente* en la medida en que es unitario y coherente el universo interiorizado de símbolos culturales, la mutación de la realidad subjetiva sólo es pensable en los términos de la evolución del sistema de referencia.

¿determinismo cultural? ¿Qué queda del aspecto voluntarista de la acción, es decir, de la autodeterminación?

En realidad, la complejidad y el refinamiento del pensamiento de Parsons, destaca frecuentemente la existencia de la libertad de elección y de acción del actor social

La libertad⁶⁹ no es para Parsons un atributo intrínseco del sujeto ni el aspecto irreductible de su ser hombre, sino que es, se podría decir, un requisito funcional del sistema. La libertad está definida culturalmente, está "inscrita" en el orden moral de los valores que comparte una determinada sociedad y, paradójicamente, el hombre es más libre mientras más consciente este de los propios determinismos.

El mérito de Parsons radica en haber hecho explícito la base en que se funda la identidad del individuo (los códigos simbólicos generalizados) y su papel en la acción social. La identidad se definía claramente como un principio regulador y como una especie de *condición* de la acción.

1.2.3.3. La perspectiva del interaccionismo simbólico.

Mientras que para Parsons la identidad tiene un carácter estructural, para los interaccionistas ella tiene un carácter procesual; mientras que el primero destaca sus aspectos inconscientes, los últimos ponen de relieve sus aspectos conscientes, para el primero el orden moral de una sociedad se basa en el compromiso de la conciencia de sus miembros, en la segunda es el resultado casual de una especie de racionalidad de la comunicación.

2.3.3.1. El aporte de Blumer y Goffman. Se diferencia del modelo parsoniano por el modo en que se conciben las normas y los valores sociales, para ellos existen códigos y valores generalmente compartidos que permiten a los individuos actuar de manera uniforme, pero a diferencia, tales códigos y valores representan sólo el "marco dentro del cual se desarrolla la acción social y no el factor determinante de esa acción" (Blumer, 1962). Existe siempre un elemento interpretativo de la situación, pero hay situaciones que no son definidas de manera uniforme que "se salen", podría decirse, del marco. Sobre todo en estos casos la definición de la situación depende de los participantes en el proceso interactivo y, por o tanto, es resultado de una *negociación* y de una *adaptación* recíproca.

Una diferencia más fuerte es que los valores comunes no son tanto modelos de orientación que prescriben cuál debe ser la conducta individual, cuya fuerza y poder de coerción reside en el hecho de que han sido interiorizados por los sujetos, sino más bien reglas convencionales que establecen el umbral *mínimo* del proceso interactivo, más allá del cual ya no hay comunicación sino conflicto abierto.

Con la metáfora del juego se podría decir que se trata no de reglas específicas, sino generales que todos los jugadores aceptan: por ejemplo, no hacer trampas, respetar las reglas del juego, tomar en serio los movimientos del adversario. Es decir, se trata de reglas que trazan los límites de un campo, pero cuya organización y reglas específicas varían de situación en situación y que permiten, para emplear los términos de Goffman, un "consenso operativo".

En la perspectiva interaccionista la identidad es sobre todo la definición que el individuo da de sí mismo; no es la estructura estable de la personalidad, sino conjetura, hipótesis o representación que el sujeto fórmula y con base a las cuales actúa, pero que se verifica, se consolida o se modifica en el curso del proceso de interacción social.

En la perspectiva interaccionista, finalmente, no resulta claro cuál es la estructura organizadora de la identidad y, por consiguiente, del comportamiento individual, tampoco, cómo el individuo puede definirse así mismo y mantener esta definición.

1.2.3.3.2. El aporte de Turner. Su punto de partida, desde una perspectiva interaccionista, es la distinción entre "concepción de sí" o identidad, e "imagen de sí". Mientras que la primera se refiere a un conjunto de valores y aspiraciones del individuo, a lo que él percibe como su "yo real", la segunda representa, en cambio, la fotografía que registra su apariencia en determinado instante".

La presuposición de fondo es que en la base de las actividades y de las expresiones del individuo, existe la tendencia a desarrollar un horizonte coherente y significativo del propio mundo. La existencia de incongruencias daría origen a presiones tendientes a eliminarlas

La dinámica de la identidad se desarrolla precisamente en el proceso de superación de la *incongruencia* que se verifica en la interacción social entre la concepción que el individuo tiene de sí y la imagen de sí que otros le devuelven. El proceso de superación de la incongruencia consistirá entonces en corregir y revisar la concepción de sí mismo con base en la imagen de sí que le devuelven los otros.

La identidad es a la vez un factor *determinante* y un *producto* de la interacción social. Es determinante en la medida en que a ella se le confiera crédito y responsabilidad, y es con base en ella que se pueden hacer previsiones sobre el comportamiento futuro, y es también un producto en cuanto que, en la interacción, ella no permanece sin variaciones, sino que está sometida a un proceso de verificación y de revisión. En otros términos, Turner destaca el carácter experimental y explorativo de la identidad del individuo.

Hay casos en que la incongruencia es grande, y el individuo se verá impulsado no tanto a modificar la concepción de sí mismo, sino más bien a revisar su imagen. Sólo en este caso el individuo pasará de una acción instrumental orientada al logro de un objetivo, a una acción orientada a la afirmación de la identidad mediante la producción de imágenes de sí que la confirmen, modo específico de reducir la incongruencia y de alcanzar un punto de equilibrio sin el cual la interpretación se toma imposible.

El interés de esta propuesta, con respecto al modelo parsoniano, es el de concebir la subjetividad del actor social de manera determinada, pero al mismo tiempo elástica. El campo dentro del cual se mueve el actor está definido por símbolos y valores culturales, pero el modo en que él actúa depende mucho de las representaciones que tiene de ese campo. Cuando el individuo percibe un desfase y una tensión tiene la posibilidad de modificar la definición de la situación y de reestructurar el campo. Pero a diferencia del modelo parsoniano la interpretación de Turner proporciona una clave de lectura para explicar cómo los individuos se las arreglan en relación con situaciones de incongruencia y con sus propios fracasos.

1.2.3.4. El aporte de la Escuela Fenomenológica (Berger, Luckmann, Kellner, Holzner)

La relación entre identidad, normas y valores sociales, es la más difícil de definir, ante todo por su enfoque descriptivo antes que analítico sistemático y, además, por la mezcla de motivos fenomenológicos con motivos derivados de la filosofía pragmática y hasta del funcionalismo de Parsons

En esta perspectiva la identidad es un concepto clave para la comprensión teórica del modo en que la "realidad objetiva" se convierte en "realidad subjetiva", es decir, cómo llega a formar parte de la conciencia de los individuos (Berger, Luckmann 1966). El punto de partida es el "mundo de la vida cotidiana", tal como lo había definido Schutz, un mundo intersubjetivo que existe antes de nosotros y que está constituido por un conjunto de conocimientos considerados evidentes, de esquemas de interpretación y de recetas preconstituidas que orientan la acción y permiten resolver los problemas prácticos. Este mundo, por lo tanto, más que una realidad constituida por objetos, instituciones y estructuras organizadas, es un "mapa" de significados que, por así decirlo, se ha sedimentado y, en este sentido, "objetivado", cuyas coordenadas están representadas por el lenguaje.

La actitud del individuo frente a este mundo es natural, no problemática, gobernada esencialmente por motivos pragmáticos. Mediante el proceso de socialización estos "conocimientos objetivos" son progresivamente interiorizados y se convierten en estructuras de la conciencia individual, en elementos constitutivos de su identidad, la cual garantiza la simetría entre realidad objetiva y realidad subjetiva.

Berger y Luckmann, plantean la existencia de una congruencia tendencial entre la identidad y el universo cultural de los valores y de los símbolos, y atribuyen el surgimiento de "asimetrías" y definiciones contrastantes de la realidad a una socialización fracasada.

Plantean, además, la tendencia aunque parcial de un carácter de negociación y de flexibilidad mediante la introducción de una distinción neta entre socialización primaria y socialización secundaria, donde las primeras no pueden modificarse sin dar lugar a procesos de "reestructuración total", y la segunda tiene posibilidades de modificación, en cuanto se trataría de realidades parciales.

En este discurso no resulta claro con base en qué se establece la distinción entre realidades interiorizadas en la socialización primaria (inmodificables) y realidades interiorizadas en la socialización secundaria (modificables). No se entiende por qué el primer plano de interiorizaciones no pueden ser modificadas sin graves amenazas al propio sentido de identidad y por qué el segundo sí. También, resulta difícil conciliar el rol totalmente pasivo que el actor social asume en el mundo de la vida cotidiana con la libertad que la epistemología fenomenológica le atribuye intrínsecamente. En otros términos, la fundamentación ontológica de la libertad y de la proyección del sujeto presupone que éstos, por su propia naturaleza, tengan siempre intrínsecamente la capacidad de problematizar lo que al principio se daba por descontado. Quedan, entonces, fuera de su análisis los mecanismos mediante los cuales se generan incongruencia y cómo el individuo las afronta y supera.

1.2.4. El problema moderno de la identidad.

Hasta el momento se ha sostenido que la capacidad de plantearse a sí mismo la pregunta ¿quién soy? Constituye un rasgo distintivo de la identidad, y que existe siempre cierto grado de reflexividad en todos los tipos de sociedades humanas, constituyendo, en cierto sentido, una constante antropológica.

1.2.4.1. Diagnóstico contemporáneo.

En la sociedad moderna los estímulos a la reflexión aumentan enormemente y el individuo se manifiesta, como observa Parsons, no sólo como mucho más consciente respecto al pasado sino, también, más interesado y preocupado por definir quién y cómo es él.

Se podría decir que mientras la pregunta ¿quién soy? Se torna siempre más apremiante, la respuesta a esta pregunta es cada vez más difícil, porque ésta no puede darse en forma "automática" o con un mínimo de reflexión refiriéndose, por ejemplo, al grupo, a la familia o a la comunidad de pertenencia, es decir, a un todo social dentro del cual el individuo se identifica. Los límites se tornan inciertos mientras que, al mismo tiempo, aumentan en lugar de disminuir las demandas de demarcación de los límites mismos por parte del sistema. Al no ser ya definible claramente en términos objetivos, la identidad se convierte para el individuo en un problema objetivo.

De Parsons a Gehlen, a Habermas y a Berger y Luckmann, muchos autores, incluso muy distantes entre sí, parecen concordar en este diagnóstico, aunque el "pronóstico", por así decirlo, no es el mismo.

Es muy fuerte la propensión a leer este proceso en términos de desestructuración y de crisis, a asociar el problema de la identidad a una supuesta condición de alienación del individuo moderno. En esta dirección se pueden ubicar las recientes contribuciones de Habermas y algunos análisis de la fenomenología social. Otros dejan un espacio para interpretaciones que permiten pensar la identidad moderna en términos de reestructuración.

Autores como Gallino ponen la identidad como problema que permite un análisis de los modos y de los mecanismos mediante los cuales los individuos reorganizan y reelaboran la propia subjetividad frente a una creciente complejidad social.

1.2.4.2. Actuales líneas de interpretación.

El modo de configurar la identidad del individuo en la sociedad moderna, de pensar sus formas de reestructuración y reorganización, depende del tipo de análisis que se hace del proceso de diferenciación social, proceso que plantea al actor social en relación con otras épocas históricas o bien en las sociedades situadas en diferentes estadios de desarrollo.

Este proceso de diferenciación presenta dos líneas interpretativas:

La primera línea concierne esencialmente a la estructura de la sociedad, o sea al sistema ocupacional y a las diversas agencias de socialización (que van de la familia al sistema educativo) que abarcan complejos institucionalizados de roles.

Plantea que ante las profundas transformaciones de la sociedad, en el sentido de una diferenciación progresiva, el sistema general de valores habría permanecido estable y unitario. En términos de Parsons, las transformaciones estructurales no habrían comportado ni el desmoronamiento del orden normativo, ni la aparición de un orden totalmente nuevo a nivel del sistema de valores sino, sólo nuevas especificaciones de éste último, funcionales con respecto a las nuevas condiciones estructurales (Parsons 1964).

La segunda línea -A. Gehlen y D. Riesman- pone en claro el proceso de "segmentación institucional" de la estructura social. Dentro de estos ámbitos institucionales las normas estarían cada vez más "racionalizadas", siendo determinadas por las exigencias puramente funcionales de la institución en cuanto tal, pero su racionalidad se limitaría al ámbito, a cada esfera singular.

En las sociedades modernas faltaría un universo simbólico unitario, como el representado en las sociedades pre-modernas por la religión, capaz de integrar las diferentes normas y ámbitos institucionales y de conferir significado a la vida del individuo.

Destaca esta segunda línea la dimensión simbólica del proceso de diferenciación. En franca oposición al análisis de Parsons, la fenomenología pone en claro que la sociedad moderna se caracteriza por lo que podríamos definir como "diferenciación simbólica"⁷¹, que no se trataría sólo de la multiplicación de las referencias simbólicas sino, sobre todo, de la escasa o ausente integración recíproca.

Es clara la imagen diferente de la sociedad moderna que emerge de estas dos líneas interpretativas: la primera, concibe el sistema social como centrado por un único ente ordenador. La segunda, en cambio, lo concibe fundamentalmente como descentrado en cuanto que conviven en él múltiples principios organizativos.

1.2.4.3. Nuevos problemas desde esta diferenciación.

Una de las principales consecuencias de la diferenciación estructural de la sociedad moderna, según Parsons, es la "creciente pluralización de las implicaciones de rol", que pone de relieve cómo el individuo se convierte en el centro de un sistema de roles muy diferentes entre sí y no siempre fácilmente compatibles.

Ante la enorme *ampliación del campo de las opciones posibles* se presenta como problema la ubicación en dicho campo y la escogencia entre líneas alternativas de acción. En este campo la presencia de *presiones entrecruzadas* plantea al individuo el problema de coordinación y de integración.

El individuo ya no se encuentra situado en un espacio social fijo, está sometido a presiones contrastantes y "centrífugas", todo contexto de rol comporta expectativas, recompensas y obligaciones propias que son distintas en cada caso.

El problema moderno de la identidad, finalmente, consiste en encontrar un lugar o ubicación en un sistema que ofrece tan diversas posibilidades de opción.

Parsons confía en que el individuo moderno tenga la capacidad de convertir en recurso, en oportunidad, lo que otros consideran como su amenaza. Capacidad de adquirir una identidad que incorpore una riqueza y un grado de libertad y autonomía inalcanzables en épocas pasadas, para construir

una identidad no sólo estable y coherente como en el pasado, sino también más rica y autónoma. Esta posición descansa en la presuposición, fundamental de que el individuo puede fundar enteramente su identidad sobre un sistema de valores y

de códigos culturales altamente generalizados y compartidos que mediante la interiorización se hayan convertido en elementos constitutivos de su personalidad.

Estos valores, situados en primera instancia en la cultura de una sociedad, no prescriben solamente el modelo ideal de sociedad, sino que transcriben también el modelo ideal de personalidad. Parsons observa, además, que la libertad y la autonomía responden al modelo ideal prescrito por el sistema consecuencia, la identidad es siempre, en cualquier sociedad, una estructura, códigos y un sistema de significados pero, según el tipo de sociedad, los códigos y los significados que la identidad organiza pueden variar.

Contrariamente a lo que sostiene la fenomenología social contemporánea, desaparición en la sociedad moderna de una definición religiosa de los valores culturales no significa que estos hayan perdido la función de orientación general: solo se secularizan.

El sistema de valores de la sociedad moderna - tanto de la burguesa-liberal como de la industria avanzada - se diferencia del sistema de valores de la sociedad tradicional precisamente porque no prescribe más de modo detallado qué debe hacer el individuo, sino que se limita a indicar bajo qué [criterios debe realizar las opciones. Por consiguiente, el individuo no queda abandonado a sí mismo, sin principios que lo guíen, sino que éstos son de tipo diverso, mucho más generales y abstractos, e implican un mayor - y no un menor - nivel de responsabilidad individual.

Parsons reconoce que la familia ha padecido un proceso de reestructuración y de diferenciación muy grande y que este proceso la ha conducido a una relativa "pérdida de funciones" respecto a otras unidades como la escuela, el grupo de pares y también la mass-media, en el estadio de la niñez, y respecto a la organización económica, de la salud y de ciertos tipos de asociaciones voluntarias, en el estadio de la vida adulta.

El proceso en cuestión también ha conducido a un aislamiento de la familia nuclear con respecto a una red más amplia de parentela. Estos cambios, sin embargo, lejos de expresar una tendencia a la "disolución" de la familia, expresan una tendencia exactamente contraria hacia un aumento de su función de socialización, el hecho de que ésta no proporcione ya a sus hijos precisos modelos de rol, de que sea cada vez más permisiva y de que limite su esfera a la expresividad y a la gestión de las tensiones psicológicas cuadra perfectamente, con el sistema de valores de la sociedad moderna. En efecto, la familia prepara de este modo al niño a asumir los niveles de independencia, de competencia y de responsabilidad requeridos por el sistema y difícilmente alcanzables si ella vinculara al niño a modelos de rol definidos y detallados.

El enfoque fenomenológico del problema moderno de la identidad es muy distinto del parsonianismo:

Parsons destaca que existe un problema de la identidad específicamente moderno, pero subraya que ésta, en cuanto función de orientación subjetiva, en cuanto sistema de significado, permanece sin variaciones, lo que cambia son los contenidos, los significados concretos que ella organiza y estructura.

La fenomenología, en cambio, subraya que la identidad cambia en su misma estructura, en el sentido de que pierde su capacidad de representar un ¹ sistema de relevancia estable y coherente para el individuo. La identidad cambia en sus rasgos fundamentales y la subjetividad se reorganiza de modo totalmente diverso del pasado.

i En las sociedades tradicionales eran los símbolos religiosos los que ordenaban, según una "jerarquía última de significación", (Luckmann 1963) los [diversos modelos de conducta y los esquemas interpretativos. Y con base en i esta jerarquía última se formaba el "sistema subjetivo de relevancia" (elemento i constitutivo de la identidad individual que permite establecer un sistema de prioridad en las opciones del individuo entre líneas alternativas de conducta). I El debilitamiento de la integración del universo simbólico en la sociedad j moderna tiene por efecto poner a los individuos en relación con "mundos" de I significado y definiciones de la realidad no solo muy diversos, sino a menudo profundamente discrepantes. La subjetividad ya no dispone de una base coherente y unitaria en la realidad objetiva, ya no tiene un lugar donde pueda sentirse realmente "en casa". Se podría decir, dice Luckmann, que tales i individuos no han conocido jamás un mundo familiar integrado e incuestionado.

Si se cumpliera este discurso, llevaría a sostener que se ha producido en la sociedad moderna una mutación de envergadura antropológica en las formas de la experiencia psicológica y de la subjetividad. La fenomenología desarrolla en diversas líneas un análisis diferente al parsoniano que viene, actualmente, ampliando el estudio del concepto, aunque aún con muchos interrogantes por | responder. Hasta ahora es imposible, en el estadio actual de la reflexión, sacar conclusiones sobre la validez y la utilidad del concepto de identidad para el I análisis en las ciencias sociales. En este campo, la investigación no sólo I permanece abierta, sino que, se podría decir, apenas ha comenzado.

| 1.2.5. Escuela e identidad.

En términos generales se puede plantear que la definición contemporánea del concepto de identidad es común en gran parte de los autores, ésta se define como "sistema de significados" (Parsons), como "sistema de relevancia" (fenomenología social), como "criterio" (Pizzorno) que permite al individuo colocarse en un campo, ordenar en una escala de prioridades las opciones entre líneas de conducta alternativas e integrar las propias experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una biografía.

La identidad es entendida, además, como proceso de aprendizaje complejo, dinámico y evolutivo, como interiorización del universo simbólico de la cultura que le otorga al sujeto la capacidad de autonominarse, de diferenciarse, de tomar lugar, de independizarse en las relaciones, ya sea con la naturaleza o con el medio social, la capacidad de interpretar culturalmente las necesidades, de análisis y resolución de los problemas que le plantea su entorno vital sustituyendo la dependencia "natural" del medio ambiente. En dicho proceso se opera: en primer lugar una socialización-integración a dicho universo simbólico, luego, una individuación que permite independizarse crecientemente respecto del sistema, así, el individuo se vuelve capaz de producir de manera autónoma lo que antes ha vivido como experiencia pasiva.

También es un elemento común, para la mayoría de escuelas y autores, que la identidad se funda sólo en la relación social, es decir, para que haya identidad debe haber interacción, debe haber reconocimiento recíproco de los actores. Como proceso de constitución se ha demostrado, además, que las interacciones primarias juegan un importante papel, como es: el del reconocer y el del ser reconocido en las experiencias más arcaicas de la vida infantil, a partir de lo cual el individuo tiene la posibilidad de una gradual abstracción de los roles y de las actitudes de los otros. El otro (padres, familiares, maestros, entre otros) representa, entonces, las normas de conducta de la comunidad entera que el individuo asume como propias y que contribuyen a la formación de su personalidad, de sí mismo, lo que sustenta el mecanismo de control social a través del autocontrol interno.

A través del sistema de la identidad, entonces, la personalidad se relaciona con el universo cultural de los valores, las ideologías y los símbolos, las normas, es decir, con el sistema cultural, así, lo cognitivo, los elementos de construcción de la cultura establecen la preponderancia al sistema de interacción en el que una persona actúa y en el que se desarrolla el proceso de socialización y de interiorización, como la familia y la escuela, principalmente.

Esto deja claro que la formación de la identidad no se reduce sólo al estadio de la socialización familiar, además, hay fases sucesivas por las que el individuo llega a formar parte de dimensiones sociales de alcance más amplio (*la escuela*, grupos generacionales, la ciudadanía, la etnicidad) y aprende modelos culturales altamente generalizados y compartidos, es decir, construye conocimiento; la interiorización del "mundo" impone a la conciencia sea una estructura psicológica, sea una estructura cognitiva. En otros términos, la identidad es sobre todo una estructura organizadora del conocimiento a través de la cual los individuos no sólo adquieren experiencia de sí mismo, sino en primer lugar se explican a sí mismo adoptando modelos con base a los cuales la misma experiencia psicológica y la conducta individual pueden ser colocadas y sistematizadas dentro de un sistema consistente y comprensivo, así, la identidad garantiza la simetría entre realidad objetiva y realidad subjetiva, si la socialización fracasa a ella se debe el surgimiento de las contradicciones con la realidad, puesto que la tendencia entre la identidad y el universo cultural de los valores y de los símbolos es a la congruencia.

Ahora, el nuevo sistema social aumenta, en lugar de debilitar, la responsabilidad moral de cada individuo. Cuanto más aumenta la diferenciación de los roles sociales y, en consecuencia, cuanto más se especializan y se diversifican las normas, tanto más se torna necesario establecer criterios generalizados, no forzosos como los acostumbrados en la sociedad tradicional, para la elección de procedimientos específicos. En este sentido R. Turner sustenta que *la atribución de crédito y de responsabilidad a los individuos debe basarse más en las capacidades y en la concepción que éstos tienen de sí mismos* (en una palabra, se basa en su identidad), antes que en sus realizaciones efectivas, teniendo presente que la identidad no es un hecho observable ni es sinónimo de ciertos aspectos del comportamiento explícito. Este tipo de atribución proporcionaría mayor flexibilidad al control social que al simple recompensa-castigo ligada a comportamientos específicos, propios en las familias, en las escuelas, entre otras instituciones.

Finalmente, la identidad desde el punto de vista de la acción social se define como, comprometiendo el que hacer educativo, la capacidad de un actor de reconocer los efectos de su acción como propios y, por lo tanto, hacerlos suyos responsablemente. Capacidad que implica tres condiciones:

- 1) Una capacidad de autorreflexión del actor (la acción no es simple producción-transformación de objetos a partir de ciertos vínculos biológicos y ambientales, sino también producción de orientaciones simbólicas y de sentido).
- 2) Una percepción de pertenencia, o sea, la capacidad de atribuir los efectos de la acción al actor (este reconocimiento funda la posibilidad de la apropiación).
- 3) La continuidad temporal, que permite a un actor establecer una relación entre pasado y futuro y ligar la acción con sus efectos (sólo con esta condición puede hablar el actor de "yo" y de "nosotros" en el tiempo).

1.3. DISCRIMINACION.

En la actualidad, uno de los principales objetivos que busca el campo educativo es la consecución de una cultura que permita vivenciar cada uno

de los valores de una forma de gobierno como la democrática.

La autonomía se convierte en uno de los valores que permiten vivenciar y ejercer la "libertad" que otorga la democracia. En este sentido, Constante Kamii, afirma que desarrollar la autonomía "significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo, con

sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista..."⁷⁰, denotando un proceso que permite la elección de una forma de vida, de actuar y de pensar. En la medida en que haya un respeto al otro en su forma de pensar y actuar este proceso se cumple, de lo contrario, cuando hay una imposición, cuando se ignoran las necesidades, intereses y características de los individuos se inhibe

la autonomía, como la condición de autodeterminarse, no se consigue totalmente, puesto que, a la vez que se está dirigido por sí mismo, siempre se está condicionado por el otro (persona o sociedad). La correlación de individuo y sociedad conlleva a una alienación, motivada desde la infancia con relación a la familia y la sociedad. Esta alienación determina en gran medida la autonomía, pues del grado de sujeción que se tenga a la primera dependerá la capacidad para alcanzar y conservar la segunda. Desde la infancia el individuo comienza a tener iniciativas, las cuales propiciarán el alcance de la autonomía si él observa que sus esfuerzos por relacionarse son válidos y proporcionan los resultados requeridos, pero, si las respuestas obtenidas son insuficientes, inadecuadas, o si no es tomado en cuenta, se originan en él frustraciones que le obstaculizan y marcan la construcción de su propio mundo; al respecto Bettelheim, plantea: "Lo que el niño desea, no es convertirse en una persona que se autodetermine en alguna fecha futura, sino que quiere ser tal persona ahora mismo y su lucha está justificada: Años de experimentar la vida mientras se carece de autonomía, puede destruir la confianza de la persona en sí misma, lo cual, constituye una pérdida aún más básica que la de la confianza en las otras personas³. El individuo forma su personalidad afrontando y dominando un conjunto de conflictos internos; Erikson en su modelo psicoanalítico los aborda con claridad. Algunos de ellos son:

- 1) "Confianza contra la desconfianza": Según las primeras experiencias vitales y las reacciones frente a ellas, el niño crecerá hasta convertirse en una persona que confía o desconfía de sí misma y de los otros.
- 2) "La educación de los hábitos": Donde se presenta una lucha por conseguir la autonomía a través de la autodisciplina.
- 3) "El desarrollo de la autonomía y la evitación de la culpabilidad": El niño comienza a sentir la necesidad de ser útil y así lograr un desarrollo que le permita encontrar una satisfacción en la vida haciendo cosas benéficas, evitándose la desesperación existencial.

Estos y otros conflictos conforman todo el proceso necesario para alcanzar la autonomía y lograr un equilibrio con la alienación, equilibrio que permite el intercambio que conlleva a reflexionar, analizar y construir desde la diferencia, pero sin perder el derecho a la igualdad. Y es este punto, la diferencia y la igualdad, el que permite partir hacia el análisis más concreto sobre la discriminación.

1.3.1. La diferencia.

La diferencia, según la Real Academia de la Lengua Española, es la cualidad e lo diferente, de lo diverso, de lo distinto. Ella permite la construcción de la individualidad, posibilitando la formación de seres únicos.

Hay dos clases de diferencia, la primera, *Involuntaria*, sobre la cual no hay ninguna intervención y consiste en aquellos rasgos que hacen diferentes a los seres humanos, como: rasgos físicos, nacionalidad, ritmos de aprendizaje, etc. y, la segunda, *Voluntaria*, es aquella que se construye con el tiempo, e intervienen factores como el cultural, el social, el económico, las aptitudes, los talentos, entre otros. Estas diferencias las constituyen las normas de pensar, la escogencia de credo, de partido político, etc.

Ambas clases de diferencias aportan creatividad y variedad, posibilitando los avances, los cambios hacia nuevas formas y concepciones.

Comprender la diferencia permite asumirse como diferente y aceptar que hay otros discursos, otros saberes, otras mentalidades que posibilitan el enriquecimiento personal, social e institucional (en el caso educativo: la escuela, la comunidad, los alumnos, los profesores).

1.3.2. La igualdad.

La igualdad, según la enciclopedia Ilustrada, es "El principio básico de los ordenamientos jurídicos de base liberal y democrática. Consiste en el tratamiento lo más similar posible de supuestos también similares"⁷⁴, es decir, dar las mismas oportunidades, las mismas posibilidades, los mismos tratamientos según las leyes o situaciones que cubren a la colectividad. Al interior de una cultura, la igualdad es encontrar pertenencia, es decir, identificación con unos símbolos, con una forma de vida, con una sociedad.

La igualdad está presente en el lenguaje en el folklore, en las normas de convivencia, en los sentimientos, en los deseos comunes. Estos hechos exigen una relación, una interacción con el otro. Finalmente, "Lo que nos hace iguales, es lo que nos hace humanos."

La Diferencia y la Igualdad en la Constitución.

En la Constitución Política Colombia de 1991 se encuentran los artículos que sustentan la diferencia y la igualdad, ellos son:

1) Art. 13, "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 y ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan"⁷⁵.

2) Art. 16, "Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico"⁷⁶;

3) Art. 17, "Se prohíbe la esclavitud, la servidumbre y la trata de seres humanos en todas sus formas"⁷⁷;

4) Art. 18, " Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia"⁷⁸.

5) Art. 19, "Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva."⁷⁹; y

6) Art. 20, " Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación. Estos son libres y tienen responsabilidad social. Se garantiza el derecho a la rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura"⁸⁰

Al desconocerse los derechos adquiridos, en la Constitución, se estará incurriendo en un acto discriminatorio, debido a que se daría un trato de inferioridad de superioridad a determinadas personas o colectividades.

1.3.3. La discriminación.

La discriminación "es un acto arbitrario dirigido a perjudicar a una persona o grupo de personas con base principalmente en estereotipos o prejuicios sociales, por lo general ajenos a la voluntad del individuo, como son el sexo, la raza, el origen nacional o familiar, o por razones irrelevantes para hacerse acreedor de un perjuicio o beneficios como la lengua, la opinión política o filosófica".

"La corte constitucional Colombiana en su sentencia T098 de 1.994 dice que "la discriminación, en su doble acepción de acto o resultado, implica la violación del derecho de igualdad. Su prohibición constitucional va dirigida a impedir que se coarte, restrinja o excluya el ejercicio del derecho y las libertades de una o varias personas, se les niegue el acceso a un beneficio o se otorgue un privilegio solo a algunos, sin que para ello exista justificación objetiva y razonable".

Siempre que se incurra en el hecho de negar, someter, controlar a otros en contra de su voluntad, se estará ejecutando un acto discriminatorio, donde los derechos del otro quedarán sepultados bajo la sombra del poder mal empleado.

1.3.3.1. Tipos de Discriminación.

Se puede caracterizar de distintas formas:

Los prejuicios: son esquemas culturales de control que se han creado para conservar los privilegios de ciertas supremacías sobre otros. Son el mecanismo para rotular, para categorizar negativamente. En su mayoría son juicios sin justificación alguna, basados en pruebas insuficientes o incluso imaginarias. Se han hecho sobre grupos étnicos caracterizados por la posesión de unas peculiaridades, entre ellas físicas, de idioma, religiosas, culturales o nacionales.

Los prejuicios se adquieren como consecuencia del ambiente social, familiar, escolar, en las relaciones con los integrantes de grupos que están por fuera de estas instituciones. Se aprenden a través de hábitos lingüísticos como el significado de los colores, los dichos, los refranes, las historias.

La competencia por el poder y la manipulación: entendida como el medio utilizado para conseguir un fin; en este tipo se distinguen dos términos muy comunes: Minorías y Mayorías. Las minorías son los grupos de personas que se consideran, o son considerados como grupos diferenciados, los cuales carecen de poder por lo que son sometidos a exclusiones, discriminaciones, diferencias de trato; Las mayorías, llamadas así por el poder ejercido, explotan a las minorías con fines económicos, políticos o sexuales.

El autoritarismo: utiliza la fuerza y la imposición para lograr la ejecución de la mayoría de las acciones de los sujetos, generalmente representa la situación de personas que en el fondo tienen miedo de sí mismas, de no ser capaces de ejercer la autoridad por otros medios que no sea la violencia. Este modo de operar crea un vacío de norma, haciendo de la mayoría de los sujetos que conforman la sociedad seres individuales, competitivos e insolidarios cuyas relaciones están atravesadas por la fuerza y no por el entendimiento.

La moral: en personas o instituciones que se atribuyen el papel de vigilar y someter a los demás según lo que para ellos se "debe ser", utilizando para su fin imágenes idealizadas a las cuales se debe imitar; éstas, en última instancia resultan careciendo de sentido al confrontarse con un sujeto, con una realidad cambiante y concreta;

La afectividad: se ha utilizado como instrumento de manipulación o de poder, donde se somete, se apodera del otro con el derecho de decidir y pensar por él.

El individualismo: tomado como subvaloración del ejercicio asociativo, el cual se presenta como un obstáculo para uno de los principios fundamentales de la convivencia como es la solidaridad.

La exclusión: una de las formas más visibles de la discriminación, cuya definición se concreta en: "Echar a una persona o cosa fuera del lugar que ocupa; no admitir su entrada, su participación, no ser compatible con algo o con alguien", es una de las consecuencias del acto discriminatorio que evidencia la intolerancia con lo diferente, con la concertación, con la interacción. Dentro de la cultura colombiana, desde mucho tiempo atrás, se ha mantenido un acento excluyente, puesto que siempre el poder por medio de la fuerza ha ocultado lo heterogéneo, todo aquello que se muestra como alternativa a lo ya establecido.

La violencia: otra de las principales formas de expresión de la discriminación, significa "Obligar por la fuerza a otro, a realizar algo en contra de su gusto"⁸⁴. Esta concepción de controlar, castigar, corregir, someter al otro a lo que quiere y que va en contra de sus principios, es la expresión de un fenómeno que fluye a raíz de la no legitimación, del no reconocimiento, de la no operatividad de la ley en la sociedad, la cual es la encargada de orientar, de moderar, de ordenar las relaciones humanizantes entre los sujetos.

Este hecho negativo frente a la asunción de la ley, hace que uno o unos individuos, grupos) se apropien de ella creando sus propias normas y configurando el autoritarismo. Los niños, al estar conviviendo con estos estilos de relación, finalmente van hacer las principales víctimas, reflejando la violencia no solo en sus cuerpos lastimados, sino también en sus juegos, en sus cuentos; además de que la imitan, ella hace parte de su defensa, de su identidad, de su autoestima.

1.3.3.2. Manifestaciones de la Discriminación.

Entre las más significativas se encuentra, la discriminación por:

- *Edad*: en niños y niñas, quienes son considerados incapaces para la toma de decisiones. En los jóvenes por ser apreciados como irresponsables y peligrosos, en los ancianos por ser poco productivos y dificultárseles valerse por sí mismos.
- *Género*: Donde se manejan actitudes de inferioridad, de debilidad con respecto a la mujer, quien pasa a ocupar un segundo lugar en términos valorativos, al no tenerse en cuenta sus capacidades, sus aptitudes, relegando con ello su papel. Desde el nacimiento se comienza a dar un trato diferenciado entre hombre y mujer, diferencia que se acentúa en la familia, pues allí se comienzan a internalizar valores, creencias, normas, roles; los cuales se arraigan en la cultura, y al no ser percibidos de manera explícita, su aprendizaje se realiza de forma natural. Anteriormente la educación entre niños y niñas era diferenciada, al primero se le educaba para trabajar, para llevar las responsabilidades materiales del hogar, y a la mujer se le educaba para las labores de la casa: (madre-esposa); ideas que aún persisten y se siguen transmitiendo en los juegos, juguetes, cuentos, libros, etc.; hecho que se argumenta en la siguiente cita: " A pesar de los cambios operados en los últimos años, aún persiste la idea y la práctica de estos roles tradicionales y estereotipos sexuales que colocan a la mujer en desventaja de oportunidades y derechos fundamentales de todos los seres humanos, como son la educación , el acceso al trabajo , a salarios equitativos , a la participación política y a la toma de decisiones".

Las ideas de inferioridad física e intelectual, de debilidad, de abnegación hacia la mujer se trasladan hacia la educación en donde se asignan funciones y actividades manteniendo estos estereotipos, y por ser la escuela uno de los principales centros de transmisión de valores y creencias, su influencia en el comportamiento de los sujetos que allí interactúan es marcada, ya que inconscientemente proyecta a través de sus rituales esta trama de relaciones y tratos;

- *Condiciones económicas*: manifestadas en privilegios, para las personas adineradas las cuales poseen todas las ventajas y someten a los más débiles. También es entendida como la no remuneración justa por trabajo.
- *Raza-etnia*: Los grupos dominantes se creen biológicamente superiores, y tratan de exterminar a los demás, o evitar la mezcla entre razas para no dañar la pureza de su estirpe.
- *Condiciones físicas y mentales*: discapacidades, malformaciones, defectos, enfermedades infecto - contagiosas. Las personas que sufren alguna de estas situaciones son excluidas, al no permitírseles interrelacionarse y desarrollar sus potencialidades por ser consideradas estorbos o castigos.

1.3.3.3. Espacios de Discriminación.

Los espacios más comunes donde se ejercen dichas formas discriminatorias son:

- *Hogar- familia*: es el espacio donde se asimilan los prejuicios, por su carácter socializador y reproductor de la cultura.

Calle-barrio: allí se ejercen y se fortalecen las prácticas discriminatorias.

- *Trabajo*: espacio donde tienen lugar, más abiertamente, los privilegios y prejuicios, ya sea por formación del empleado, por capacidades o desempeño en la empresa.
- *Escuela*: espacio propio para la discriminación desde múltiples referentes.

1.3.4. El panorama excluyente y discriminatorio.

Este conjunto discriminatorio se mantiene en la sociedad, porque se han comunicado, perpetuado y desarrollado en un sistema de concepciones y actitudes que corresponden a una cultura donde existen grupos dominantes, los cuales se apartan de toda manifestación que pueda alterar el centro homogéneo imperante.

Aspectos socio- políticos.

Al observar el proceso histórico del país, es posible dilucidar cómo las relaciones de poder han sido protagonistas en los diferentes ámbitos: en lo político, con el control del poder público por parte de los dos partidos tradicionales, sin permitir la cabida de una tercería que acoja aquellos que no se sienten representados; en lo económico con estrategias, con planes que lo que han posibilitado es el enriquecimiento de unos cuantos, ya que a distribución de las tierras ha sido poco equitativa; en lo religioso, con la hegemonía de un credo y la no posibilidad de creencias diferentes; en lo educativo con la poca garantía de un adecuado servicio escolar, al menos en la educación básica.

Una mirada retrospectiva proporciona la visión de una época indígena donde existían clases dominantes que se apoderaban del excedente de los súbditos y leyes que limitaban el lujo en la gente común.

En la época hispánica se dio el sometimiento a un rey, la imposición de una religión; la expropiación de las tierras por medio de la violencia, la prevalencia de una cultura negando la ya existente, otorgando privilegio la raza blanca, poseedora del dominio tanto cultural como económico, favorecida además por las leyes y normas imperantes de la época, poca en donde las demás etnias eran tratadas como simples objetos e trabajo y como mercancía, en el caso de la raza negra, quienes no poseían ningún derecho, eran presa de maltratos, abusos y discriminación de todo tipo La educación sólo era privilegio de los blancos, quienes debían probar limpieza de sangre, ser hijos legítimos y cuyos padres desempeñaran oficios nobles. La mujer no poseía ningún derecho civil, era analfabeta y debía estar sometida a sus padres y esposo. La iglesia se encargaba de vigilar la moral pública castigando a quienes no cumplían con sus mandatos, a la vez que debía ocuparse de la educación, tanto en colegios como en universidades.

En la época republicana, con el grito de independencia, se pasó de un poder del rey a un poder centrado en dos partidos políticos quienes se encargaban de gobernar y dirigir a todo el pueblo, en sus constituciones ya se reconocían los derechos del hombre, aunque aún no se aceptaba el derecho civil de la mujer, que seguía subordinada a sus padres y su esposo. Posteriormente, la esclavitud es abolida completamente quedando todos los individuos de la naciente República como hombres libres con igualdad de derechos, no obstante, se sigue conservando la misma discriminación de clases, donde las más poderosas continúan con el poder y la hegemonía.

Como se puede observar, muchas de estas situaciones continúan en el presente demarcando el panorama excluyente y discriminatorio. Sin embargo cabe destacar la importancia de una toma de conciencia que no existía antes y a voluntad de un cambio en beneficio de la convivencia social.

1.3.5. Escuela y discriminación.

a institución escolar ha sido uno de los principales espacios fértiles para el aprendizaje y fortalecimiento de la discriminación, de los intereses y simpatías por homogeneizar, por unificar; un ejemplo de ello reside en el vestir, a través de los uniformes los cuales deben ser iguales para todos, sin ningún accesorio extra que rompa con esa forma; igualdad en los comportamientos, en los modales, en el lenguaje, en los espacios, en los tiempos de aprendizaje. Vale la pena citar apartados de situaciones que se desarrollaron 1.903 "No sólo los vestidos han de ser perfectos, en orden, sino el rostro, las
fifi
manos, la voz, la gestualidad. Todo siguiendo el ejemplo de su maestro"⁸⁶. Aún a finales del siglo XX la escuela continúa operando sobre el principio de la homogenización, sin reconocer la diferencia como el elemento dinamizador y creador de un entramado de relaciones entre sujetos y saberes, utilizando las diferencias para discriminar.

El currículo al intentar orientar las conductas de los alumnos, ejerce poder, que es propio a su naturaleza, y le permite actuar sobre los sujetos. Este poder tiene un carácter positivo si cumple con su función formativa o negativo al adquirir características violentas o represivas

El currículo al ser el resultado final de negociaciones de grupos de poder se ve involucrado en los intereses de esos grupos y por ende en sus tramas de relación, de confrontación, de interacciones y de discriminaciones, las cuales se pueden evidenciar en el currículo oculto que según Phillip Jackson "es el término utilizado para denotar las normas y valores que son implícitos, pero eficazmente señalados en la escuela y de lo que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos

de los profesores."⁸⁷, lo que denota la formación de una moral y una conciencia en la escuela a través de mensajes implícitos de su cultura, de sus interacciones, que caracterizan sus reglas, sus normas, sus ritos, etc., moral que igualmente da vigencia y vitalidad a estereotipos y prejuicios que hacen del aula un lugar de discriminación, realizada de una forma tan sutil que sus diversas caracterizaciones se tornan cotidianas y comunes, haciendo de las personas a quienes van dirigidas seres cuya autoestima decae y comienzan a sembrar complejos, negaciones y deserciones.

a escuela al ser una institución social en la que se reflejan las contradicciones del ambiente que la rodean y las relaciones de socialización de los discursos, es presa fácil del fenómeno de la violencia, hecho se destaca en la siguiente cita: "... la escuela como manifestación de la cultura no propicia espacios con un sentido racional, afectivo y normativo para el reconocimiento del sujeto, para el reencuentro; no logra concertar lo institucional con las manifestaciones del afuera, de lo social...cuando no se logra esta concertación en la escuela puede asegurarse que desde lo institucional no se está favoreciendo en el sujeto lo conformación de su identidad social"⁸⁸.

La escuela también ha estado involucrada en la trama exclusoria y de control como lo confirma Estanislao Zuleta en la siguiente cita: "la escuela colombiana, nuestra institución formadora, en la que nos hemos educado, ha sido concebida pensando más en el control y la vigilancia que en la aceptación y valoración del conflicto y el error como elemento positivo y vital para el aprendizaje en tanto que descuida actitudes como la confianza, el afecto y la ternura, fundamentos del desarrollo moral y parteros de la convivencia digna"⁸⁹, Se detecta entonces, que la escuela ha realizado una vigilancia desde lo que para ella "debe ser", partiendo de principios establecidos en su filosofía, su misión, pero realmente apoyándose en actitudes autoritarias, discriminatorias, prejuiciosas, de conciencia moral y de idealización afectiva, que lo único que ha logrado es contribuir cada vez más a la formación de una cultura donde la democracia y el ejercicio de los derechos humanos es un sueño lindo que contempla la esperanza de que algún día se pueda realizar.

1.3.6. Las ciencias sociales y la discriminación.

Para no continuar con los mismos esquemas discriminatorios, manifestados en el autoritarismo y la no participación, comunes en las instituciones escolares del medio, es necesario desarrollar una propuesta pedagógica que gire alrededor de la convivencia democrática y el reconocimiento de los derechos humanos, para fundar una nueva forma de ver el mundo y posibilitar la preparación, tanto técnica como reflexiva, de los sujetos para los diferentes ámbitos de la sociedad.

El proyecto en ciencias sociales con énfasis en la resolución de conflictos, busca este fin, para lograr trasladarlo a la escuela y comenzar a hacer de ésta uno de los principales espacios que permitan la consolidación de este paradigma, y para que ella favorezca la estadía placentera y productiva en los que allí interactúan.

Esta nueva visión de la escuela, como espacio para la práctica democrática, debe observar detenidamente las diferentes actitudes y resistencias que facilitan o dificultan los procesos innovadores y de convivencia, lo cual hace necesario poseer una mentalidad abierta, "tolerante" y reconocer que todos los hombres son sujetos de derechos y deberes y constructores de espacios reflexivos y argumentativos.

a mentalidad democrática permite el reconocimiento y tratamiento de los conflictos y contradicciones, los cuales deben entenderse como agentes dinamizadores de nuevos conocimientos y nuevas relaciones en pos de la convivencia. Para construir este proceso es preciso que cada uno de los gestores viva una transformación, donde se haya despejado de toda posición de autoritarismo y de vigilancia, y haya reconocido la complejidad que conlleva la expresión del otro, complejidad manifiesta en las relaciones que permiten un reconocimiento de la diferencia, pero a la vez la búsqueda para ser tratado con igualdad. Este espacio de lo diferente, del reconocimiento, de lo heterogéneo, tiene que ser siempre fomentado en la escuela permitiendo el compartir el aprender y el recrearse con los compañeros, espacio que se reclama con urgencia, para adoptar actitudes que permiten reconocer la pluralidad.

Para que estas transformaciones puedan darse, se hace necesario construir condiciones de posibilidad para la formación de bases sólidas. Estas condiciones son:

- 1) "Llegar a mínimos acuerdos, a partir de planteamientos y discusiones sobre unos fines para la institución que recojan las expectativas, necesidades e intereses de todos aquellos que la integran sin distinción de condiciones y siempre guiados por la vigencia de los derechos humanos"⁹⁰, estos acuerdos mínimos serían la construcción de un pacto de convivencia, en donde se expresaría el conjunto de valores indispensables que permitan regular las relaciones interpersonales e interinstitucionales, lo cual propiciaría la formación de una ética ciudadana.
- 2) Procurar una formación en los conceptos que rigen estos procesos: democracia, derechos humanos y constitución, que permitan favorecer la formación de los estamentos que estipula la Ley, como el gobierno escolar, el consejo directivo y el nombramiento del personal; quienes tienen como propósito fundamental asegurar el cumplimiento y la vigencia del pacto de convivencia dando un tratamiento justo a quien infrinja la norma.
- 3) Observar, registrar y discutir sobre los diferentes rituales que suceden a diario en las instituciones como: Los actos culturales, las reuniones disciplinarias, el recreo, la planeación de las clases, etc., para permitir una sistematización y estructuración de estos espacios, construyendo una historia crítica y reflexiva que dinamice el P.E.I. y genere una cotidianidad recreada.

Una escuela o sistema escolar basado en el control y la vigilancia y que legitima privilegios para mantener vigentes la exclusión, es una institución proclive a impartir una formación heterónoma a quienes a ella concurren. En tanto que una escuela o sistema que busque la convivencia, que dignifique la existencia, que coloque como prioridad la vigencia de los derechos humanos, que reconozca la diferencia y permita ser, es una escuela que forma en y para la autonomía. Es una escuela que construye ciudadanía".

Al construirse un espacio donde se posibiliten las condiciones anteriormente mencionadas, se logrará realmente el cambio que se desea, y que se podrá ver reflejado en los alumnos cuya formación en democracia y derechos humanos les permita edificar sus propias condiciones y normas de convivencia, en donde siempre prime el diálogo, la participación, el respeto sobre las ideas del otro, la reflexión; a la vez que les posibilite la creación de los mecanismos necesarios para que esas condiciones, ya establecidas se puedan llevar a cabo y qué medidas tomar si se presenta una infracción a la norma. El alumno al ser capaz de construir sus propias normas, podrá hacer de ellas un proyecto de vida que le ayudará a crecer como persona, como ciudadano, puesto que no las sentirá ajenas a su naturaleza.

Cuando se le permite al alumno desarrollar su autonomía, se le está potencializando la creación de una ética que le servirá para reflexionar sobre su pensar y su actuar, permitiendo con ello, opinar, planear y ejecutar acciones que mejoren aquellas situaciones donde se crea necesario que haya un cambio. Al poseer autonomía se es capaz de escuchar al otro y establecer una interacción que posibilite rescatar lo importante de cada opinión para crear una nueva, más elaborada y acertada.

Las anteriores son acciones que permiten un buen desarrollo personal e institucional. De no instaurarlas en los centros educativos se continuará con los mismos errores de un pasado que la sociedad actual exige se reforme. Entre los errores más comunes se encuentran; la utilización de la fuerza como medio de sujeción, la formación de mentes poco creativas cuya única posibilidad visible para alcanzar lo deseado es a partir de la fuerza a la cual siempre se estuvo ligado, la resignación o indiferencia al vivir cotidiano, hacia lo que no afecta individualmente, donde se espera que sea el otro el que actúe; la incapacidad de escucha, y de aceptar lo diferente.

Se hace evidente la necesidad de construir condiciones reales que posibiliten la formación de un hombre ético, democrático, autónomo y civilista que aporte con sus actos a la concreción del país que trazó la constitución de 1991.

1.4. EL CONFLICTO.

La urgente necesidad de una solución moderna al rompecabezas del conflicto parece ser ahora, como en realidad lo ha sido en toda época, increíblemente grande. Es por esto que se debe enfrentar este enigma con los instrumentos excepcionales de la era actual para evitar la multiplicación de los errores del pasado.

La importancia de adentrarse cada vez más a la naturaleza del conflicto y a la certeza de que sus causas son numerosas, dan a entender que la búsqueda de una solución no debe dejar sin explorar ninguna posibilidad, razón por la cual éste ha sido considerado, tratado y racionalizado por varias disciplinas: sociológicas, psicológicas, antropológicas, culturales,

políticas; para la mayoría de las cuales, "lo más importante no está en el hecho de reconocer su existencia, sino en ahondar sobre la concepción que formaliza su propio conocimiento", es por esto que, antes de entrar a su conceptualización y resolución es conveniente comenzar por analizar la naturaleza del conflicto humano:

Los teóricos concuerdan en que la agresión es una característica fundamental de la existencia y comienza como un reflejo de la acción y vitalidad de la vida. Mediante una relación agresiva o activa con el medio y la gente que hay en él, el niño llega a ser un activo partícipe en el desarrollo de su propia personalidad. Si acepta pasivamente las presiones de los demás, adquiere una estructura psíquica que no es de su propia factura. Como los niños crecen en un contexto en el que hay otros niños, la agresión parece ser una consecuencia inevitable de vivir con los demás. Los celos de los demás niños, la competencia con ellos por un lugar en la familia y las disputas sobre la propiedad son ineludibles. Puesto que el infante aprenderá cuáles son las respuestas premiadas de los demás o que satisfacen sus necesidades, es fácil ver cómo pueden ir refinando el uso de dispositivos de agresión y poco a poco ir progresando en su educación en la hostilidad, adquiriendo con el tiempo mayor finura y percibiendo pronto que la herida simbólica y el dolor psicológico son mucho más lacerantes que simples daños físicos; una vez ha logrado comprender esto, se encuentra ya en el dintel del doctorado en el exquisito arte de la crueldad. O si por el contrario, el niño crea pericias en el manejo de la agresión misma, alcanzará éstas durante toda una vida de dolorosas lecciones de manos de sus padres, maestros y compañeros, para finalmente, convertirse en un adulto que no sólo ha adquirido una infinita variedad de medios de comunicación de sus sentimientos, sino que también desarrolla más de una clase de respuesta emotiva a la frustración. Es así como la mayoría de los adultos socializados afrontan muchas frustraciones en el curso de sus vidas cotidianas, usan patrones de reacción establecidos para dominarlas y para impedir que vuelvan a presentarse.

El modo en que se maneje la agresión está directamente relacionado, entonces, con la forma de posicionarse frente al principio de realidad, al cual se accede cuando se vence el principio de placer que está conformado básicamente por intereses egoístas que, por sí mismos, no tendrían consideración alguna con la estructura y orden sociales. Por tanto, chocan con la normatividad y generan un permanente conflicto entre la obtención de ese placer y la articulación con la realidad. Los deseos, imágenes, pensamientos y demás representaciones concomitantes al principio de placer entran en transacción con los parámetros sociales para garantizar la inserción y la permanencia del ser humano en la cultura. De este acuerdo se deriva un nuevo placer para el sujeto en tanto significa para él la superación del imaginario y primitivo mundo de la individualidad, y la articulación al contexto social. El desempeño del sujeto en consonancia con esta realidad exterior es logrado gracias a la mediación del pensamiento y de la capacidad reflexiva.

Un momento crucial y decisivo es el que introduce el funcionamiento de un significante fundamental: la interiorización de la ley que eleva al infante a la categoría de sujeto, a la condición social que le exige relegar sus impulsos exclusivamente egoístas (entre ellos la agresión) para articularlos a ese orden pactado a través de la historia. De esta manera, la inclinación agresiva del individuo es dominada por la cultura cuando ésta lo debilita y lo hace vigilar, inicialmente, por una instancia alojada en su interior, el súper-yo individual (en rigor, la conciencia moral) y luego, por la conciencia colectiva, el súper-yo cultural, bajo su influencia la comunidad establece rígidos ideales y erige sus normas.

1.4.1. Conceptualización.

Las diferencias involuntarias y las voluntarias o de opción constituyen un valioso recurso de creación y desarrollo para los grupos humanos y las personas. Ellas son la riqueza, la variedad, la pluralidad, la complementariedad, la posibilidad de avance hacia lo nuevo, hacia el movimiento. Pero al mismo tiempo es cuando hay diferentes intereses, maneras de ver el mundo, valoraciones de los hechos y las costumbres, diferentes lenguajes, sentimientos, normas de convivencia, culturas, géneros y edades que se presenta un elemento vital para la condición humana: *el conflicto*.

El conflicto ha sido definido, de manera negativa, como la ausencia de paz, de relaciones equilibradas, de calma. Sin embargo, es muy significativo que sea caracterizado por lo que no es, pues precisamente esta parte negativa es la que desarrolla y lleva a nuevas dimensiones todo tipo de conflicto. Contrario a lo que tradicionalmente se ha transmitido sobre el conflicto, este puede mirarse como una realidad con signo positivo que no se debe eludir ni negar. Lo que prima es el saber manejarlo: "El conflicto no es en sí mismo la violencia, entre él y ella hay un gran espacio para el diálogo, la tolerancia, y el respeto a la dignidad humana" expresa Isabel López Díaz.

Mientras haya más de una persona en el mundo, existirá el conflicto, porque "una sociedad sin conflictos no sería una sociedad humana, sino un cementerio o un museo de cera", afirma Fernando Savater. "El conflicto incita a observar y a crear, a diferencia de lo común y corriente, de lo ya acostumbrado, de lo que se da por supuesto", tal como dice Jairo Bedoya

La presencia del conflicto es innegable en el tejido de las relaciones sociales y de las culturas en el transcurrir del mundo de la vida, por eso es preciso reconocer que la sociabilidad tiene sus paradojas que sólo son posibles de leer a través de la puesta en práctica de los propósitos de regular armónicamente la convivencia. Una de esas paradojas la representan las posturas y acciones de quienes convierten "esos afanes sociales", como los llama Fernando Savater, en "pasiones feroces del alma", que a nombre de la propia sensibilidad, se empañan en colectivizarlo todo, en anular la diversidad, la pluralidad, la individualidad y aún más, a nombre de una excesiva fidelidad a criterios religiosos, de lengua, de color de la piel, o de militancia política, consideran como enemigo a los distintos, proseguir y perseguir a los que difieren de dichas postura". (Restrepo Yusti, Pág. 135).

Se podría llamar conflicto a una situación social, familiar, de pareja o personal que coloca en contradicción y pugna, por distintos intereses y motivos, a personas, parejas, familias o grupos étnicos, sociedades o culturas; o la manifestación de incompatibilidad entre ellas o frente a algún asunto que les compete. Por *pugna* se puede entender la acción de oponerse al otro, la lucha que se presenta por la intención de las partes de imponer, cada una de ellas, su particular punto de vista o su decisión. *Un interés* es, en principio, lo que las personas o grupos étnicos, sociales o culturales quieren o desean: otra persona en especial, una situación de beneficio o algo material o espiritualmente provechoso, una tradición, una propuesta de transformación, una particular forma de convivir. También un interés puede ser una conveniencia o la satisfacción de una necesidad, incluso una actitud o un sentimiento. Se habla de *distintos intereses* porque ninguna persona, pareja, familia o grupo étnico, social o cultural es igual a otra, ni perciben o asumen, individual, en pareja o colectivamente, exactamente de la misma manera sus deseos, sus aspiraciones o lo que les conviene o necesitan que las demás personas, parejas, familias o los demás grupos étnicos, sociales o culturales, porque por su propia y particular historia de vida y condiciones de existencia tanto a personas, las parejas y familias como los grupos étnicos, sociales o culturales, tienen diferentes formas de ser, de pensar, de resolver sus dificultades o de satisfacer sus necesidades. En una frase, *todos tienen diversas formas de vivir*.

Teniendo en cuenta la anterior introducción, se diferencia, entonces, el conflicto de otras situaciones que no impliquen contradicción y pugna en torno intereses distintos, o que, a pesar de existir distintos intereses, la situación no conduzca a la contradicción o pugna. Así, el intercambio y debate de ideas en torno a asuntos en los que todas las partes comparten los mismos intereses, a toma de decisiones en el marco de la libre y amplia participación, el reconocimiento y el ejercicio de la libertad de pensamiento y de expresión, se esté o no de acuerdo con lo que las demás personas piensen y digan; la competencia en el marco de la igualdad de oportunidades, y en general, situaciones en las que los derechos y la dignidad de las personas se reconocen y respetan, no son necesariamente conflictos.

Etimológicamente la palabra *conflicto* deriva de *conflictus* que en latín significa choque. El diccionario de la Academia Española dice que esta voz alude a "lo más recio de un combate. Punto en que aparece incierto el resultado de la pelea. Combate y angustia del ánimo. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida".

Según Juan Pablo Lederach los elementos estructurales del conflicto son:

- 1) *Las personas*. Cada persona involucrada en el conflicto tiene valores, intereses, necesidades y una perspectiva sobre éste, que motivan y encausan sus acciones.
- 2) *El proceso*. Se trata de la manera como se desarrolla el conflicto y cómo la gente trata de resolverlo, para bien o para mal. A partir de dichas situaciones se encadenan los radios o circuitos comunicativos y los radios o circuitos de simpatía o de rechazo para los actores que intervienen en el núcleo del conflicto.
- 3) *Las diferencias esenciales*. Hace relación a los asuntos esenciales del conflicto: los intereses y las necesidades, las diferencias de opinión, los criterios a seguir y las diferencias de valores y soluciones concretas.

Del análisis de la estructura del conflicto pueden surgir componentes nuevos, tales como: la percepción de éste, el conflicto sentido propiamente, las conductas de su propio manejo y los valores y competencias que recrea o reproduce (de colaboración, de compromiso, de evitabilidad, de adecuación o de neutralidad).

Hay que tener presente que todo conflicto tiene su propia naturaleza evolutiva que se traduce en una dinámica que se desata a partir de su propia génesis.

Es preciso entender que "es allí, en ese interregno del reconocimiento de la inestabilidad del conflicto, en donde es necesario tener mayor claridad sobre la potencialidad de éste como dinamizador del grupo, institución o sociedad que lo aborda. Dicha potencialidad deviene de la consideración de que el conflicto permite el aprendizaje institucional y exige aperturas hacia nuevas formas de actuar", como lo afirma Manuel Restrepo Yusti.

1.4.2. ¿Qué causa un conflicto?

Para Christopher Moore, algunas de las fuentes principales de conflicto, independientemente del nivel (interpersonal, intra o interorganizacional, comunal, o social) y de marco están dadas por:

- Problemas de relaciones entre las personas.

- Problemas de información.

- Intereses realmente incompatibles o percibidos como tales.

Fuerzas Estructurales. Problemas de valores. El círculo del conflicto.

Como se aprecia en la figura 1., el "círculo del conflicto" es un instrumento analítico útil para examinar las disputas y descubrir la causa básica de una conducta conflictiva. Examinando un conflicto y evaluándolo de acuerdo a las cinco categorías, se puede empezar por saber qué causa la disputa, identificar qué es prioritario, y estimar si la causa es una incompatibilidad auténtica de intereses o un problema perceptivo de las partes involucradas. Este examen es una ayuda para trazar una estrategia de solución del conflicto con una probabilidad de éxito superior a la de un enfoque basado en ensayo y error.

1.4.2.1. Los conflictos de relación.

Se deben a fuertes emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, a escasa o falsa comunicación, a conductas negativas repetitivas. Estos problemas llevan frecuentemente a lo que se han llamado conflictos irreales o innecesarios, en los que se puede incurrir aun cuando no estén presentes las condiciones objetivas para un conflicto, tales como recursos limitados u objetivos mutuamente excluyentes. Problemas de relación, como los que se anuncian arriba, muchas veces son pábulo a discusiones y conducen a una innecesaria espiral de escalada progresiva del conflicto destructivo.

1.4.2.2. Los conflictos de información.

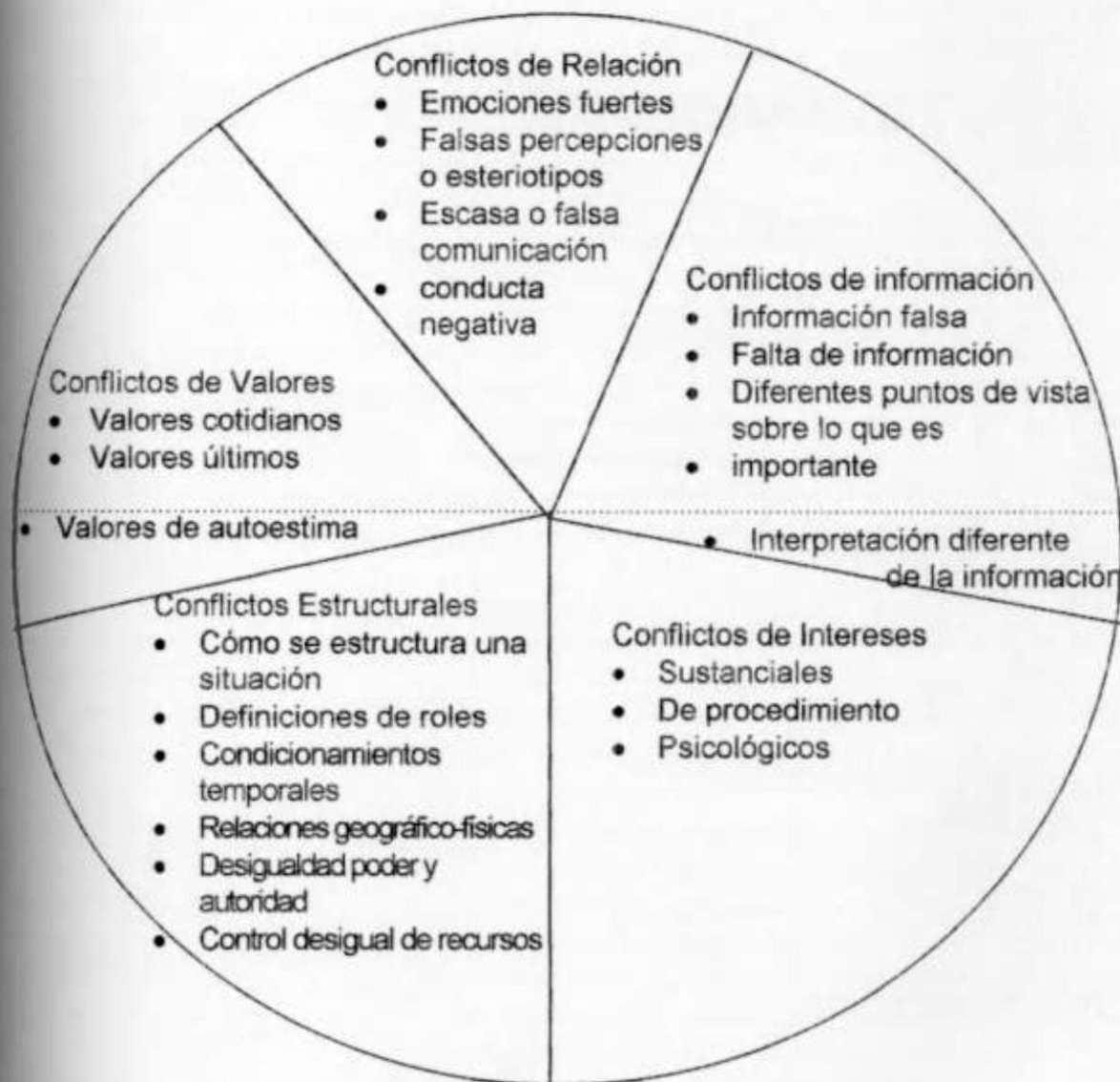
Se dan cuando a las personas les falta la información necesaria para tomar decisiones correctas, están mal informadas, difieren sobre qué información es importante, interpretan de modo distinto la información, o tienen criterios de estimación discrepantes. Algunos conflictos de información pueden ser innecesarios, como los causados por comunicación insuficiente entre las personas en conflicto y otros pueden ser auténticos al no ser compatibles con la información /o los procedimientos empleados por las personas para recoger datos.

FIGURA No. 1

Guía para el Análisis y Mediación en la Resolución de Conflictos

EL CIRCULO DEL CONFLICTO

Conflicto innecesario



Conflicto Genuino

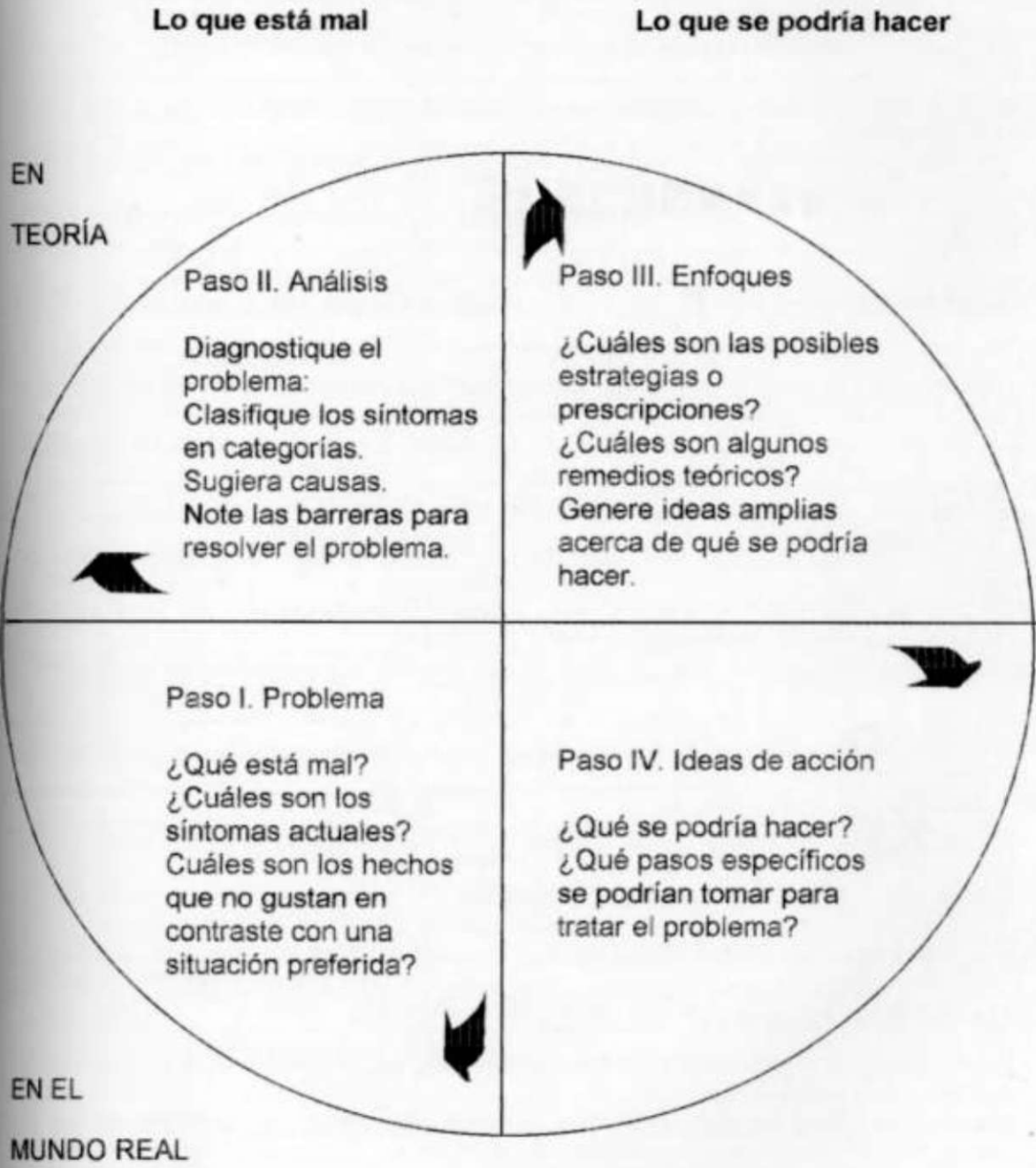
Tomado de CDR Copyright 1989 CDR Associates.

Todos los derechos reservados

FIGURA No. 2

DIAGRAMA CIRCULAR

Los cuatro pasos básicos para generar opciones



1.4.2.3. Los conflictos de intereses.

Están causados por la competencia entre necesidades incompatibles o percibidas como tales. Estos conflictos resultan cuando una o más partes creen que para satisfacer sus necesidades deben ser sacrificadas las de un oponente. Los conflictos fundamentados en intereses ocurren a cerca de cuestiones sustanciales como dinero, recursos físicos, tiempo, etc. y para que se resuelvan deben haberse tenido en cuenta y/o satisfecho un número significativo de los intereses de cada una de las partes.

1.4.2.4., Los conflictos estructurales.

Son causados por estructuras agresivas de relaciones humanas, que están configuradas muchas veces por fuerzas externas a los implicados en el conflicto. Escasez de recursos físicos o de autoridad, condicionamientos geográficos (distancia o proximidad), tiempo (demasiado o demasiado poco), estructuras organizativas, etc., promueven con frecuencia conductas conflictivas.

1.4.2.5. Los conflictos de valores.

Son causados por sistemas de creencias incompatibles o percibidos como tales. Los valores son creencias que la gente emplea para dar sentido a sus vidas, explicando lo que es bueno o malo, verdadero o falso, justo o injusto. Valores diferentes no tienen por qué causar conflicto. Las personas pueden vivir juntas en armonía con sistemas de valores muy diferentes. Las disputas de valores surgen solamente cuando unos los intentan imponer por la fuerza a otros, o pretenden que tenga vigencia exclusiva un sistema de valores que no admite creencias diferentes.

1.4.3. Enfoques teóricos.



Al examinar la literatura especializada, Pedro E. Valenzuela identifica por lo menos tres enfoques teóricos que intentan explicar el surgimiento de los conflictos y dentro de los cuales se pueden incluir las causas anteriores:

1.4.3.1. La escuela subjetivista.

Sostiene que los factores personales constituyen la principal fuente de conflictos. Para algunos autores que se identifican con este enfoque el conflicto es un fenómeno "innato en todas las sociedades animales", resultado de un "instinto de agresión y de competición", mientras que para otros los conflictos son el resultado de una comunicación defectuosa, de procesos inconscientes, de la frustración, etc., y por tanto enfatizan el estilo de toma de decisiones, la personalidad de los líderes, y las actitudes y los valores que influyen el comportamiento de personas y grupos.

1.4.3.2. La escuela estructuralista.

Considera que no se puede reducir los conflictos sociales a factores subjetivos y que, por tanto, se debe tomar como punto de partida la estructura social y no la naturaleza humana. Aquí se podría incluir tanto a quienes argumentan que la estratificación de las sociedades y la división de la clase hacen inevitable el conflicto (Marx), como a quienes argumentan que el conflicto no se centra realmente sobre la propiedad sino que gira alrededor de las relaciones de autoridad (Dahrendorf).

1.4.3.3. El enfoque psicosociológico.

I

No sitúa el nivel de análisis en el plano individual ni en el social, sino en el de la interacción entre el individuo y los sistemas sociales dentro de los cuales se desenvuelve. No se ignora el "síndrome individual", pero se entiende que el conflicto está definido por relaciones entre grupos que persiguen fines contradictorios, defienden valores opuestos y ejercen relaciones de poder.

En términos de lo que separa a las partes Valenzuela identifica, al igual que Moore, conflictos de intereses (distribución de algún recurso valorado, ya sea material, de status o autoridad), o de valores (ideologías, religión, visiones del mundo). El segundo es más fundamental y difícil de resolver, puesto que las partes no conceptualizan la situación de la misma manera.

Además, con frecuencia no es fácil distinguir unos de otros. Por otro lado, afirma Valenzuela, incluso cuando las partes están de acuerdo sobre los fines, los conflictos pueden surgir alrededor de los medios para alcanzarlos, o de las causas de algo (conflicto de atributos)

.4.4. La resolución de conflictos.

.4.4.1. La Gráfica Circular, una herramienta para generar opciones en solución de problemas.

Cuando se abordan problemas serios, con frecuencia se salta directamente del problema a una solución propuesta. Sin embargo, a menudo resulta útil retroceder por un momento y tratar de entender las causas que originan el problema. Al examinar estas posibles causas, se puede preguntar qué caminos podrían seguirse para mejorar la situación. El análisis de estos posibles caminos indica las medidas específicas que podrían tomarse. A continuación se bosquejan los pasos para utilizar esta herramienta de cuatro cuadrantes en la solución de problemas, diseñada por Roger Fisher, que puede resultar útil para idear soluciones efectivas. (Ver Figura 2).

1.4.4.1.1. El problema. Primero, describir los síntomas de la situación presente que sean inquietantes: ¿qué es lo que no gusta? A continuación, pensar en el mundo cómo quisiera que fuera: ¿Cuál es la situación o la meta predilecta?

El problema es la brecha entre los síntomas que nos disgustan y la meta deseada.

1.4.4.1.2. Análisis: ¿Por qué existe el problema? Hacer una lista de las posibles causas del problema - ¿Por qué todavía no existe la situación predilecta? Al reunirías, 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.

Algunos diagnósticos pueden estimular los subdiagnósticos que resulten útiles. Por ejemplo, si no hay comunicación, debe preguntarse por qué no la hay. Luego es conveniente seguir investigando las diversas causas, a un nivel de claridad que comience a indicar qué podría hacerse. Es conveniente analizar también las dificultades que se pueden presentar para resolver el problema.

1.4.4.1.3. Estrategias de Solución. Los diversos diagnósticos a menudo indican un conjunto de caminos igualmente variados que pudieran seguirse para solucionar el problema. ¿Cuáles son los posibles caminos que pudieran ser útiles en una situación específica?

1.4.4.1.4. Ideas de acciones. Las posibles formas de resolver el problema que ocupan el cuadrante III necesitan cada uno de un plan de acción específico para ser efectivos. ¿Qué se va a hacer?. ¿Cuándo?. ¿Dónde?. ¿Quiénes?. ¿'Cómo?. ¿Con qué recursos?

¿Después qué?

La importancia de evaluar

Teniendo el conjunto de acciones, que pueden aplicarse de inmediato, y conocidas las razones por las cuales cada una de ellas podría funcionar, es conveniente preguntarse entonces ¿Cuáles tienen mayor probabilidad de ser útiles?. Llegado a este punto, después de completar la Gráfica Circular, se debe evaluar cuáles acciones tienen mayor probabilidad de tener éxito en una situación específica.

1.4.4.2. Formas de resolver el conflicto.

Ante la intolerancia y la violencia utilizada como el desenlace de los conflictos que surgen en la vida colectiva, los miembros de la sociedad necesitan aprender a dirimir las diferencias pacíficamente. En los esfuerzos por encontrar soluciones es común escuchar frases como: "El conflicto es inevitable, pero la búsqueda de opciones diferentes a la violencia es el único modo de hacer que éste no destruya a la sociedad". Es por esto que para su solución se cuenta con medios acogidos, implícita o explícitamente, por la Constitución Nacional vigente, donde las partes conflictuantes se pueden enfrentar sin la

presencia de una autoridad jurisdiccional, y que hacen parte del Programa Pedagogía de la Tolerancia, implementados por la Gobernación de Antioquia, los cuales se exponen a continuación.

1.4.4.2.1. La conciliación. Consagrada en la Ley 23/91 - Decreto 2651/91, Decreto 800/91 y en el artículo 116 de la Constitución Política.

Cuando las partes se enfrentan en un conflicto, un tercero neutral y ajeno a éste, llamado conciliador, mediante el desarrollo de algunas destrezas o técnicas, les ayuda a encontrar la mejor solución para la divergencia; este conciliador puede ser en derecho o equidad, conforme al fundamento utilizado por el acuerdo.

Es un ejercicio de escucha de sí mismo y de los otros que posibilita una visión clara de los estancamientos que aparentemente se presentan en las crisis y en los conflictos. Requiere un detenimiento de los sentimientos individuales y observación de las relaciones en lo colectivo, permitiendo encontrar soluciones creativas.

Ventajas que ofrece la conciliación:

- Las personas quedan satisfechas con el acuerdo. Tiene valor legal. Ahorra tiempo y dinero.
Reduce disgustos y cargas emocionales
Los implicados tienen control sobre el proceso y los resultados. Se mejoran las relaciones entre las partes. Se resuelve y previene el surgimiento de nuevos conflictos. Se aprende a vivir en paz.

Papel del conciliador: Quien esté encargado de realizar esta tarea debe asumir una actitud neutral en el manejo del conflicto y procurar que las partes:

- Se dispongan a encontrar soluciones.
- Reflexionen sobre el problema
- Reconozcan la existencia del conflicto, propiciando el abandono de cualquier forma física o verbal de agresión.
- Revisen el conflicto procurando escuchar la posición del otro y examinen las alternativas de solución posibles.
- Se animen a describir los hechos y los intereses envueltos en el conflicto.
- Exploren las diversas alternativas de solución.
- Analicen cuál sería la solución más conveniente.
- Busquen acuerdos y establezcan mecanismos de verificación del cumplimiento de los mismos.

El conciliador debe acompañar a las partes en un tiempo prudente para poner en marcha la solución y considerar el conflicto como superado.

Las salidas de conciliación dependen del tipo de mediador. Este puede ser por ejemplo un juez, que hace la conciliación ante el proceso judicial y con ella puede terminar el procedimiento antes de dictar sentencia.

Otros conciliadores pueden ser funcionarios administrativos, como los comisarios y los defensores de familia, los inspectores de tránsito, de policía y de trabajo, los alcaldes, los gobernadores, los notarios.

Otro tercero puede ser un particular que busca que las partes lleguen a consensos, pero que no los puede obligar porque no tiene autoridad para ello. Su papel está autorizado por el artículo 166 -inciso 3- de la Constitución Política y deben pertenecer a un centro de conciliación autorizado por el Ministerio de Justicia como los consultorios jurídicos, la cámara de comercio, asociaciones, corporaciones, agremiaciones y fundaciones.

Otro conciliador puede ser uno nombrado de común acuerdo entre las partes, que aunque no sea autoridad, en principio tiene un voto favorable para ser acatado y reconocido su juicio acerca de las diferentes propuestas de solución.

En las escuelas y colegios, los personeros estudiantiles pueden hacer el papel de conciliadores, ante los conflictos que se les presenten a los estudiantes, tomando en cuenta el "Manual de Convivencia".

1.4.4.2.2. Arbitramiento. Tiene consagración en el Decreto 2279/89, Ley 23/91, Decreto 2651/91 y art.116 de la Constitución Política.

Significa que las partes someten a decisión arbitral (laudo arbitral) las diferencias susceptibles de transacción, renunciando a hacer valer los derechos ante la rama judicial. El arbitramiento puede ser: en derecho, en conciencia, o técnico. Las partes tienen que acoger la decisión que el árbitro o árbitros le den al problema. El número de árbitros debe ser impar.

1.4.4.2.3. La amigable composición. Tiene fundamento en el Decreto 2279/89 y Ley 23/91. Las partes confían la solución del conflicto a los amables componedores nombrados por ellas o por un tercero a quién cederán su nombramiento. Ellas, mediante un contrato acuerdan someterse a la decisión de los amigables componedores, excluyendo la posterior decisión judicial. Los amigables componedores precisan el estado y forma de cumplimiento de una relación jurídica sustancial susceptible de transacción.

1.4.4.2.4. La negociación directa. Se asemeja a la transacción consagrada en el Código de Procedimiento Civil como forma de terminación anormal del proceso, transando las diferencias extrajudicialmente o previniendo un litigio eventual; también se consagra esta figura en el Código Civil colombiano donde se habla de un contrato para prevenir o terminar un litigio.

1.4.4.2.5. La negociación colectiva. Etapa previa a la huelga o al arbitramento en los conflictos colectivos de trabajo. Establecida para regular las relaciones laborales en el artículo 55 de la Constitución Política.

La negociación directa como la desarrolla el Programa Pedagogía de la Tolerancia no aparece definida en ninguna rama jurídica y tiene cabida en el Estado colombiano, concebido éste como social de derecho, con fundamento en el respeto de la dignidad humana y ésta última como uno de los principios fundamentales de la naturaleza del Estado, dignidad de donde emanan unos derechos fundamentales o derechos humanos de los que son titulares todos los seres.

La Constitución Política colombiana, vigente al igual que otras contemporáneas, construye su normatividad con tinte de tolerancia en algunos casos donde la exigencia de ésta no está explícitamente mencionada en las normas, sino que se deduce de ellas. También en otros casos se menciona explícitamente, como en el artículo 7 de la Carta Fundamental.

El Programa Pedagogía de la Tolerancia pretende entonces enseñar que existen medios para solucionar los conflictos de una manera pacífica y no violenta; los cuales se fundamentan en acuerdos celebrados por las partes directamente, como en la negociación, o en la ayuda de un tercero como en la conciliación.

Se hace énfasis en la *negociación directa*; pues en la medida en que las partes decidan negociar, se concreta el concepto de *tolerancia*, ya que la capacidad de comunicarse mediante las palabras es el fundamento para que la sociedad conviva en paz; pues se respetan las diferencias que cada ser humano ostenta y la negociación supone necesariamente *comunicación* entre los conflictuantes, además, el desarrollo de esta figura determina que no haya ganadores y perdedores al resolver el conflicto.

1.4.4.2.5.1. Los siete elementos básicos para la preparación de una negociación. Los pasos para la preparación de una negociación se fundamentan en los siete elementos del "Proyecto de Negociación de Harvard", estos son:

1) *Alternativas*: Son las posibilidades de que dispone cada parte para retirarse de la negociación si no se llega a un acuerdo. Estas son las acciones que una u otra parte puede practicar por cuenta propia sin necesidad de que se esté de acuerdo o que se negocie.

Para evitar los malos resultados se debe determinar y desarrollar la mejor alternativa a un acuerdo negociado.

2) *Intereses*: Es el término que se utiliza para definir lo que alguien quiere o pretende. Detrás de las posiciones de las partes se encuentran sus necesidades, inquietudes, deseos, esperanzas y temores. Cuando los otros factores son iguales, un convenio es mejor en la medida que satisfaga los intereses de las partes.

Los intereses definen el problema: el problema básico en una negociación no es el conflicto entre posiciones, sino el conflicto entre las necesidades, deseos, preocupaciones, y temores de las partes. Tras las posiciones opuestas hay intereses compartidos y compatibles, además de los conflictivos. Tanto los intereses compartidos como los intereses diferentes pero complementarios, pueden ser las bases de un buen acuerdo. El objeto de una negociación es favorecer los intereses de ambas partes, la posibilidad de que esto ocurra aumenta cuando son comunicados, por ello, en una negociación es conveniente saber que detrás de las posiciones que asumen las personas, también están sus intereses, no las posiciones.

Para comprender los intereses que entran en una negociación, es conveniente preguntar por qué y por qué no y pensar sobre la opción del otro.

3) *Opciones*: Es toda la gama de posibilidades a que las partes pueden llegar en la búsqueda de un acuerdo, es decir, las opciones que están en mesa de discusión y actuando bajo la hipótesis de que existen posibles acuerdos que beneficien a ambas partes. En una negociación siempre se deben explorar varias opciones y se pueden preparar otras que reflejen los criterios de legitimidad que se proponen.

4) *Criterios de legitimidad*: Un acuerdo es mejor en la medida en que a cada parte le parece justo. Será justo para ellas en comparación con alguna referencia externa, criterio o principio que vaya más allá de la simple voluntad de cualquiera de las partes, es una norma externa de imparcialidad que debe satisfacer los intereses de las partes. Una vez que ellas decidan qué podrán hacer, deben también decidir cómo hacerlo.

5) *Compromisos*: Son planteamientos verbales o escritos que especifican los acuerdos, cada una de las partes lo hará o no; para ello es recomendable no hacer compromisos sobre la parte sustancial del problema durante la negociación, hasta que las partes estén de acuerdo en que la negociación ha alcanzado la etapa de las promesas. Es recomendable inventar acuerdos posibles que satisfagan los intereses de ambas partes.

6) *Comunicación*: La negociación es un proceso de comunicación con el cual se busca respaldar el propósito de obtener una decisión justa. Sin comunicación no hay negociación. Las partes en una negociación se benefician de la creación y mantenimiento de la clara comunicación en dos sentidos. Para ello se deben considerar las siguientes pautas:

- Comunicarse a pesar de los desacuerdos. Para lo cual es necesario escuchar activamente y hacerle saber al otro que se le escucha, sin señalarle necesariamente que se está de acuerdo o no con él.
- Hablar con un propósito. Con el fin de ser entendido, y explicando el punto de vista.
- Tratar de ponerse en lugar de la otra parte. Busca entender su punto de vista.
- Consultar, hablar con la otra parte antes de decidir.

El éxito de una negociación depende en gran parte de una buena comunicación, y para que ésta sea productiva es necesario escuchar y dar a entender a la otra parte que se ha entendido su mensaje. Tener una buena comunicación no siempre significa tener una amistad con el otro, simplemente es tener unos canales y sistemas de comunicación adecuados a través de los cuales se puedan ventilar los problemas y analizar las situaciones. A pesar de los desacuerdos la comunicación debe ser permanente.

7) *Relación*: Con una buena relación se posibilita el manejo de los conflictos más graves y se busca satisfacer los intereses y fortalecer el proceso de la resolución del conflicto. Por eso, una negociación produce un mejor resultado cuando las partes han mejorado su capacidad de trabajar armónicamente y de resolver las diferencias.

Para tener una buena relación en las negociaciones es necesario tener adecuados procesos de comunicación. Así mismo, en el juego de la negociación debe haber una estructuración de manera tal que puedan separarse los asuntos sustantivos de la relación y se proteja la individualidad de las personas para que no se mezclen con la discusión sobre lo sustancial, es decir, *deben separarse las personas de los hechos*, para lo cual es necesario, utilizar la racionalidad, equilibrar las emociones con la razón.

Para que una negociación pueda realizarse satisfactoriamente, es conveniente tener en cuenta controlar los factores emocionales, permitir que la otra u otras personas se desahoguen, ya que con frecuencia, una buena forma de manejar la ira, la frustración y otros sentimientos negativos e las personas, es ayudarlos a que expresen esos sentimientos. Además, reaccionar ante un estallido emocional y usar gestos simbólicos que puedan producir impacto emocional constructivo en la otra parte. Debe tenerse en cuenta también, autoevaluar la negociación.

"Todos estamos casi permanentemente enfrentados a procesos de negociación; algunos de ellos fáciles y otros muy difíciles; unos rutinarios y otros extraordinarios. De todos ellos se deduce una conclusión muy simple: es necesario saber negociar", porque ésta es una ciencia que debe ser aprendida y practicada. La negociación es una realidad de la vida. Es tarea de

todos los días. Es un medio básico para lograr lo que queremos de otros. Es una comunicación de doble vía para llegar a un acuerdo cuando se comparten intereses opuestos, compartidos y compatibles.

1.4.4.2.5.2. Cualquier método de negociación debe juzgarse conforme a tres criterios.

Debe conducir a un acuerdo sensato: dentro de lo posible, satisfacer los intereses legítimos de ambas partes, resolver los conflictos de intereses con equidad, ser duradero y tener en cuenta los intereses de la comunidad.

Debe ser eficiente.

Debe mejorar, o por lo menos no deteriorar la relación entre las partes.

1.4.5. La tolerancia: el fundamento de la vida pacífica.

El problema de la tolerancia surge a causa de la existencia de una pluralidad o diversidad de creencias, actitudes o conductas. Esta pluralidad de opciones produce desaprobación, aversión o disgusto en aquellas personas que son intolerantes, razón por la cual los seres humanos tienen a necesidad de convicciones orientadas a una nueva solidaridad, a convivir más estrechamente con los demás y a velar porque sus creencias no los lleven a adoptar comportamientos de exclusión de los demás, sino a una perspectiva de coexistencia pacífica y la construcción de un mundo mejor a partir de las diferencias. El problema de la tolerancia consiste entonces en cómo construir una sociedad compuesta por distintas comunidades con hábitos y creencias diferentes, sin imponer barreras infranqueables y sin presionar el cambio de actitudes y opiniones.

La filosofía de la tolerancia "el respeto a la diferencia del otro", es una deducción lógica de la consideración ideológica de que, en su origen, todos los hombres son iguales y que por lo tanto, las diferencias son adquiridas en los procesos sociales, lo cual afecta la forma pero deja intacta una esencia humana que debe respetarse en todos los hombres.

Las reflexiones sobre la tolerancia requieren de un proceso permanente de análisis y de profundización para que logren desde lo cotidiano el compromiso y la responsabilidad que tienen todos los hombres y las mujeres de construir la paz; a partir de la tolerancia y la solución pacífica de los conflictos.

La tolerancia es una actitud personal que se manifiesta en la voluntad de actuar en forma benevolente, de condescender, de ejercitarse en la comprensión, de abrirse a los otros para aceptarlos tal como son. Es la disposición de aceptar las diferencias y procurar canalizarlas de una manera constructiva y racional.

Tolerar no es fácil: donde hay una diferencia se siente una amenaza. Donde hay una amenaza se percibe una agresión. Por eso, tolerar debe ser el principio del reconocimiento en el otro.

La persona tolerante explica, justifica, disculpa, dialoga, comprende, acepta y respeta al otro. No debe confundirse con el sumiso, el sacrificado, el conformista, el indiferente o el acrítico.

La tolerancia es un valor positivo que defiende la autonomía personal, por tanto, pone límites a concepciones que atacan la libertad, la igualdad, los derechos humanos; razón por la cual, actividades que amenazan los valores esenciales y que afectan la vida humana, la justicia social, el desarrollo, y la solidaridad entre los seres, no deberían ser toleradas porque, tal como lo afirma Ernesto Garzón V., "la tolerancia indiscriminada, la tolerancia pura, sin limitaciones, termina negándose a sí misma y en su versión más radical equivaldría a la eliminación de toda regulación del comportamiento humano".

El concepto de tolerancia engloba tres elementos:

- Disponibilidad a aceptar la existencia y la permanencia de las diferencias en materia de ideas, lugares, apariencia física, tradiciones culturales, identidad de grupos, formas de vida.
- Apertura al cambio y a la voluntad de hacer un esfuerzo para comprender los verdaderos motivos del otro de desear cambios, incluso sino está dispuesto a captarlos y a contribuir a su realización.
- Actitud consciente y autónoma en una situación en donde hay efectivamente posibilidades de elección.

a tolerancia es una actitud, no sólo en el espíritu de todos y cada uno, sino también en los dispositivos del funcionamiento social y político que rigen y forman los vínculos entre los seres humanos. La tolerancia es una cualidad que se adquiere mediante el aprendizaje.

La tolerancia con base en la comprensión del otro.

Un requisito de desarrollo de la existencia es que, necesariamente, se entra en contacto con otros, ya sea en el hogar, en el trabajo o en la calle. Es el carácter social de todo ser humano, sin lo cual la reproducción de la vida sería impensable.

El otro, no es una cosa ni un animal, sino que representa a alguien, es una *persona* que, como dijera Marx, es un "individuo concreto", producto de una serie de procesos físicos, sociales y culturales.

Por todo lo anterior, se puede deducir entonces, como explica Héctor De Los Ríos, que el "otro" es un ser complejo de múltiples facetas. Por esto, la relación del "yo" con aquel, no es simplemente de nivel de ciudadanos sino entre personas que piensan y actúan de acuerdo a su estructura social.

La idea es relacionar el "yo" y el "otro" en el marco de una sociedad en la cual, si bien los individuos están situados en distintos niveles y tienen formas de actuar y pensar diferentes, pueden llegar a comprenderse y a encontrar soluciones comunes.

Por todo esto, la tolerancia es una virtud que se aprende en un proceso que sólo en una relación mutua, puede dar lugar a captar la diferencia como un elemento positivo para el desarrollo de la vida.

En este proceso, un primer paso consiste en construir canales de comunicación que den lugar al diálogo como un instrumento que permita entrar al mundo interno de las personas, para lograr ahí comprenderlas.

La comprensión no es una identidad del uno y del otro, sino un "descubrir" mutuo de lo que es cada uno. Es decir, al mirar el "otro" vemos cosas que no conocíamos, como cuando en una pieza al encender la luz, vemos claramente toda una serie de objetos que antes para nosotros no existían.

Así pues, en la tolerancia, la comprensión es tratar de entender al "otro" desde su marco biológico, social y cultural, lo cual no puede interpretarse como "ponerse en el lugar del otro"; pues aquí el "yo" actúa desde afuera, pero al conocer todo lo que rodea al "otro" es capaz de entender el sentido de su conducta.

a comprensión puede llevar a la aceptación del uno y del otro respetando sus diferencias. Pero también, pese a la comprensión, se puede presentar el desacuerdo entre los dos actores. En este caso, el principio de la tolerancia no puede ser otra forma que la de emprender un proceso de negociación igual que en el conflicto

1.4.6. El conflicto en la escuela.

Manuel Restrepo Yusti en su artículo "El Malestar de Nuestra Escuela" manifiesta que la mayoría de las investigaciones sobre la escuela han encontrado evidencias muy significativas en cuanto a aspectos o nudos problemáticos que son la cantera más expedita para que se consoliden los conflictos, de donde se podrían construir matrices de elementos que conforman los determinantes estructurales del conflicto. Entre los más comunes están: los que se derivan de las dinámicas estructurales, los que se derivan de las contradicciones culturales y los que se derivan de los propios derechos de los niños y de los jóvenes.

1.4.6.1. Matriz de los conflictos derivados de las dinámicas estructurales.

Se trata de situaciones conflictivas que se desprenden de aspectos centrales de las dinámicas institucionales y cuyos componentes se podrían caracterizar así:

Conflictos que se derivan de las relaciones con el sistema educativo centralizado. Este conflicto se manifiesta en tópicos como: autonomía escolar, estructura de dependencia (centralización y descentralización), normatividad, sistemas de control. Podrían citarse como ejemplos: convivencia de jornadas diurnas y nocturnas, libertad de enseñanza y libertad de aprendizaje, imposición de directivos o docentes o presencia de nuevos profesores, relaciones con supervisores o jefes de núcleo.

Conflictos derivados de los planteamientos institucionales. Se manifiestan en tópicos como: existencia de intereses externos a la institución, diferencias en los fines de la institución, diferencias en las estrategias para llegar a dichos fines, correspondencia entre fines personales y fines institucionales. Algunos ejemplos: comprensión sobre el Proyecto Educativo Institucional, conculcación de los derechos de los profesores, desacuerdos en la aplicación de modelos pedagógicos, rivalidad entre la comunidad científica y pedagógica.

Conflictos derivados de la propia estructura organizativa de la institución.

Este conflicto se manifiesta en tópicos como: conformación del Consejo Directivo y Consejo Académico, organización de los estamentos escolares: Gobierno Escolar (personeros estudiantiles, Consejo Estudiantil).

Aquellos que se presentan en la interrelación de las Asociaciones de Padres de Familia y la propia institución o la de los funcionarios administrativos del plantel. Pueden citarse como ejemplos: ¡Intervención de la comunidad en los asuntos escolares, cambios de posiciones en las estructuras directivas, competencias por utilización de recursos, aceptación o no de proyectos innovadores, formulación de reglamentos, rivalidades por las direcciones de grupo o por las rotaciones en ellas.

1.4.6.2. Matriz de conflictos culturales.

Otra manera de reconocer los conflictos se refiere a campos más amplios de los que podría denominarse las contradicciones culturales de la escuela que aparecen a través de manifestaciones como:

Las relaciones de convivencia. Bajo esta categoría se pueden agrupar una red de fenómenos que cruzan ese encuentro permanente entre comportamientos y actitudes en la institución: el autoritarismo, la discriminación, el prejuicio, la falta de tolerancia, los enfrentamientos generacionales, los delineamientos culturales, los perfiles individuales, como también sus contrarios que se manifiestan en expresiones de la democracia, el respeto por el otro, el diálogo intercultural y generacional, etc.

La problemática de la formación moral. Destaca conductas que devienen de ese trayecto, sinuoso y difícil del tránsito entre la heteronomía y la autonomía. Este aspecto bastante tratado por los clásicos de la pedagogía da lugar a que la distinción entre el carácter objetivo y subjetivo del conflicto se pierda en los laberintos del encuentro entre personajes no autónomos que interpelan los códigos culturales, normativos e institucionales de manera rígida justificando el autoritarismo con la defensa de lo institucional o del orden. Dichas posturas cierran el camino hacia las potencialidades que pueden desplegar quienes aspiran a realizar el ideal de la personalidad moral y de la intersubjetividad en aras de la tolerancia y la convivencia.

La problemática de la construcción del conocimiento. Es otro determinante del conflicto, pues permea el proyecto pedagógico (implícito o explícito), la didáctica y en general la energía que conlleva la relación profesor - alumno - conocimiento, haciendo que éste trascienda a relaciones complejas del sistema educativo, que remiten a las esferas cultural, económica y política.

Las relaciones con el entorno. Existen numerosas razones para ver que las relaciones entre la escuela y el entorno pueden ser causa de conflicto o de relaciones armónicas. El choque valorativo que se desprende de los fines institucionales y de las estrategias utilizadas en el contexto escolar y los fines de estrategia del entorno se consolida o se concentra en una especie de "malestar" que remite a procesos diversos como la disciplina, el conocimiento, el afecto; configurando conflictos culturales que es necesario abordar como parte de un proceso formativo de gran importancia.

1.4.6.3. Matriz de conflictos de derechos.

Los denominados "conflictos de derecho" hacen alusión al conflicto generado por la conciliación de derechos a los niños(as) y jóvenes, que generalmente aparecen ocultos

La problemática del goce o conciliación de estos derechos atraviesa la estructura y dinámica de la institución social y en este sentido es un manera rígida justificando el autoritarismo con la defensa de lo institucional o del orden. Dichas posturas cierran el camino hacia las potencialidades que pueden desplegar quienes aspiran a realizar el ideal de la personalidad moral y de la intersubjetividad en aras de la tolerancia y la convivencia.

La problemática de la construcción del conocimiento. Es otro determinante del conflicto, pues permea el proyecto pedagógico (implícito o explícito), la didáctica y en general la energía que conlleva la relación profesor - alumno -

conocimiento, haciendo que éste trascienda a relaciones complejas del sistema educativo, que remiten a las esferas cultural, económica y política.

Las relaciones con el entorno. Existen numerosas razones para ver que las relaciones entre la escuela y el entorno pueden ser causa de conflicto o de relaciones armónicas. El choque valorativo que se desprende de los fines institucionales y de las estrategias utilizadas en el contexto escolar y los fines de estrategia del entorno se consolida o se concentra en una especie de "malestar" que remite a procesos diversos como la disciplina, el conocimiento, el afecto; configurando conflictos culturales que es necesario abordar como parte de un proceso formativo de gran importancia.

1.4.6.3. Matriz de conflictos de derechos.

Los denominados "conflictos de derecho" hacen alusión al conflicto generado por la conciliación de derechos a los niños(as) y jóvenes, que generalmente aparecen ocultos

a problemática del goce o conciliación de estos derechos atraviesa la estructura y dinámica de la institución social y en este sentido es un resultante de la combinación compleja de factores que tienen su raíz en asuntos como: Los criterios de orientación que regulen el contexto escolar, la experiencia cotidiana, la práctica de la democracia, de la convivencia, de la participación, de la justicia reflejada en los manuales de convivencia, el espacio del gobierno escolar, las propias relaciones de aprendizaje, el plan de estudios, las relaciones con el entorno, todos ellos directamente relacionados con el campo que cubre el Mandato Constitucional en materia de derechos al acceso, permanencia a la educación y calidad de éstos.

1.4.7. Solución al conflicto en las instituciones educativas.

La escuela colombiana no se escapa de resolver los conflictos por la vía en que tradicionalmente se ha hecho: con manifestaciones de violencia. Rodrigo Parra Sandoval, en su libro "La Escuela Violenta" demuestra que la violencia tanto física como verbal es una de las facetas más abrumadoras de la vida escolar. Argumenta el citado autor, que actualmente se observan dos modalidades de violencia escolar: la violencia tradicional y la que podría llamarse nueva violencia. La violencia tradicional es la que se ha conocido como endémica en la escuela colombiana: la ejercida por los maestros y la institución escolar sobre los alumnos debido a la concepción autoritaria de la educación. La nueva violencia es la ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos, y la derivada de lo que se podría llamar la crisis ética de los maestros.

Dentro de la violencia escolar tradicional, Parra Sandoval destaca:

- La violencia física y verbal en relación maestro - alumno es prácticamente omnipresente en la escuela oficial primaria y secundaria.

Esta violencia envuelve las diferentes facetas de la relación fundamental de la educación: la que se da entre el maestro y el alumno, el centro vital de la educación escolar.

- La violencia tradicional que el maestro ejerce sobre el alumno tiende a tomar una de las tres formas siguientes:
- La acción física del maestro que se lleva a cabo sobre el alumno por causas disciplinarias o de aprendizaje tanto en el aula, como fuera de ella.
- El regaño constante a la llegada al colegio, al comenzar las clases del día, a la entrada de los recreos, en las reuniones con padres de familia, en el trabajo de aula - como manera de evaluar y de corregir tareas o exámenes - y en el diálogo sobre materias del conocimiento escolar. El regaño no es algo aislado, circunstancial, causado por acciones de los alumnos, sino que se ha convertido en una manera de trabajar: el regaño como pedagogía.
- La humillación se presenta con mucha frecuencia como una manera de castigar, de hacer sentir la autoridad o como forma extrema del regaño: la humillación como pedagogía.

Hay formas de violencia física que permanecen ocultas en el espacio escolar porque, aunque se causen allí, se trasladan a otros espacios como la familia: los padres que castigan físicamente a sus hijos cuando reciben quejas de sus maestros. En este sentido, llamar a los padres deja de ser una herramienta pedagógica para convertirse en una amenaza para el alumno y en una manera de trasladar a los padres la ejecución de la acción de violencia física.

Según Carlos Medina en la institución escolar la violencia es expresada mediante negaciones que manifiestan como se conciben las relaciones con el saber, la norma, la afectividad, ellas son:

La primera negación, se refiere a la relación enseñanza-aprendizaje, en la cual se niega el aprendizaje, pues el maestro se limita a reproducir un lista de contenidos, de temáticas, que ni él mismo y mucho menos el alumno están interesados en abordar. La preocupación del maestro, generalmente, se centra en cumplir con el programa establecido, sin tener en cuenta tiempos, ni procesos individuales, negando la diferencia y cayendo en el espacio de la repetición, memorización y olvido.

La segunda negación, tiene que ver con la autoridad del maestro, ya citada anteriormente, en donde éste se muestra como poseedor del conocimiento, generando una conducta vertical, autoritaria, la cual niega la posibilidad de dudar, crear, reflexionar. El maestro, se vale de las normas disciplinarias para mantener su autoridad, vigila los comportamientos, niega los entusiasmos, impone el silencio y la homogenización. Al violarse algunos de estos mandatos, llega el castigo: Anotaciones, expulsiones, retiros temporales, los cuales lo único que consiguen es desplazar el conflicto hacia otros escenarios: La familia, la calle o bien polarizarlo en la escuela.

La tercera negación, se registra en la actitud frente a la escuela por parte de los alumnos, destacándose como espacios de mayor aceptación el descanso, las vacaciones y los días que no hay clase. Este panorama se debe a que el aula de clase se ha convertido en un lugar de agresiones, donde se grita, se castiga, se incita a la competitividad y se utiliza la evaluación no como instrumento movilizador, sino como medio de amenaza y sujeción : como sujeción cuando la evaluación es tomada como un instrumento de medición, de registro sobre las conductas, se comienza a rotular los buenos, los malos, los inteligentes, los cultos, utilizando para ello la elaboración de los típicos test de escogencia múltiple en donde se sabe con relación a las respuestas acertadas, o casos en donde el maestro elabora pruebas que sabe que sus alumnos no podrán resolver acertadamente con el fin de mantener una imagen de poder, de dedicación casi exclusivamente a él. Y de amenaza cuando se observan casos en donde el aula de clase se convierte en un verdadero caos y el maestro solicita sacar una hoja para evaluar lo visto en clase, o frases como "por qué se comportaron tan mal les disminuiré la nota".

Por último, la negación a un espacio de afectividad que permita la canalización de la agresividad, de la violencia, de la imposibilidad que circunda los espacios del alumno, generando un nivel de solidaridad, de complicidad que conlleva a más comportamientos agresivos y la no opción de nuevas alternativas, al ser indiferentes a las problemáticas expresadas en la institución.

Con respecto a la nueva violencia escolar, el autor en mención, destaca los siguientes aspectos:

- La cultura de pandilla: implica la unión de fuerzas, el unirse al más fuerte para ser defendido de otro u otros más poderosos. Esta forma de organización, muy extendida ahora en la escuela, debe su expansión a la inoperancia de la justicia en el mundo escolar, a la ausencia de mecanismos que decidan legítimamente los conflictos que surgen en la vida estudiantil. Esta manera de aplicar justicia por medio de organizaciones tipo pandilla se utiliza tanto contra estudiantes como contra maestros y directivos, y va desde las meras amenazas de uso de la fuerza hasta su aplicación en usos extremos, como el homicidio. Utiliza la amenaza personal y el boleteo anónimo para llevar a cabo sus propósitos.
- La creación de espacios de nadie adonde no llega la autoridad de maestros y directivos, incluso con la anuencia y, a veces, con el beneplácito de los docentes, contribuye a incrementar la presencia de la violencia física en la escuela. Estos espacios construyen su propia cultura en la que es válida la violencia física como forma natural de interacción, y son mal recibidas las quejas de hechos sucedidos allí y que hayan causado detrimento físico a sus participantes.

Algunos procesos de degradación de la ética docente crean situaciones que dificultan la formación de una ética escolar, la formación de los alumnos como ciudadanos y generan violencias personales e institucionales entre los docentes y los alumnos.

Los fenómenos anteriores, sumados a lo que se ha dado en llamar la cultura del menor esfuerzo en el trabajo escolar de los docentes, hacen muy difícil la labor de los nuevos maestros que llegan con ideas y deseos de innovar y de trabajar eficazmente. El choque constante entre la cultura escolar y el deseo de trabajo -los ideales de los nuevos maestros- lleva casi siempre a su aislamiento, a conflictos en el cuerpo profesoral y al abandono de trabajo docente como forma de vida que se transforma en una manera burocrática de sobrevivencia.

Para Parra Sandoval, los elementos de la vida escolar expuestos anteriormente configuran lo que podría llamarse una pedagogía violenta.

Lo que no quiere decir que la escuela colombiana sea solamente un ámbito violento, sino que la naturaleza violenta de su pedagogía es una de sus caras. La cara violenta de la vida escolar reviste, sin embargo, una inmensa trascendencia por el papel que le corresponde cumplir a la escuela en una sociedad que intenta formar ciudadanos para la paz.

1.4.8. Las ciencias sociales y el conflicto.

Toda institución educativa debe tener como eje rector de su educación la respuesta a la pregunta ¿qué tipo de ciudadano se pretende formar? Si esta respuesta está acorde con la filosofía de la Carta Magna colombiana donde surge como prioritario que "el centro sea la persona humana" y que los gobernados sean líderes y participantes de la construcción social, se hace necesario entonces que la escuela afronte el reto que esto implica, con responsabilidad y compromiso. Y es precisamente allí donde las Ciencias Sociales hacen su contribución, porque siendo su finalidad la formación en lo ético y en lo social, deben tenerse en cuenta todos los aportes que desde allí surjan para que la conflictiva sociedad colombiana despierte su capacidad de amar, de relacionarse con los otros, de integrarse, de crecer colectivamente y de construir ciudadanía. Eh ahí el reto: dotar a los alumnos de las herramientas subjetivas necesarias para que desarrollen la mejor arma que tienen: el cerebro. Para que tengan la posibilidad de leer, estudiar, discutir, escribir, pensar, actuar; y con ello puedan enfrentarse y resolver los problemas de las relaciones humanas a través de cuestionamientos como: ¿Por qué las cosas son como son? ¿Cómo podrían ser diferentes? ¿Cómo podemos cambiarlas?

La escuela está llamada a ofrecer una cultura alternativa que contrarreste la cultura de la violencia que vive el país, que cambie la idealización de la fuerza como vía a la solución de los problemas a través de la humanización de las relaciones sociales; para ello debe crear mecanismos de convivencia social que operen, que sean puestos en práctica tanto por los alumnos como por el cuerpo docente y administrativo. En este contexto es necesario tener en cuenta:

- Crear en la institución una base de seguridad emocional que permita a los alumnos sentirse reconocidos, únicos, parte importante de un grupo; posibilitando con ello elevar la autoestima y desenvolverse en un clima de confianza.
- Construir con los alumnos la norma desde que se inicien las labores académicas y posibilitar su cumplimiento y sanción para ubicarlos en el principio de realidad y ayudarles en la formación de su súper-yo individual y cultural
- Darle a la palabra el lugar que se merece, crear una cultura del diálogo, donde se le permita a los alumnos expresar sus sentimientos y emociones, a la vez que se pueda argumentar, debatir o cuestionar.
- Generar condiciones de posibilidad, diferentes a la violencia, para resolver los conflictos cotidianos, es decir, dotar a maestros y alumnos de las herramientas necesarias para resolver sus diferencias de una manera racional, que permita tomar la situación como un espacio que posibilite el crecimiento, la construcción y la trascendencia. Se debe entonces enseñar a reconocer, enfrentar, asimilar y resolver el conflicto de la manera más adecuada, para aprender a mirarlo como dinamizador de las relaciones humanas.

Crear una cultura de la tolerancia, fundamentada en el respeto por el "otro", por lo diferente, lo distinto. Crear el hábito de "ponerse en el lugar del otro".

Fortalecer el sentido de pertenencia hacia la familia, la escuela, la colectividad, la nación.

Posibilitar el cumplimiento de los deberes y derechos.

Generar espacios para la participación, ya que es ahí donde se representan y materializan los procesos de construcción de la autonomía del sujeto, en la medida en que se compromete consigo mismo y con el entorno desde su propia esencia.

Crear hábitos de autoevaluación institucional y docente que permitan la reflexión sobre las actividades, actitudes y procesos. Teniendo siempre presente el qué, a quién, cómo, por qué, y para qué de la enseñanza.

Reconocer la agresividad como parte constitutiva del ser humano y crear mecanismos de descarga de un modo que apruebe la sociedad, nutriendo cuidadosamente las tendencias opuestas para que actúen como contrapeso de aquellas que impulsan a obrar violentamente. En este sentido, es conveniente tener en cuenta que "al niño debe permitírsele aprender a edad temprana en qué consiste la diferencia que separa la fantasía violenta del actuar violentamente en la realidad, es decir, que se le de la oportunidad de establecer modos de comportamiento satisfactorios en relación con la violencia,

para que más adelante sepa trazar una línea divisoria entre las fantasías y las acciones violentas" afirma Bruno Bettelheim, porque prohibiendo la fantasía violenta del niño, olvidamos por completo lo que reconoció hasta Platón: que la diferencia entre el hombre bueno y el malo es que el primero solamente sueña con las malas acciones, mientras que el segundo las comete, de ahí, que la diferencia entre el bien y el mal no reside en una diferencia en el contenido de la fantasía - y el juego infantil no es otra cosa que un niño dando forma y expresión a sus fantasías infantiles -. sino que estriba en si la fantasía se limita a no ser esto, es decir, a una fantasía, o bien se interpreta en la realidad con consecuencias igualmente reales.

De esta manera, se hace necesario que la escuela comprenda, como lo plantea Bettelheim que la negación y la represión no servirán, "el dominio a través del entendimiento sigue siendo la mejor forma de equipar a nuestros niños para hacer frente a sus propias emociones difíciles y destructivas, entre las cuales las tendencias violentas son las que crean los problemas más serios para ellos y para la sociedad". Así, "puede hacerse que la energía engendrada por los estímulos que despiertan sentimientos violentos se encaucen hacia un comportamiento constructivo".

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, podría pensarse entonces, que el papel que tiene la escuela colombiana de ser "templo del saber y de la formación de ciudadanos para la democracia y la paz" es posible llevarlo a cabo si se dota a los alumnos de las "habilidades para vivir", a las que hace alusión un documento publicado en 1993 por la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud en Ginebra, y que son aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que posibilite enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria. Estos diferentes tipos de habilidades son:

- Capacidad de tomar decisiones. Habilidades para resolver problemas.
- Pensamiento creativo, t Pensamiento crítico
- Comunicación efectiva.
- Habilidad para las relaciones interpersonales.
- Conocimiento de sí mismo.

I Capacidad de establecer empatía.

Habilidad para manejar emociones,

Habilidades para manejar las tensiones.

La escuela como espacio de convivencia está directamente comprometida con la "enseñanza" a adultos y menores de una forma pacífica de resolver los conflictos, porque lo peor que ésta podría hacer es omitirlos o despreciarlos, propiciando con ello que se conviertan en problemas y se deterioren las relaciones. Las habilidades para vivir permiten convertir el conocimiento y las actitudes y los valores en habilidades reales, es decir, el qué hacer y cómo hacerlo, por eso deben ser tenidas en cuenta, porque ellas son la base para fortalecer el conocimiento, las técnicas y las habilidades para resolver conflictos y negociar, lo que fortalece el desarrollo de las relaciones y regula la convivencia.

"No tengo un plan que barra las muchas dificultades de las ciencias sociales, pero tengo la percepción de lo que podría suceder si los miles y miles de nosotros dedicáramos una parte de nuestra vida personal a la tarea de pensar, planear, experimentar, explorar y escribir acerca de nuestros puntos de vista sobre la relación del hombre con su prójimo, acerca de los medios con los que esta relación podría adquirir un carácter menos destructivo. Pienso que la tarea se puede cumplir mediante una férrea determinación de parte de cada uno de nosotros a hacer que nuestra presencia se sienta de cualquier manera que podamos. Ya es hora de que cada uno de nosotros piense seriamente en la importancia de nuestras actividades cotidianas cuando se comparan con el problema de la supervivencia de la humanidad".

1.5. VALORES.

"En una sociedad como la nuestra, donde las instituciones tradicionales de socialización del ser humano (la familia, la escuela, la iglesia, etc.) han sufrido un profundo resquebrajamiento, que ha provocado a su vez un colapso ético y el consecuente desbordamiento de violencias y atropellos al valor de la persona humana, es urgente colocar los valores humanos y su virtualidad reguladora de los vínculos interhumanos como el núcleo de una nueva ética civil, cuyo acatamiento y respeto en la vida cotidiana asegura los beneficios de la convivencia en la sociedad y en las relaciones de ésta con el Estado.

Los valores humanos constituyen entonces, una pauta de conducta y convivencia ciudadana que debe convertirse en criterio fundamental de justicia y el instrumento privilegiado para la paz.

Por lo anterior, los valores humanos tienen una potencialidad reguladora de la convivencia humana, que empleada creativamente nos facilita elementos para el procesamiento productivo de los conflictos sociales e interpersonales mediante la búsqueda de alternativas que no conlleven al uso de la violencia o a la eliminación del contrario.

Esta concepción preventiva de los valores humanos busca ante todo preservar la vida, la libertad, la dignidad de las personas y el respeto a sus diferencias individuales.

Vivenciar los valores humanos en la cotidianidad implica valorar, defender y promover la vida como supremo valor, además de practicar los valores esenciales de la convivencia (solidaridad, justicia, tolerancia, libertad y participación) y el respeto a la dignidad de la persona humana como un referente para hacer respetar todos los derechos.

La importancia que se le debe conceder al trabajo en valores, parte de la convicción de que la vigencia de los derechos no es solo la lucha por reivindicaciones concretas relacionadas con las necesidades básicas, sino que debe suponer la puesta en práctica de la dimensión ética que tienen los valores humanos⁹³

1.5.1. Conceptualización.

Un valor, es aquello que da sentido a la vida, por lo que vale luchar; son pautas que ayudan al hombre a encontrarse a sí mismo, con otros y a trascender, a ir más allá de su existencia natural.

Los valores no son conocimientos o conceptos, no se enseñan; se construyen a través del ejemplo y, sobre todo, a los niños que aprenden lo que viven.

Igualmente, deben ser el resultado de opciones diarias y libres ("copiados" de los padres, maestros y sociedad); no deben ser impuestos más bien una opción, una propuesta que anime a su construcción y desarrollo en el quehacer cotidiano.

Ha de comprenderse y no confundir valores y actitudes; los primeros son fines y los segundos son la disposición o estado permanente de acción, orientado hacia la consecución de dichos fines. Ambos orientan la conducta del ser humano; por tanto, obran como factores motivadores y definen para un individuo lo que espera y lo que estima deseable de ser alcanzado. Por lo general, los valores que ha interiorizado una persona son los del sistema de valores del grupo y de la sociedad a la que pertenece. Tal asimilación es producto de sus relaciones con los demás en el proceso de socialización. *El énfasis de la escuela sería potenciar que el alumno decida sobre esos valores que circundan.*

Los valores se pueden clasificar en: Morales; Sociales; Cívicos; Intelectuales; Artísticos; Económicos; Políticos. La construcción de éstos está a cargo del grupo interdisciplinario, integrado por el maestro, la comunidad y los alumnos. La Constitución Política, en su artículo 67, señala: "La educación formará al Colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la Paz y a la Democracia".

A través del tiempo un valor puede cambiar, pero nunca desaparecer; movilizando y construyendo formas de vida de un grupo, un pueblo, una nación, es decir, los valores se adecúan a la dinámica social.

1.5.2. Los valores enfocados desde diferentes áreas.

Uno de los objetivos de la educación es la formación en valores, por eso es importante definir lo que esta palabra significa en distintas áreas:

1.5.2.1. Educativa.

"El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende sin embargo en buena medida de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras. Valor es un objetivo que nos proponemos en la educación y que parte de la idea que se tenga del hombre y que le ayuda a ser más persona, es sencillamente la convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos⁹⁴.

1.5.2.2. Religiosa.

"Valor es la cualidad de cualquier realidad que la hace apreciable, es decir, digna de aprecio, de estima; es aquello a lo cual se inclina la voluntad. La importancia de las cosas y realidades queda señalada por la elevación de ese aprecio, por la intensidad de esa estima, por la fuerza con que tiende a ellas la voluntad. Por eso la concepción del mundo y la orientación de la vida penden de lo que la persona cotiza como valor. Esto es, se manifiesta en todo el abanico de la apertura personal: lo individual, lo comunitario, lo social, lo político... y naturalmente, lo religioso o trascendente, como lo más decisivo. Los valores tienen un fundamento objetivo, pero lo decisivo es que subjetivamente la persona los asuma; sin ello, no cuentan ni influyen. Ahora bien, los valores se transmiten como elemento medular de cada cultura, de ahí la importancia de discernir lo más agudamente posible los valores auténticos, y de educar en la apreciación de los mismos"⁹⁵

1.5.2.3. Filosófica.

"De forma general designa el carácter de lo que es más o menos apreciado por un sujeto (valor subjetivo) o de lo que merece más o menos este aprecio (valor objetivo). En sentido propiamente filosófico, designa en el pensamiento contemporáneo, filosofía de los valores:

- 1) Lo que se juzga que en derecho ha de ser realizado por la naturaleza y el destino del sujeto moral (valores morales ideales) y esta realización misma por la práctica efectiva que hace un individuo moralmente bueno (valor moral real).
- 2) El ser en general en tanto que es deseado y deseable y es según los puntos de vista, verdadero, bueno y bello, tanto si lo verdadero, lo bello y sobre todo lo bueno son considerados como base del ser, como si, por el contrario, el ser es considerado como base de estos valores"⁹⁶

1.5.2.4. Sociológica.

"Para una rama importante del pensamiento sociológico actual los valores constituyen, junto con las normas el fundamento principal de la acción social. Un valor social es una forma de ser, de pensar y de actuar considerada por la sociedad y los individuos que la componen como paradigma en función del cual se organizan los comportamientos. Los valores son una realidad "ideal" y no tienen existencia más que en el nivel de la conciencia social, son variables según las sociedades y por tanto, necesariamente relativos. Parsons ha propuesto una clasificación dicotómica de los valores en cinco orientaciones principales:

- Afectividad/ neutralidad afectiva
- Universalismo/ particularismo.
- Ser/ actuar.
- Globalismo/ especificidad.
- Egocentrismo/ orientación hacia la colectividad.

En la perspectiva de Weber, por el contrario, el comportamiento racional con relación a un valor, no es más que una forma de acción social que coexiste con el comportamiento racional en relación con un fin, con la acción afectiva o emocional y por último con la acción tradicional"⁹⁷

1.5.3. Familia y escuela como entes formadores de valores.

Cuando un ser humano nace, está expuesto a ser moldeado según los valores que rijan en su sociedad, de acuerdo a sus costumbres, generando actitudes efectivas encaminadas a un fin determinado, creando beneficios para el grupo o sociedad dominante.

La familia es el primer lugar donde el ser humano aprende en razón de la comunicación, valores que trascienden la convivencia grupal para establecer la diferencia y reconocerla como un valor.

Por eso debe ser la familia la que le enseñe a todo ser humano a humanizarse. Humanizar es la mejor proyección ética y la única posibilidad que se tiene para educar dentro de una escala de valores que le permitan al hombre *ser* en lugar de *hacer* o *tener*.

La familia como célula básica de la sociedad, es la encargada de introducir al individuo en el mundo que le rodea, transmitiéndole el conjunto de normas, símbolos y usos culturales del entorno, que vienen a constituirse en parte integrante

de su personalidad. Es allí donde el pequeño aprende a ejecutar las acciones más elementales de convivencia, al mismo tiempo que exterioriza sus primeras vivencias afectivas de amor, rechazo, competencia e independencia.

Los valores morales se pueden enseñar directamente por la cultura, o sea una transmisión cultural que implica al maestro como diseñador de programas de refuerzos que condicionen en el alumno ciertos comportamientos socialmente aceptados. La labor pedagógica consiste en conocer el entorno social del niño y las normas que lo rigen y coaccionan; ya sus actitudes provienen de afuera y el niño las ha adquirido del medio que lo rodea.

En esta tarea de formación en valores, el maestro no tiene la seguridad que le puede proporcionar el enfoque de "transmisión cultural", ni puede limitarse a ser un mero monitor; tiene que comprometerse en la educación moral de sus alumnos, pero teniendo en cuenta que la educación moral no consiste en entregar contenidos morales, sino que supone un proceso mucho más complejo, pues la finalidad que persigue es la de formar en el alumno la capacidad para construir sus valores de manera autónoma y argumentada, con arreglo al criterio de la dignidad humana y con referencia a los principios que puedan derivarse de ella, especialmente al respeto y a la justicia.

El maestro formador de valores debe tener en cuenta el desarrollo de un autoconcepto positivo y realista en sus alumnos, que les permita tener autoestima. Una persona que no se respeta y se estime a sí misma no puede comprender lo que significa el respeto por los demás. Así mismo un maestro que se respeta, se estime y sea justo consigo mismo, puede propiciar la autoestima, el respeto y la justicia en sus alumnos. El maestro debe argumentar racionalmente sus posiciones, y no recurrir a ningún tipo de violencia en las interacciones con sus alumnos. Los valores no sólo se construyen, también se aprenden. La escuela no es la única institución que debe estar pendiente de la educación en valores, también, es importante que todos los procesos de socialización del individuo estén ahí presentes para que permitan su aprendizaje, su construcción y su interiorización.

1.5.4. Valores fundamentales en el desarrollo humano.

Dentro de los principales valores que se deben tener en cuenta en la escuela están: **1.5.4.1. La autoestima.**

"La autoestima nace del individuo. Es la opinión que cada persona tiene de sí misma, lo que piensa de su inteligencia, de sus potencialidades, sobre su capacidad para amar y para relacionarse con los demás. Este autoconcepto se forma a partir de los comentarios y actitudes de las personas frente al otro. El autoconcepto positivo se forma a partir del reconocimiento, la valoración, el respeto, la confianza que desde niños tengamos en la familia, en la escuela, en la comunidad en general. El autoconcepto positivo cultivado desde niño ayuda a desarrollar la autonomía, una personalidad definida y fuerte. Es además la base para el aprecio de sí mismo y de los demás.

A ese sentimiento que nace del autoconcepto se le llama autoestima y está compuesta por cuatro elementos:

- El autoconcepto (que pienso y opino de mí).
- La autoestima (que tanto me quiero).
- La autoimagen (como me veo).
- La autosuficiencia (que tanta confianza tengo en mí).

Una persona con un alto grado de amor propio es: Independiente, creativa, valerosa, autónoma, optimista, pacífica, tolerante,

eficaz, productiva, amorosa, íntegra, honesta, responsable, segura"⁹⁸

1.5.4.2. La tolerancia.

El deber constitucional de respetar los derechos ajenos tiene su primera manifestación en la tolerancia de los planes de vida que otras personas hayan adoptado en ejercicio de su derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad. Se es tolerante cuando se abstiene de importunar, perturbar, molestar o coaccionar a quienes piensan, sienten, opinan o actúan en forma que resulta poco familiar, extravagante, desagradable o equivocada.

La tolerancia consiste, ante todo, en el respeto por la diferencia: en 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 sus limitaciones, carencias, errores y extravíos.

Con actitudes tolerantes se cumple muchas veces el viejo precepto de hacer con los demás como queramos que los demás hagan con nosotros, por que quién tolera renuncia a la intransigencia y a la incomprensión".⁹⁹

1.5.4.3., Responsabilidad.

"Es la capacidad de dar una respuesta o cumplir un trabajo sin presión externa alguna.

Tiene dos vertientes: individual y colectiva.

1) Individual: es la capacidad que tiene una persona de conocer y aceptar las consecuencias de sus actos libres y conscientes.

2) Colectiva: es la capacidad de influir, en lo posible, en las decisiones de una colectividad, al mismo tiempo que se responde a las decisiones que se toman como grupo social en donde se está incluidos.

En ambas vertientes, la responsabilidad intenta comprometer al alumno y a la colectividad en el cumplimiento de las normas de manera autónoma.

1.5.4.4. Sinceridad.

"La sinceridad significa expresarse sin fingimiento, con sencillez y veracidad. Puede extenderse hacia tres ámbitos: hacia uno mismo, hacia los demás, hacia la sociedad en general.

La sinceridad es necesaria para gozar de una óptima salud mental, para establecer relaciones interpersonales en cualquier sistema (familia, escuela, sociedad), para vivir en un mundo justo"¹⁰⁰.

1.5.4.5. Confianza.

"La confianza se manifiesta cuando la persona se siente respetada, comprendida, alentada y acogida, en el contexto de una relación dialogante y respetuosa. La confianza ha de mantenerse continuamente con tolerancia y cordialidad, afianzándose con la superación de dificultades. Se debilita con dudas e imprudencias, se pierde con olvidos, distanciamientos y traiciones"¹⁰¹.

1.5.4.6. Paz.

"El concepto de paz es muy subjetivo y con variedad de significados, para ello es necesario hacer la distinción entre paz interna y paz externa:

- Paz interna: es la paz del sujeto. La persona que goza de ella se caracteriza por poseer un equilibrio psíquico, sentimientos altruistas, ausencia de conflictos entre su corazón y su mente.
- Paz externa: esta paz es aquella que recae sobre un fenómeno cultural, jurídico, político y social"¹⁰²

1.5.4.7. Amistad.

"La amistad se puede definir como un afecto personal puro y desinteresado, ordinariamente recíproco, que nace y se fortalece con el trato. Los cimientos en que se apoya la verdadera amistad son: la sinceridad, la generosidad y el afecto mutuo"¹⁰³.

1.5.4.8. Respeto.

"El respeto es la consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona. También es el sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad del otro.

Este valor se fundamenta en la dignidad de la persona (...) situada entre dos coordenadas básicas: la del respeto a sí mismo y la del respeto a los demás.

Hay que tener en cuenta también el respeto a la naturaleza: el mundo que nos rodea, animales, plantas, etc"¹⁰⁴

Para que una persona respete a los demás ha de tener unos modelos: padres, educadores,... los cuales con su ejemplo y respeto marcan pautas que se podrán seguir toda la vida.

1.5.4.9. Justicia.

"Se puede definir como justicia la actitud moral o voluntad decidida de dar a cada uno lo que es suyo.

La justicia es un valor que supone, siempre, al menos otra persona a quién debe respetarse. Es la virtud de la equidad, de la medida, de la igualdad y el orden"¹⁰⁵.

1.5.4.10. Cooperación.

"La cooperación se puede definir como la acción que se realiza juntamente con otro u otros individuos para conseguir un mismo fin.

Dentro de la cooperación debemos ser miembros activos e iniciar la acción, no esperar a que los demás empiecen a actuar; es importante ser los iniciadores"¹⁰⁶.

1.5.4.11. Compartir.

"Compartir es un acto de participación mutua en algo, ya sea material o inmaterial.

El compartir lleva implícito el valor de dar y el valor de recibir, aceptar o acoger lo que el otro ofrece.

La alegría de compartir nos ayuda a vencer el egoísmo, el orgullo y la prepotencia"¹⁰⁷.

Teniendo como referente todo este material teórico, es pertinente remitirse a la escuela, lugar de la práctica pedagógica, donde se manifiesta la forma como se vivencian los valores dentro de las instituciones.

En el diario compartir con los alumnos es posible detectar grandes dificultades en relación al aspecto socio-afectivo y valorativo. Estas dificultades surgen desde la familia, ya que muchos niños son provenientes de hogares donde se presentan algunas problemáticas de alcoholismo, de drogadicción, de autoridad, donde una de las formas de dar solución a los conflictos es la discusión y en pocas ocasiones se llega al diálogo.

Las dificultades se manifiestan directamente en la escuela con una marcada descontextualización del estudiante, porque en general no tienen apropiación con la escuela, es decir, no hay en ellos sentido de pertenencia con el plantel, los lazos afectivos con sus compañeros son débiles, falta solidaridad y existe un gran rechazo por la diferencia y dificultad para respetar las opiniones y prácticas de los demás. Con el agravante de no estar formado en los niños un sentido de vida ciudadana.

Como puede verse, la labor de la escuela en general para subsanar estas dificultades ha de ser verdaderamente grande, para ello debe tratar de incorporar procesos de aprendizaje relativos a los valores éticos y democráticos con el fin de modelar en los alumnos un mejor estilo de vida.

La escuela es el segundo lugar en donde el ser humano puede aprender valores, el respeto, la honradez, la integridad, la participación, la colaboración, la autoridad, el trabajo, la democracia, tienen que convertirse en fuerzas cotidianas que impulsen la convivencia y el respeto. Dentro de estos procesos es fundamental la implementación de estrategias metodológicas que se adecúen a las necesidades, intereses y problemas de los alumnos, encaminadas a posibilitar la vivencia de valores como: El respeto a la vida, el amor al trabajo y al estudio, la tolerancia, la solidaridad, la honradez y los demás valores que les permitan crecer como personas y como seres sociales, es decir, como ciudadanos íntegros capaces de asumir actitudes responsables frente a su entorno natural y social, el reconocimiento y valoración de sí mismo, de las demás personas y del medio en el cual interactúan, tomando actitudes responsables frente a la vida.

La educación en valores se fundamenta en el respeto mutuo del rol del profesorado, del alumnado y de la familia, utilizando el diálogo interactivo para así llegar a: Mejorar el rendimiento escolar, socializar al individuo, permitir la asimilación e integración de valores, actitudes y normas.

La escuela en su función de formar una persona íntegra continúa con el proceso formativo iniciado en el hogar, transmite valores y es mediadora en la adquisición de una identidad personal y cultural con sus respectivas leyes, principios, costumbres y valores sociales. Es necesario trabajar en la escuela la recuperación de los siguientes puntos para hacer una vida más social: El respeto a las personas, las normas de urbanidad, el seguimiento y cumplimiento de la ley, el reconocimiento de la nacionalidad y los valores culturales.

El ser humano está en proceso de cambio, cambio que le permite adaptarse al medio según la educación que reciba, por medio de la cual puede perfeccionar todas sus facultades, elementos físicos y cualidades para poder decidir más adelante

cómo formar su vida de manera libre y autónoma, sin depender de los demás, formando parte de la sociedad y encaminándose a la convivencia.

La educación en valores implica un gran reto en la calidad de vida, porque es importante formar un sujeto con unas perspectivas sobre la libertad, el amor y la tolerancia, lo cual implica que al formarse libre no tenga predeterminismos limitantes o manipulaciones que lo enmudezcan y repriman.

El papel de la escuela es convertirse en un centro colectivista en el cual el sujeto canalice sus impulsos individuales trabajando por la primacía del respeto a las personas y el reconocimiento a la dignidad humana, para desde la justicia y la solidaridad alcanzar el perfeccionamiento y la autorealización.

"Humanizando la acción educativa podemos contribuir a la construcción de una ética ciudadana y de una cultura democrática, a través de las cuales sea posible la socialización de los saberes y de la universalización de competencias generadas por y

1 na

desde la educación a campos de acción social, únicos posibilitadores de la formación civil".

1.6. EL CURRÍCULO.

"Buscar un tal origen es intentar encontrar lo que estaba ya dado, lo aquello mismo de una imagen exactamente adecuada así; es tener por advertencia todas las peripecias que han podido tener lugar, todas las trampas, y todos los disfraces. Es intentar levantar las máscaras, para develar finalmente una primera identidad." (Foucault, 1992:10/1).

El campo del currículo escolar ha ganado espacio en la literatura especializada, desde la década de los 60, por entonces el término currículo cuya utilización había estado restringida a ciertos ámbitos académicos, en particular a la producción estadounidense, comenzó a invadir la literatura pedagógica, al amparo de las conceptualizaciones que buscan sustituir la vieja expresión "planes de estudio", por otra que abarca no sólo los documentos oficiales en los que se prescribía lo que debía enseñarse, sino también el conjunto de procesos que determinaba qué era lo efectivamente enseñado.

Cualquier aproximación a la producción reunida desde entonces a cerca del currículo escolar permite formular una doble constatación: En primera instancia, que el campo presenta una enorme cantidad de producciones y, en segundo lugar, que éstas agregan al impacto de su número, la complejidad resultante de cubrir una gama de variadísimas cuestiones.

Los analistas coinciden en describir el campo en situación de estallido, en el sentido que se ha llegado a un estado en que todo lo que pasa en la institución escolar y en el sistema educativo es, de alguna manera, identificado como "currículo". Ahora bien, ¿por qué un recorrido histórico sobre el currículo? porque existe la necesidad de comprender este presente, este estallido que caracteriza hoy el concepto y entender que "seguir la filial compleja de la procedencia" (Foucault, 1992) puede contribuir a esa comprensión

Por otra parte, puesto a buscar un origen se encuentran dificultades para elegir, entre tantas voces autorizadas, a cual darle el crédito de haber determinado el comienzo, el punto donde el concepto, era el verdadero currículo.

Para esto se citan algunos autores, entre los que ofrece la literatura reciente, a fin de habilitar una discusión sobre el problema.

El pedagogo Angel Díaz Barriga, de influencia entre sus colegas latinoamericanos, considera que se puede hablar de currículo sólo a partir de sus consideraciones específicas que toma el término en la producción estadounidense a partir de la década del 45.

"El concepto currículo es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial (...). Si bien en la década de 1920 ya circulaban ensayos que orientan a la problemática curricular, es después de la segunda guerra mundial cuando aparecen las primeras formulaciones con un mayor nivel de articulación. Entre los principales textos de este período se ubican:

"Principios básicos del curriculum" (Tyler,1949), y "Elaboración del curriculum" (Taba, 1962); como consecuencia de lo expuesto "la teoría curricular surge y se desarrolla en las líneas conceptuales de la pedagogía estadounidense." (Díaz Barriga, 1992: 16/7). Para este autor, el currículo junto con la evaluación y la tecnología educativa son los tres pilares de lo que llama "pedagogía de la sociedad industrial" (Díaz Barriga, 1986) En su planteamiento, el currículo no es una entidad preexistente que aumenta su importancia en el marco de aquella pedagogía, sino una entidad específica de la misma.

Según David Hamilton, historiador del currículo, para encontrar su origen se debe ir más atrás, más precisamente, a Glasgow en 1633. Para éste, el origen del currículo está menos ligado a la producción de sentido de los términos "cordo" y "disciplina" con el currículo, el autor prefiere identificar el origen del término con lo que considera su primera utilización efectiva.

Finalmente Kemmis cita, críticamente, a Marsh, para quien el origen del currículo se remonta a Platón y Aristóteles.

"El término currículo tiene una larga historia. Fue utilizado por Platón y Aristóteles para describir los temas enseñados durante el "periodo clásico de la civilización griega" (Marsh, citado en Kemmis, 1988: 32).

El caso de Marsh resulta específicamente ilustrado. Kemmis ha señalado cómo en su afán por demostrar su continuidad del empleo del término currículo, desde tan antiguo como fuera posible, lo ha llevado a atribuir a los filósofos griegos, concretamente a Platón y Aristóteles, el uso de un término latino (Kemmis, 1988:32).

Volviendo al origen, tres autores, tres orígenes. No se trata de terciar estableciendo quien ha acertado con la "verdad histórica", no parece claro que ir al pasado buscando el origen lleva a encontrarlo en aquel punto en que el currículo se parece a lo que hoy es o debería ser:

- Si el currículo es la herramienta pedagógica de las manifestaciones de la sociedad industrial, se hallará su origen en los Estados Unidos, a mediados del siglo, como lo encuentra Díaz Barriga, o un poco más atrás, en la década de los 20.
- Si es un plan estructurado de estudios expresamente referido como currículo, es posible hallarlo por primera vez en alguna universidad europea, como lo propone Hamilton.
- Si es cualquier indicación de lo que se enseña, se puede llegar como Marsh y Platón y tal vez más atrás.

1.6.1. Sentidos del currículo.

Sin pretender remontarse a un origen, a lo largo de la discusión precedente, se ha destacado la emergencia de diversos sentidos específicos, comenzando por la idea de currículo como prescripción a cerca de la enseñanza, y más específicamente de los contenidos de la misma.

Interesa destacar que pese a la enorme disparidad de definiciones del currículo con la que se cuenta hoy en día, y como quiera que se pueda especificar sus diferencias, la idea de prescripción está presente en parte de las conceptualizaciones de los teóricos del campo. A continuación se exponen algunas de ellas:

- Desde una perspectiva psicológica, Eggleston, plantea:

..."Al currículo le interesa la presentación del conocimiento, comprende una pauta instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje distintas al permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencia de aprendizaje es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto sujeta a cambios". (Eggleston 1980: 25)

- Desde una perspectiva conductual, Jonhson, expone:

..."Curriculum, es una serie estructurada de objetivos pretendidos del aprendizaje. El currículo es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción". (Jonhson, 1981: 73, citado en Gimeno Sacristán)

- Desde la perspectiva del currículo como proceso, Stenhouse, sostiene que:

..."Un curriculum, es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". (Stenhouse, 1991: 29)

Una vez más, no se trata de desechar sentidos, sino de sostener la imposibilidad de encontrar un origen "verdadero". Se trata de renunciar a esclarecer históricamente la esencia del currículo, de cómo se fue degradando y cómo se puede sustituir su identidad. Se trata de poner especial atención en no salir a buscar en el pasado un espejo de lo que se cree que es o debería ser el currículo, que termine expulsando del concepto sus sentidos característicos. Se trata, más bien, de comprender cómo este gran signifiante, que es el "currículo" ha ido recibiendo históricamente diferentes significados; cómo se ha ido ampliando su alcance, cómo se ha ido transformando su sentido; cómo se han incorporado significantes propios de términos

precedentes: cómo llegamos hoy al estallido por el cual el currículo es parafraseado a Dubert, quien refirió una situación análoga para el concepto de "identidad" en sociología. (Dubert, 1989 - "todo y su contrario").

Por lo anterior, se prefiere hablar de puntos de emergencia y no de origen, porque éste remite al punto mítico en que algo comienza a existir; desecha sus ocurrencias previas y supone su identidad subsiguiente. La emergencia, en cambio es "la entrada en escena de las fuerzas ; es su irrupción tiene otro matiz que interesa destacar: nada dice sobre el origen, ni sobre el destino de aquello que irrumpe. No traza ningún camino, no dice de dónde viene ni en qué devendrá. Está por lo tanto, abierta a la contingencia, aquí interesa, entonces, destacar puntos de emergencia, de sentidos para el currículo: nuevos sentidos, pero también de reenvío a sentidos anteriores, y de adopción de sentidos otrora adjudicados a otros conceptos.

1.6.2.

1.6.3. Conceptualización.

Un acercamiento histórico al concepto de currículo:

En la integración del concepto de currículo, de sus elementos y componentes básicos, hasta llegar a lo que se entiende hoy, ha transcurrido más de un siglo de evolución del mismo. Tiempo en el que la particularidad del concepto ha sido de permanente reconceptualización y definición. Se presentan algunos de estos enfoques conceptuales, muchos de los cuales apenas expresan intenciones definitorias, más bien propósitos educativos:

El currículo es la experiencia de la cual el alumno aprende. EXPERIENCIA

JONH DEWEY (1896)

Las cosas que los niños deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capacita para decidir asuntos de la vida adulta. Hacer y experimentar.

FRANKLIN BOBBIT (1918)

1.6.4. Nuevos enfoques y tendencias curriculares.

Actualmente las comunidades académicas de investigadores de la educación, han venido refiriendo el concepto del currículo y reorientando sus enfoques en una perspectiva totalmente diferente, más dinámica y grupal. Algunos de los nuevos parámetros que guían la actividad curricular son:

- Se pasa de una concepción de currículo en términos de planes de estudio a una concepción de *estructuras curriculares*.
- Se supera una concepción del maestro transmisor del conocimiento a una del *constructor del mismo*.
- Se pasa de un docente administrador del currículo a un *docente diseñador*.
- Se avanza de un docente intervencionista en proceso educativo hacia un *docente interactuante* en el mismo.
- De una consideración vertical de la educación se pasa a una *concepción horizontal* de la misma
- De una apreciación de administración centralizada se asume una *concepción descentralizada*. (Currículos regionales).
- Se pasa de una idea de adecuación a un concepto real de *flexibilidad de currículo*.
- De un alumno que memoriza, a un alumno que *racionaliza*.
- De un maestro pragmático a un *maestro investigador*.
- De currículos extensivos a *currículos intensivos*.
- De un enfoque de currículo en términos de resultados a uno en términos de *procesos*.

Estas nuevas formulaciones abren caminos para el diseño y desarrollo de propuestas y planes curriculares, que tengan sus raíces en espacios de definición colectiva, en los que la comunidad juega un papel decisivo.

Igualmente, aproxima la actividad curricular a la solución de problemas concretos en los contextos sociales, económicos y culturales específicos y, desde luego, obligan a una transformación radical de la vida escolar y las prácticas educativas.

1.6.4. Currículo explícito.

Para ello, es preciso señalar que no existe una sola definición sobre el currículo. En la literatura especializada se encuentran diversas nociones, entre las cuales se pueden mencionar aquellas que lo entienden como :

- La serie de conocimientos que se enseñen en la escuela.
- El plan que conduce al proceso de enseñanza aprendizaje.
- El documento diseñado para la planeación institucional.
- El conjunto de experiencias de aprendizaje.

Desde otra mirada, el currículo es más que un documento escrito, es más que un plan de estudio con objetivos, asignaturas y actividades secuenciales. Es una propuesta educativa mediante la cual se seleccionan los saberes que han de ser transmitidos en la escuela. Esta selección involucra una decisión acerca del qué y cómo enseñar en un tiempo y espacio específico. También, supone entender que los saberes seleccionados están constituidos principalmente por: Los conocimientos, los valores, las actividades, los aprendizajes, las experiencias y las habilidades.

Por lo tanto, el currículo determina el tipo de formación que adquirirán los alumnos, pero también determina cómo se va a llevar a cabo esa formación, en qué lugar, en qué tiempo y quiénes están involucrados en la misma.

En consecuencia, el currículo, al constituirse en una selección de saberes que se transmitirán en la escuela, y al representar estos saberes un sector de la realidad que sea estudiada, también representa una determinada visión de esa realidad, de cómo ordenarla y cómo acceder a ella.

1.6.5. Currículo nulo.

La reflexión sobre esta situación es de fundamental importancia para reflexionar sobre la necesidad de acercar la escuela a las distintas realidades, reconocer las diferentes culturas y recuperar los saberes cotidianos de los diferentes grupos sociales. Estos saberes se desprenden de las tradiciones, costumbres, formas de vida y concepciones del mundo, construidas por ellos.

A estos saberes "silenciosos" o no considerados en el aprendizaje escolar se le ha denominado currículo nulo

1.6.6. Currículo oculto.

El currículo no es sólo una representación de las intenciones, propósitos y contenidos escolares, ni tampoco nada más un espacio donde se selecciona y se excluye determinado saber. También está constituido por valores, actitudes y mensajes ocultos que subyacen en la escuela. Situaciones escolares que ocurren sistemáticamente, pero que no son explícitas.

A través del currículo oculto se ejerce el control y el poder; se transmiten creencias, valores y conocimientos; producto de las historias personales y colectivas y de la formación personal de quienes ejercen la acción educativa.

Como una manera de comprender mejor las implicaciones del currículo oculto se mencionan los estudios realizados por Phillip Jackson sobre la "vida escolar". Este autor plantea que en las escuelas ocurre una diversidad de situaciones que muchas veces pasan inadvertidas por considerarse obvias, y que sin embargo, dejan una profunda huella en la formación de los individuos. Dice Jackson que:

"La escuela es un lugar en que se aprueba o se suspende, en que suceden las cosas divertidas, se aprenden cosas nuevas y se adquieren nuevas capacidades. Pero también es un sitio donde los alumnos se sientan, escuchan, esperan, levantan las manos, se pasan papeles de mano en mano, están en fila y afilan sus lápices. Ambos aspectos de la vida escolar, los que se destacan y los que pasan desapercibidos son familiares a todos, pero los últimos, aunque sólo sea por la oscuridad en que so sumergen, parecen merecer más atención de la que les dedican hasta ahora los profesionales de la educación."

El mismo autor señala, que parte de los aprendizajes que el alumno debe lograr para sobrevivir en la escuela, es la necesaria adaptación a las reglas que ésta impone, reglas que forman parte del currículo oculto que se vive cotidianamente en el aula.

1.6.7. Currículo y práctica pedagógica desde la perspectiva de los derechos humanos.

Se advierte que la escuela mediante el currículo cumple un rol primordialmente selectivo, de control y de imposición de una cultura dominante, es preciso reconocer que ésta es un lugar de formación de ideas, conocimientos, valores, actitudes y hábitos necesarios para la convivencia social.

Ambos aspectos que prevalecen en el ambiente escolar necesitan ser situados en circunstancias específicas y analizados conforme a situaciones particulares y a los sujetos que actúan en su interior.

Desde una perspectiva crítica y en el marco de la educación en derechos humanos, se ha sostenido que los aspectos positivos de la escuela deben ser relevados, atendiendo a los propósitos de formación de ciudadanos responsables, críticos, pensantes y dispuestos a transformar su realidad social. Pero también es necesario dilucidar los dilemas de contradicción que provoca la estructura escolar, sus funciones y las relaciones que establecen los sujetos en ella. Conforme a este planteamiento, se desea hacer énfasis en dos aspectos esenciales:

1.6.7.1. La determinación de algunos valores y principios que orientan el currículo, desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

Es explícito el propósito de la escuela de educar en valores y de hacerlo no solamente a través del discurso de maestros y autoridades, sino llevarlos a la práctica en la vida escolar. Este propósito, ciertamente adquiere mayor fuerza si se hace referencia a la educación en derechos humanos. Sin embargo, es sabido que las prácticas en la escuela no siempre logran dar cuenta de valores como el respeto, la dignidad, la libertad; por el contrario, muchas veces se atenta contra ellos atropellando así los derechos de las personas.

Efectivamente, al intentar vivenciar en la escuela valores tan centrales como los señalados, se presentarán desafíos y dilemas propios de su confrontación con la realidad. Particularmente, se pueden identificar estas contradicciones en las interacciones que se dan entre los diferentes actores y los roles que éstos desempeñan al interior de la institución escolar (autoridades, maestros, alumnos, padres, apoderados, personal administrativo).

1.6.7.2. La estructuración del conocimiento y su presentación en la escuela desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

Se decía, anteriormente, que la enseñanza de los derechos humanos en la escuela implica la problematización de los valores que en ella se transmiten. Así también, la educación en derechos humanos significa transformar una razón fundamental de la escuela, que es el aprendizaje en un eje impulsor de nuevas formas de relación y conocimiento de la realidad. En este sentido, es posible señalar que algunas de las críticas que se le hacen al currículo escolar están referidas a que:

- La escuela está alejada de la vida.
- Lo que se enseña en la escuela no tiene utilidad práctica.
- Los conocimientos son abstractos y poco significativos para el alumno.
- No se prepara al alumno con una visión integral de la realidad sino de manera fragmentada.

- No se forma al alumno para que vincule la educación con el trabajo. ¿Cómo pueden enfrentar los maestros estos reclamos?
- Una de las primeras cuestiones es debatir cada uno de los problemas mencionados y analizados a partir de las experiencias obtenidas en su desempeño docente.
- Discutir con los colegas para buscar formas de mayor participación en el diseño de los planes y programas de estudio y de esa manera, incorporar experiencias derivadas de la práctica.
- Diseñar estrategias específicas para comunicar el conocimiento de manera crítica, dinámica, reflexiva y con un carácter histórico y transformador.

En relación al último punto, es fundamental entender que, dadas las estructuras institucionales existentes, los maestros no siempre tienen una participación directa en la selección y estructuración del contenido escolar. Sin embargo, su intervención en el aula, para modificar las formas de transmisión, puede cobrar gran significación; es decir, los profesores poseen una gran responsabilidad en la manera como se comunica el conocimiento y en este sentido, es que se pueden descubrir fórmulas para enseñar de manera integrada y crítica, permitiendo que el alumno sea sujeto de su propio aprendizaje.

Reconocer las fortalezas, debilidades, capacidades y limitaciones; los conocimientos e ignorancias, la experiencia propia y la de los demás, es parte del hacer humano y de las potencialidades para seguir avanzando, buscando, descubriendo y construyendo una sociedad respetuosa de los derechos ciudadanos

Quien no se interroga, no duda, ni reconoce sus errores, tampoco puede aprender y enseñar a otros. Esta reflexión puede comunicarse a través de la enseñanza en la escuela, puesto que formar alumnos responsables, críticos y autónomos es formar sujetos que reflexionan, que buscan, que se interrogan y que se transforman. Estos propósitos se pueden obtener no sólo con consejos, discursos o palabras sino, fundamentalmente, a través de las maneras de enseñar.

1.6.8. Diseño curricular probematizador

1.6.8.1. Una propuesta curricular fundada en la problematización del saber de los derechos humanos.

Tal como se ha visto, la educación en derechos humanos, en su propósito de promover la formación de sujetos críticos, pensantes y dispuestos a transformar la realidad social, debe enfrentarse a las contradicciones referidas a los derechos humanos que atraviesa esta realidad. Por ello, la temática de los derechos humanos motiva a optar por un modalidad de diseño curricular distinta a la que tradicionalmente se ha utilizado.

Se piensa que los derechos humanos en la escuela se sitúan en una racionalidad distinta a la racionalidad técnica, propia de los deseos tecnológicos, pues el saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos y tensiones en que ellos se presentan, es decir... "Los derechos humanos son un saber que nos problematiza".

Para maestros y maestras diseñar un currículo para la educación en derechos humanos significa ubicarse frente a un conocimiento que necesariamente conlleva a incertidumbres, imprecisiones, más a preguntas que a respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos.

Todo esto sugiere, sin duda, que los diseños curriculares centrados en listas de contenidos o en torno a objetivos y habilidades son muy limitados; se requieren diseños más versátiles, abiertos, susceptibles de transformaciones permanentes, capaces de configurarse en el enfrentamiento con la realidad cambiante.

Esta propuesta curricular, entonces, propone identificar problemas de los derechos humanos, que serán utilizados abarcando el conjunto de conceptos y experiencias que atraviesan dicho problema, involucrándolos en su comprensión y búsqueda de soluciones. De este modo, el diseño curricular se propone:

- Que el saber de los derechos humanos sea construido en la escuela a partir de la propia cotidianidad de los sujetos.
- Que se incorpore una visión integradora, desde lo axiológico en los campos políticos, económicos, sociales, religiosos, etc.

El diseño curricular probematizador propone organizar el currículo en torno a problemas de derechos humanos en cuyo análisis y búsqueda de soluciones se comprometan alumnos y alumnas.

1.6.8.2. Problematización del quehacer educativo.

Vale la pena preguntarse si se problematiza o no en la tarea educativa cotidiana. Como se expresó anteriormente, las modalidades curriculares que actualmente imperan en la escuela presentan generalmente una visión de la realidad como algo dado, acabado y estático, carente de conflictos, contradicciones y cambios permanentes. Así mismo, éstas tienden a presentar al conocimiento como algo que está fuera, que solamente debe ser transferido a los alumnos y alumnas que reciben pasivamente. Ha sido característica de la escuela evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones y creando por, así decirlo, un ambiente "aséptico", "inocuo", "neutro".

Sin embargo, la enseñanza de los derechos humanos motiva a considerar a los alumnos y alumnas como sujetos pensantes y críticos, que se aproximan y atribuyen significado al saber de los derechos humanos desde su propia cotidianidad, sujetos capaces de identificar y comprender los problemas que se presentan en la realidad.

1.6.9. El currículo en las Ciencias Sociales

Ubicando el currículo y los derechos humanos desde el proyecto pedagógico en ciencias sociales, se podría trabajar la toma de conciencia y el desarrollo de la moral. También la adquisición de una concepción de vida al interior de la escuela, involucrando padres de familia, alumnos y alumnas, directivas y profesores.

Como es sabido, el currículo es un instrumento de poder, ya que éste de forma deliberada orienta la conducta de los alumnos, al pretender que alcancen ciertos resultados o compromisos, tratando de darle a todas las áreas el mismo status para que no se evidencie la desigualdad que siempre se ha visto al interior de la escuela.

Cabe preguntarse si la formación y el desarrollo intelectual son garantía suficiente para el desarrollo de las instancias morales y la formación de una conciencia? Pareciera, entonces, que no es condición suficiente, pues, no es necesario acumular saberes para ser un individuo tolerante, sin prejuicios, solidario, en una palabra humano.

Al hablar de derechos humanos, se alude a una totalidad educativa como lo es la escuela, involucrando varios aspectos como: el contenido, el medio, el mensaje; a la interacción humana dentro y fuera de la escuela.

Los derechos humanos involucran la esencia misma del currículo manifiesto y del currículo oculto, donde este mismo se expresa en la cultura propia de la escuela, en la interacción que se establece entre profesores y alumnos y de éstos entre sí en una metodología de la enseñanza que se aleja del autoritarismo, es decir, en el sistema organizativo de la escuela.

Si se llegara a trabajar los derechos humanos involucrando lo anteriormente visto, se logrará generar un proceso de autocrítica y autoanálisis en los alumnos. Indudablemente dicha construcción depende del compromiso y determinación ejercida por los maestros y la institución.

2. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

2.1. EL VALOR DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA PRIMARIA.

..."Si se pretende educar a la juventud para hacerla capaz de altruismo en la búsqueda de una vida social más armoniosa por las manifestaciones de solidaridad, la escuela debe tomar conciencia de las responsabilidades que le incumben, renunciar a la educación fundada en la competencia y la emulación, generadora de vanidad, de celos, así como de pereza y desaliento, ponerse en obra medios adecuados al objetivo que le corresponde: Enseñar a colaborar". (R. Dottrens Pág.337-338).

Palabras que motivan a pensar interrogantes como: ¿Hasta qué puntos los planteamientos de Dottrens se han cumplido en las escuelas?, ¿Cuál ha sido el papel asumido por los maestros?, ¿Qué ideas se tienen sobre los problemas que implican, por ejemplo, - el soplar - al compañero, la delación, las riñas, la vociferación docente en el trato de los educandos, las distintas situaciones de rivalidad entre compañeros y el mismo profesorado; la corrupción que pueda existir al interior de la administración institucional, la controversia en la aceptación de la norma - tantas veces no cumplida por quien la decreta - ; y

otros tantos acontecimientos que se dilatan en las instituciones escolares. Preguntas para las cuales vale pensar una respuesta desde el saber disciplinar que otorgan las Ciencias Sociales

Efectivamente, el área de las Ciencias Sociales tiene como finalidad una formación en lo Ético y en lo Social, resultando evidente que la Historia, la Geografía y el Civismo son las disciplinas más comprometidas en dicha intencionalidad. De las cuales se debe tratar de recoger todas sus valiosas aportaciones que - pueda y deban - tener en la formación de los alumnos en el ciclo de enseñanza de la escuela primaria.

Comenzando con la HISTORIA, entendida como "el estudio de la experiencia humana a través del tiempo", que a su vez "parece ser una continuidad a la que los hombres no pueden escapar de generación en generación, y que - a su - sus tiempos respectivos a las épocas más lejanas"¹¹⁰; cuya presencia en el currículo es justificada por las contribuciones derivadas de su estudio, que reunidas se pueden expresar en los siguientes términos:

- 1) "Introduce al alumno en la comprensión de los rasgos fundamentales de nuestro mundo contemporáneo, a través del estudio de sus antecedentes pero también de - contrastes históricos-. Así mismo, proporciona los medios para integrarse críticamente a la comunidad en que vive.
- 2) Desarrolla su conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, iniciándole en la comprensión de los complejos procesos de cambio social y posibilitando el estudio de casos individuales que enriquezcan su experiencia personal.
- 3) La aplicación de elementales estrategias de investigación histórica, instrumenta al niño con habilidades y destrezas (capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes) en la esfera del conocer, del sentir y del obrar.
- 4) Le forma en el respeto y la valoración del patrimonio histórico - artístico, desarrollando su sensibilidad estética y su capacidad para - ver - el pasado, que la civilización es el fruto de las aspiraciones y de los logros de la humanidad"¹¹¹.

En espera de un feliz cumplimiento de las metas propuestas, la Historia deberá ser adaptada y presentada de tal forma que responda a las necesidades pedagógicas como, también, a las características psicológicas de los niños en edad escolar, obteniendo, de esta manera, una historia "educativa", distinta a la erudita, que busquen responder a las demandas básicas del desarrollo infantil, como son la afectividad, ampliación de la dimensión social y religiosa, acceso al pensamiento concreto y un adecuado desarrollo psicomotriz. Particularmente, en este ciclo cobra importancia la "Historia de lo cotidiano", de "esas pequeñas cosas que muchas veces logran en el relato episódico ese toque de experiencia viva e imborrable, marcando un modo de ser, una actitud, una conducta ejemplificada", y tal vez lo más importante, el permitir a cada sujeto conocer algo de ese otro (compañeros, profesores).

La *historia* cumple una importante función en el proceso formativo de la conciencia nacional de los niños. Este nuevo enfoque pretende no sólo "saber historia" sino también que el niño sienta y comprenda que él mismo "es historia", como heredero y constructor del proceso interminable de la vida nacional.

La *geografía*, por su parte, considerada como "La ciencia que estudia las relaciones existentes entre los hombres que viven en sociedad y el medio ambiente en el que se encuentran"¹¹²; enfatizando con buen criterio la relación que existe entre el suelo, el paisaje y la vida del hombre, la influencia del medio natural sobre las sociedades humanas, ya la vez las modificaciones y adaptaciones que el hombre ha realizado sobre la naturaleza.

Tal proyección contribuye satisfactoriamente en el desarrollo de la curiosidad intelectual de los alumnos, estimulando su capacidad de observación, análisis y razonamiento. No en vano, la "configuración del mundo en que vivimos presenta grandes atractivos para la escuela primaria, desde la plaza o el - potrero - de la esquina, hasta la selva impenetrable, las caravanas del desierto o los monumentales Budas de la India. No será, pues, difícil hacer que los niños aprendan Geografía, con tal de no quitarles el gusto natural con agobiantes detallismos o interminables listas de nombres"¹¹³ que al final de cuentas no hacen más que relegar su importancia.

"El interés especial de una enseñanza Geográfica consiste en ayudar al niño a construirse una representación ensanchada del espacio, a adquirir conciencia de un marco de todos los fenómenos terrestres". (René Humbert, pág. 331).

Completando la gran terna, tenemos ahora, el *civismo*, que se ocupa de "las conductas de las personas, de sus actitudes frente a los demás, de lo que se puede y debe hacerse como miembro de una comunidad para que la misma funcione armoniosamente"¹¹⁴ Destinado a un nivel primario, el Civismo tiene como misión "iniciar al niño, que por lo general proviene

de un reducido núcleo protector y atento a sus necesidades y exigencias individuales, en conductas adecuadas a un grupo social más amplio (escuela, compañeros), como aprendizaje conducente a una progresiva adaptación a la vida social adulta"¹¹⁵ Tal iniciación en este proceso de aprendizaje de la vida social implica una lenta y compleja evolución, demarcada por la influencia de unas estrategias de intervención pedagógicas apropiadas, que conlleven al alumno a superar el natural egocentrismo infantil de los primeros grados de la escuela, para transformarlos en sentimientos de solidaridad, cooperación y respeto por todos los que le rodean y por las normas de convivencia social.

Conductas sociales, éstas, que sólo se aprenden relacionándose con los demás individuos en la conversación y el debate, en las reuniones y fiestas, en los recreos, en las salidas de campo, en el deporte, etc.

"A medida que el niño internaliza estas conductas altruistas y evoluciona hacia una madurez social, adquiere la capacidad suficiente para comprender la necesidad y la importancia de las reglas de convivencia, que llegan a su más alta expresión en la organización política e institucional regida por los principios de la justicia y bienestar general, y expresada en forma escrita en las leyes del país"¹¹⁶

Al respecto, R. Dottrens comenta: "En todo país en el que los habitantes no muestran más que indiferenciación respecto a su destino cívico, las estructuras políticas se anquilosan y corren el riesgo de derrumbarse. En todo país en el que la educación cívica y la social son descuidadas, hay el riesgo permanente de ver constituirse grupos que tienden a subvertir las instituciones en su provecho, ya personal, ya ideológico"¹¹⁷. "La cultura del sentido democrático carece de eficacia en todas partes a consecuencia del formalismo de la enseñanza; se cree suficiente para preparar buenos (escuela, compañeros), como aprendizaje conducente a una progresiva adaptación a la vida social adulta"¹¹⁵ Tal iniciación en este proceso de aprendizaje de la vida social implica una lenta y compleja evolución, demarcada por la influencia de unas estrategias de intervención pedagógicas apropiadas, que conlleven al alumno a superar el natural egocentrismo infantil de los primeros grados de la escuela, para transformarlos en sentimientos de solidaridad, cooperación y respeto por todos los que le rodean y por las normas de convivencia social.

Conductas sociales, éstas, que sólo se aprenden relacionándose con los demás individuos en la conversación y el debate, en las reuniones y fiestas, en los recreos, en las salidas de campo, en el deporte, etc.

"A medida que el niño internaliza estas conductas altruistas y evoluciona hacia una madurez social, adquiere la capacidad suficiente para comprender la necesidad y la importancia de las reglas de convivencia, que llegan a su más alta expresión en la organización política e institucional regida por los principios de la justicia y bienestar general, y expresada en forma escrita en las leyes del país".

Al respecto, R. Dottrens comenta: "En todo país en el que los habitantes no muestran más que indiferenciación respecto a su destino cívico, las estructuras políticas se anquilosan y corren el riesgo de derrumbarse. En todo país en el que la educación cívica y la social son descuidadas, hay el riesgo permanente de ver constituirse grupos que tienden a subvertir las instituciones en su provecho, ya personal, ya ideológico"¹¹⁷. "La cultura del sentido democrático carece de eficacia en todas partes a consecuencia del formalismo de la enseñanza; se cree suficiente para preparar buenos ciudadanos con darles - lecciones de instrucción cívica, es decir, haciéndoles conocer y aprender los rodajes y el funcionamiento de las instituciones políticas y sociales. Ahora bien, en la realidad, no se trata de conocimientos almacenados sino de un espíritu a hacer nacer y desenvolver. El civismo es una realidad que lleva al ciudadano de una comunidad política a tomar conciencia tanto de sus deberes como de sus derechos, y a obrar en bien de la colectividad".

Conviene, entonces, revisar en los establecimientos educativos cómo operan los conceptos de Participación, Democracia, Autonomía, Norma, Lenguaje y comunicación, entre otros, para luego proceder a intensificar el respectivo conocimiento de dichas categorías dentro de una sociedad que abriga los conceptos sociales, culturales, políticos y económicos, que como bien es conocido, son distintos debido a una espacialidad y una temporalidad que cambia constantemente. Y es a partir del conocimiento de esta - diferencia - como se logrará empezar la gran tarea de dinamizar la educación escolar hacia una formación democrática, donde se potencie al individuo para el ejercicio de la autonomía, la reflexión, la crítica y la participación

2.2. CONCEPTOS BÁSICOS.

2.2.1. Conceptos Básicos de las Ciencias Sociales en General.

1) **Identificación.** Imagen corporal, esquema corporal, percepción espacial, temporalidad.

2) **Relaciones.** Con los otros y con las cosas.

Comunidad: Comunicación, oficios, transportes, espacialidad, ubicación, direccionalidad, localización, sistema, organización, períodos de gobierno, eras, épocas, ciclos, calendarios, movimientos, instituciones, funciones, medio.

Cultura: Diversidad, ethos, pertenencia, proceso, libertad, cambio, transformación, continuidad, secuencias, causalidad, dinámica, sucesos.

Autonomía: Autoridad, dependencia, independencia, participación, norma, reglamento.

Identificación y relaciones, estos dos objetos de conocimiento comportan a todas las áreas, son conceptos básicos que permiten el acercamiento al mundo del saber, de la vida. Al trabajar estos objetos de conocimiento debe tenerse en cuenta:

- La diferencia: Que enriquece la cultura, el mundo de la vida y las relaciones sociales entre los seres humanos.
- El aspecto axiológico: Tolerancia, actitud y libertad.

Estos dos aspectos deben estar inmersos en todas las actividades que se realizan, para tener una educación democrática, que implica formar un ciudadano para la mayoría de edad.

2.2.2. Conceptos Básicos de la Geografía.

Superficie terrestre. Fenómenos y objetos que están en relación causal con ella. *Espacio:*

- Distribución de los objetos en el espacio.
- Factores que influyen en dicha distribución.
- El espacio natural.

- El espacio cultural.

- La tierra como cuerpo celeste (geografía astronómica), sus formas y dimensiones (geodésica) y su representación por medio de mapas (cartográfica). Estudiados por la Geografía Matemática.
- Las formas del relieve terrestre y su origen (geomorfología), el elemento líquido (hidrología), y el elemento gaseoso (climatología). Estudiados por la Geografía Física.
- La distribución de los seres vivos sobre la superficie terrestre: La distribución de los vegetales y las relaciones de éstos con el medio (fitogeografía), la distribución de los animales y la relación de éstos con el medio (zoogeografía). Estudiados por la Geografía Biológica.

La distribución del hombre sobre la superficie terrestre, sus relaciones con el medio y las actividades que sobre él desarrolla a nivel económico, político o social. Estudiado por la Geografía Humana.

2.2.3. Conceptos Específicos de la Geografía.

Localización. Coordenadas geográficas, noción de cartografía, patrones de distribución espacial, migraciones, población rural y población urbana.

Medio ambiente. Relieve, clima, hidrografía, biosfera, ecosistema.

Recursos naturales. Renovables, no renovables, evaluación de recursos, degradación del medio.

Paisaje. Cultural, natural, formas de población, sistemas de cultivo.

Medios de transporte. Rutas, distancia topológica, costo de transporte, barreras, formas de transporte.

Formas de actividad económica. Usos del suelo, zonas industriales, planificación, dinero.

Funciones urbanas. Lugar central, actividades básicas y no básicas, jerarquía urbana, área periurbana, área de influencia, aglomeración, área metropolitana, sistema urbano.

Organización política. Espacio jurisdiccional, nación, estado, departamento, ciudad, barrio, organización administrativa, soberanía territorial, zona económica, bloques políticos-militares, colonialismo, neocolonialismo.

Formas de gobernar. Monarquía, monopolio, período de gobierno, sufragio, democracia y participación.

Relaciones sociales de producción. Modos de producción, formación social, capital, propiedad, distribución de la renta, bienestar social, agentes sociales.

Desigualdad social. Segregación espacial, movimientos sociales, marginación social, pobreza, hambre, potencial de desarrollo económico, dependencia, conflicto, guerra.

Instituciones de poder y su relación con el estado. Religiosas, educativas, políticas, administrativas, culturales, sociales.

Grupos humanos. Etnias.

2.2.4. Conceptos Básicos del Civismo

Modos de convivencia. Política, social e institucional del hombre.

Conductas humanas de convivencia social que tienen relación con la justicia, el bienestar público y con los derechos y obligaciones.

Las formas de organización adoptadas por los países con miras a lograr el bienestar general y la convivencia armónica (formas de gobierno, impartición de justicia, administración pública, régimen de instituciones jurídicas, organismos de servicio público).

El aparato legislativo que rige los modos de convivencia y de organización política y social (constitución, leyes, decretos, reglamentos, ordenanzas).

2.2.5. Conceptos Específicos del Civismo.

Situaciones de convivencia, familia, escuela, barrio, ciudad o pueblo.

Organización institucional o política, formas de gobierno: nacional, provincial y municipal.

Aparato legislativo. Constitución y leyes, derechos fundamentales de seguridad y soberanía, deberes morales y jurídicos con la nación.

2.2.6. Conceptos Básicos de la Historia.

Tiempo y Espacio. Social, físico, histórico, hechos, ámbitos o acciones humanas trascendentales a nivel político, económico, social, cultural, religioso, etc., tales como: Reformas constitucionales, revoluciones, batallas, períodos de gobierno, etc.

Hechos y acciones humanas. En los ámbitos: políticos, económicos, sociales, culturales y religiosos.

Procesos de cambio social. Antes y después.

2.2.7. Conceptos Específicos de la Historia.

Tiempo. Personal, físico, social (eras, períodos, calendarios).

Reformas. Constitucionales, tipos de gobierno, congresos, convenciones

Batallas. Revoluciones

2.3.2. Geografía.

Objetos de conocimiento

- Ubicación

- Cambio
Permanencia

Interacción
Hombre/Medio Ambiente

Interacción Social

Conocimiento Social

Contenidos

Espacio Estelar

- Vía Láctea y Cuerpos Celestes
- Coordenadas Geográficas

Medio Ambiente

- Biosfera (Seres vivos)
- Hidrosfera (agua)
- Litosfera (Relieve)
- Atmósfera (Clima)

Geomorfología y Fenómenos Físicos

- Eras Geológicas
- Eclipses
- Huracanes
- Sismos, entre otros,

Economía

- Recursos Naturales (Renovables y no renovables).
- Formas de actividad económica (El suelo y sus usos)
- Industria y transporte
- Circulación de moneda
- Relaciones Sociales de Producción.

Político - Administrativa

- Espacio Jurisdiccional (Organización Política)
- Instituciones de poder y se relación con el Estado.
- Desigualdad Social.

Paisaje

- Cultural
- Natural
- Grupos Humanos.

2.3.3. Civismo.

Objetos de conocimiento

- Convivencia Social
- Formas de Organización
- Aparato Legislativo
- Conocimiento Social

Contenido

Conductas Humanas

- Justicia
- Bienestar Público
- Derechos y Obligaciones

Organización Institucional

- Forma de Gobierno
- Ramas del Poder Público
- Administración Pública
- Organismos de Servicio Público

Constitución

- Leyes
- Decretos
- Normas
- Reglamentos y Ordenanzas

Cultural

- Símbolos Patrios
- Fiestas Patrias
- Sentido de Pertenencia

3. MICROPROYECTOS

3.1. ECLIPSE.

El 26 de febrero sucedió el último eclipse total de sol del milenio, por tal motivo se organizaron actividades al interior de la escuela para que los alumnos, de manera significativa, conozcan lo relacionado con este fenómeno natural, abordando aspectos como: la organización del sistema solar, las distancias de los astros, los movimientos de rotación y de traslación, y sus respectivos efectos.

Teniendo en cuenta que dicho contenido vincula un área específica de las ciencias sociales como es la geografía, se hace necesario crear este proyecto, para dotar de significado este acontecimiento importante en el momento.

Con el trabajo propuesto, también se busca que los alumnos sean capaces de comprender el por qué del fenómeno y a si mismo de tener las precauciones necesarias en el momento de observarlo, ya que una imprudencia puede ser peligrosa ocasionando daños visuales.

OBJETIVOS

Permitir a los alumnos un mayor acercamiento al fenómeno del eclipse por medio de material didáctico significativo.

Mostrar que hay otras formas de aprender por fuera del aula de manera divertida.

- Acercar a los alumnos a los hechos más importantes que ocurren en la actualidad.

OBJETOS DE CONOCIMIENTO

- Ubicación del alumno con relación al espacio estelar.
- Cambio - permanencia con relación a un fenómeno físico.
- Conocimiento social (mitos, creencias, posturas frente al fenómeno).

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Fecha ejecución: febrero 23 a 24

Realización de un carrusel compuesto por 6 estaciones, que muestra a partir de diferentes formas el proceso de un eclipse solar. Las actividades son:

- 1) Explicación del sistema solar y ubicación de la tierra y la luna en el mismo, a través de un cartel.
- 2) Demostración de cómo la distancia juega un papel muy importante en el momento en que la luna se interpone entre el sol y la tierra, ocultándose los rayos solares. Esto, por medio de dos esferas que representan al sol y la luna en sus tamaños en escala
- 3) Vivencia del fenómeno en el cuerpo de los alumnos a través de una lámpara que proyecta su luz en el rostro del niño, luego se pasará una esfera oscura entre la luz y el rostro, deteniéndose un momento en el lugar en el que se oculta la luz de la lámpara.
- 4) Observación del eclipse, mediante una cámara de luz consistente en una caja en cuyo interior se muestra el fenómeno, valiéndose de una pequeña linterna que proyecta su luz al interior, ésta actividad está acompañada de una explicación.
- 5) Demostración de la ubicación territorial que tiene el eclipse en el continente, a través de un mapa, una lámpara y una esfera oscura, para simular el fenómeno.
- 6) Representación del fenómeno por medio de dos esferas y una lámpara, que simbolizan la tierra, la luna y el sol, y sus respectivos movimientos; para permitir con ello la comprensión de la causalidad del evento.

SEGUIMIENTO Y OBSERVACIONES

Este proyecto captó las miradas y la atención, desde el momento de su preparación, por ser éste un evento tan nombrado en los medios de comunicación y porque los niños se sentían deseosos de saber todo lo relacionado con el fenómeno y con lo que se les mostraría. Estas expectativas se debieron en gran parte a que las actividades propuestas posibilitaban llenar de significado los acontecimientos y, además, fueron de agrado para los alumnos.

Durante el evento del carrusel en los rostros de los alumnos se reflejaban actitudes de asombro, de alegría, de ánimo, de deseos de observar lo nuevo y misterioso que era este fenómeno para ellos.

Después de realizado el carrusel, se observó que fue de gran acogida tanto para los alumnos, como para los docentes a quienes se les demostró que con esta clase de trabajos se pueden realizar actividades por fuera del aula, aprovechando eventos naturales, sociales, políticos o culturales, para hacer de ellos fuente de aprendizaje, con miras a fortalecer la enseñanza de manera significativa, hecho que los alumnos reclaman, puesto que buscan nuevas formas y espacios para aprender.

3.2. ELECCIÓN: CONSEJO ESTUDIANTIL Y PERSONERO.

El título quinto "de los educandos" de la Ley general de Educación reza lo siguiente:

Art. 91.- *El alumno o educando.* El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter.

Art. 93.- *Representante de los estudiantes.* En los consejos directivos de los establecimientos de educación básica y media del Estado habrá un representante de los estudiantes de los tres (3) últimos grados, escogido por ellos mismos, de acuerdo con el reglamento de cada institución.

Art. 94.- *Personero de los estudiantes* En todos los establecimientos de educación básica y de educación media y en cada año lectivo, los estudiantes elegirán un alumno de último grado que ofrezca el establecimiento, para que actúe como personero de los estudiantes y promotor de sus derechos y deberes.

El personero de los estudiantes tendrá las siguientes funciones:

- 1) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, y
- 2) Presentar ante el rector del establecimiento las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes

Parágrafo. Las decisiones respecto a las solicitudes del personero de los estudiantes serán resueltas en última instancia por el Consejo Directivo o el organismo que haga las veces de suprema autoridad del establecimiento.

Según el artículo 29 del decreto 1860 de 1994, el consejo de estudiantes es el máximo organismo que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de los estudiantes.

Son funciones del consejo de estudiantes:

- 1) Darse su propia organización interna.
- 2) Elegir el representante de los estudiantes al consejo directivo y asesorarlo en el cumplimiento de su representación.
- 3) Invitar a sus reuniones, a los estudiantes que presenten iniciativas sobre el desarrollo de la vida estudiantil.
- 4) Las actividades que le atribuya el Manual de Convivencia.

Nos encontramos ante hechos ciertos y estipulados en la ley para hacer de las instituciones educativas verdaderos centros de formación ciudadana, pero para todos es claro que no basta con el mandato de la ley para que en la vida cotidiana de los establecimientos empiece a operar, no obstante, tener claro que la ley no es suficiente, que se necesita voluntad para pasar a la acción. En muchos de los centros de formación de la infancia, especialmente, no opera la participación, y los alumnos son conducidos por los adultos sin tener en cuenta sus derechos y deberes.

Nos atrevemos hacer la anterior afirmación, básicamente porque hemos visto como se repite en las escuelas la farsa electoral de la vida ciudadana adulta. Hemos escuchado con dolor niños ofreciendo a sus compañeros canchas y equipos deportivos, paseos, recreación y alimentación, cuando la escuela no tiene siquiera las mínimas condiciones para la supervivencia, y mucho menos los niños tienen opciones para ofrecerlas, sin embargo, el niño ridiculizado por los adultos en una improvisada tarima intenta parecerse a cualquiera de nuestros politiqueros que con voz "ventijuliera" ofrece puentes donde ni siquiera existen quebradas. Ante los ofrecimientos de los niños se levanta emocionado un aplauso de algunos maestros y maestras que animan entre risas y burlas a los demás a participar del peligroso juego. Y no es más que un juego peligroso, porque finalmente en esas instituciones se ha actuado siempre con la voluntad y la palabra del adulto, y ni siquiera se reconoce la posibilidad de que el niño pueda opinar, y demandar sus derechos.

Es claro también, que nuestro sistema educativo tradicional no ha tenido por política la participación, hoy nos vemos llamados a ella y algunos nos sentimos motivados y entusiasmados con el mandato constitucional que demanda la formación de un ciudadano participativo. Entonces volvamos a nuestra formulación inicial, no basta con la exigencia de la ley, así que nuestra propuesta es construir condiciones de posibilidad para la participación de las alumnas y los alumnos, las maestras y los maestros, los padres, las madres de familia y directivos, a quienes llamaremos los actores de la comunidad educativa.

La primera tarea para construir condiciones de posibilidad radica en el conocimiento de nuestros derechos y deberes, que están consagrados en la Constitución Política. Una claridad más, no es sólo el trabajo de los derechos de los niños haciéndolos creer seres angelicales desprovistos de responsabilidad, que al desconocer sus deberes exigen hasta el extremo de la tiranía sin cumplir con las reglas más elementales de sus deberes. Deberes y derechos no pueden dissociarse garantizando así la formación autónoma y equilibrada de los ciudadanos.

Para trabajar los deberes y derechos en la institución escolar proponemos como preámbulo una discusión entre los maestros que permita construir un ambiente de apertura entre ellos. Apertura sustentada en tres principios que consideramos fundamentales:

El principio de autoridad, entendiéndolo que ésta no se impone sino que se gana mediante el respeto, el reconocimiento de los otros por el saber, el afecto y otras relaciones que permitan liderar procesos.

El principio de solidaridad, que permita reconocer al otro como ser humano distinto y que el intercambio de ideas, sentimientos e intereses enriquezcan el ámbito del diálogo y la concertación.

El principio de colegiabilidad, es abrir espacios para la participación de todos los actores que integran la comunidad educativa; es preciso tener presente que no basta con el deseo de convocar a la participación, es necesario construir condiciones reales para ello.

Con el entendimiento y puesta en marcha de estos principios entre los maestros es posible construir un dispositivo para la formación en la participación de todos los actores, liderado por el equipo docente. En consecuencia, educar en y para la democracia exige la formación de personas autónomas capaces, como lo señala Kant de "Servirse de su entendimiento sin necesidad de dirección del otro". Esta educación apunta a construir en las personas criterios propios y a fortalecer el núcleo de lo moral en la formación en derechos humanos: solidaridad, libertad, participación, equidad, igualdad y respeto por la diferencia.

OBJETIVOS

- Generar en los actores escolares capacidad de reflexión y análisis de las situaciones particulares, para asumir con responsabilidad posiciones y decisiones individuales y colectivas.
- Propiciar espacios para el conocimiento y la reflexión sobre los conceptos que están sosteniendo el ejercicio de la democracia: democracia, estado, autoridad, conflicto, deberes y derechos.
- Favorecer la participación, el diálogo, la confrontación en el ejercicio de las prácticas escolares cotidianas, expresando diferentes concepciones, posiciones e intereses.
- Fortalecer los lazos entre la institución escolar, la familia y la comunidad, activando los procesos de socialización para que sean garantes de la formación integral.
- Concientizar a los alumnos sobre la importancia de elegir críticamente verdaderos representantes que tengan un real desempeño en su papel.

Elementos a tener en cuenta en el desarrollo de la propuesta.

- *La constitución política*, ley suprema de organización de un estado que consta de un preámbulo, una declaración de derechos individuales y colectivos, una descripción de los poderes, modo de elección y competencias respectivas y la división territorial del estado.
- *La instrucción cívica* es el conjunto de conocimientos relacionados con las normas que orientan el comportamiento del individuo y que todo ciudadano, por ser parte de una sociedad, debe practicar para vivir dignamente en comunidad.
- *Democracia participativa* derecho constitucional de todos los miembros de la sociedad colombiana, que se aprende desde la infancia.

Téngase en cuenta que el orden representativo de la democracia tiene como función la garantía de los principales derechos del hombre, en la posibilidad de organizarse políticamente y desarrollar elecciones periódicas en el ejercicio del derecho al sufragio, y el orden participativo, es un "proceso de expansión de la vida dentro las relaciones meramente políticas a donde el individuo es tomado en cuenta no solamente para la elección de representantes, sino también de sus estatus y papeles específicos (co etc.), como gestor de servicios asistiendo así a una democratización e

- *Consejo estudiantil*; máximo órgano de participación de los estudiantes.
- *Personero*; promotor de los deberes

3.2.1. Elección de representantes al consejo estudiantil.

OBJETOS DE CONOCIMIENTO

- Convivencia social
 - Formas de organización
 - Conocimiento social

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Fecha de ejecución: marzo 9 al 17

Realización, en diferentes días, de cuatro talleres, compuestos por distintas actividades; enfocados al fortalecimiento de la comunicación, participación, elección y pretensión de validez del argumento.

1) TALLER DE COMUNICACIÓN

Corriente el que se pretende favorecer aspectos de la comunicación como la escucha, la dicción, la diferencia y los instrumentos de comunicación efectiva; resaltando la importancia de dar correctamente el mensaje, sin que éste se tergiverse.

Las actividades son:

- El teléfono roto
- El chisme
- El valor de la escucha
- Todo es relativo

2) TALLER PARTICIPATIVO

Con este se busca trabajar valores como la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad, el trabajo. Las formas jugadas de construcción posibilitan el ámbito para el establecimiento de una comunicación con el otro, teniendo en cuenta su participación en una obra común, que los beneficia a todos.

Las actividades a realizar son:

- Trabajo en equipo: Mediante un cuento, se identifican las partes del cuerpo, donde se destaca la importancia de cada una de ellas para el buen funcionamiento corporal. Se desarrolla la Ronda "Don José" que involucra las diferentes partes del cuerpo, las cuales, al ser nombradas adoptan una postura cómica.
- Realización de un nudo corporal: Con las manos de los alumnos, se hace un nudo, el cual debe ser desenredado, sin soltarse. En él se evidencia la importancia de la cooperación para resolver la situación.
- Cuento y réplica de la actividad: "La unión hace la fuerza". Donde se pretende que los alumnos deduzcan la importancia de trabajar en equipo.
- Construcción de palabras: Con fichas que contienen letras o dibujos, según el grado. Estas palabras están relacionadas con el acontecimiento (votar, consejo, estudiantes, elegir) y deben formarse en equipos, con la participación de todos los miembros como requisito indispensable.

3) TALLER ELECCIÓN

Se pretende reconocer la importancia de elegir, teniendo en cuenta todos los aspectos que involucran tomar la decisión, ya que ésta no debe guiarse por aspectos superficiales, sino que debe tenerse en cuenta que el candidato cumpla con el perfil y funciones que se exijan. Se eligen sólo los representantes de los grados tercero, cuarto y quinto.

Las actividades que se realizan son:

Simulacro de elección: esta actividad se subdivide en cinco puntos:

- Descripción y explicación del perfil que se debe poseer y las funciones a desempeñar por las personas elegidas para representar el Consejo Estudiantil.
- Candidatización de aquellos alumnos que desean ser representantes y cumplen con el perfil y las capacidades para las funciones antes expuestas.
- Se realiza una votación en forma oral para escoger sólo cuatro candidatos.
- Explicación del manejo del tarjetón, para luego utilizarlo en la votación de un único representante por salón.
- Realización del voto secreto por cada alumno para terminar finalmente, con el escrutinio y declaración del representante elegido

4) TALLER: VALIDEZ DE LA ARGUMENTACIÓN

Se pretende dar a conocer las posiciones de los candidatos a los diferentes grupos que los eligieron como representantes. La actividad a realizar se constituye en visitas por parte de los representantes a las aulas de sus electores para exponer sus propuestas y el por qué se podría votar por ellos

Al concluir, los talleres se procede con la elección. El desplazamiento a las urnas se realiza por grupos, comenzando por los grados inferiores, según la respectiva jornada, siempre con la presencia de los candidatos para su reconocimiento.

El conteo de los votos se realiza en presencia del director, dos profesores, un representante de la asociación de padres de familia, un alumno y los practicantes.

3.2.2. ELECCIÓN DE PERSONERO

OBJETOS DE CONOCIMIENTO

- Convivencia social
- Formas de organización
- Conocimiento social **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

Fecha de ejecución: marzo 27 al 13 de abril.

Realización en diferentes días, de cinco talleres, compuestos por distintas actividades. Los cuales son:

1) TALLER DEBERES Y DERECHOS

Para éste los alumnos se organizan en grupos, a los cuales se les da por escrito un deber y un derecho que deben ser analizados e ilustrados, para luego ser compartidos con el resto de compañeros.

2) TALLER DE PERFÍL Y FUNCIONES

Se desarrollan actividades libres alrededor de las funciones del personero estudiantil, y del perfil que necesitan aquellos que se postulan para tal cargo.

3) TALLER DEL MURAL

Se elabora con anterioridad un gran telón que tiene la dimensión de la superficie de una de las paredes de un aula múltiple; en el cual cada niño debe plasmar el dibujo ya elaborado sobre deberes y derechos, trabajado previamente (en el numeral uno).

4) TALLER CAMPAÑA DE ELECCIÓN

Durante una semana, cada aspirante a ser elegido como Personero, realiza la campaña electoral donde expone su propuesta para el año de gobierno.

La campaña se lleva a cabo con visitas a los diferentes grados de ambas jornadas, y la publicación de carteles en diferentes lugares de la institución.

5) ELECCIÓN GENERAL

En este taller se utiliza el mismo esquema desarrollado en la elección del consejo estudiantil, teniendo en cuenta que las dos jornadas deben elegir un sólo candidato. Igualmente, el esquema de registro de escrutinio para ambos casos es el mismo.

RESULTADO DE LA VOTACIÓN PARA ELECCIÓN DE ESTUDIANTIL ANTE EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA SOFÍA OSPINA DE NAVARRO

Medellín, ____ (día) de _____ (mes) de _____ (año)

El siguiente es el resultado de la votación para elección de Personero Estudiantil ante el Consejo de la Escuela, efectuada (fecha y hora de realización):

Total de votos depositados: _

Nombre del candidato:

Votos obtenidos: _

Nombre del candidato:

Votos obtenidos: _

Nombre del candidato:

Votos obtenidos: _

Votos en blanco: _

Total votos:

Nombres, Cédulas y firmas de los responsables del escrutinio.

Seguimiento y observaciones:

El proyecto, mirado inicialmente como un reto, tuvo muy buena acogida en la institución, puesto que se crearon las condiciones para el trabajo en equipo, permitiendo con ello que se compartan opiniones, se construya colectivamente y se entre en contacto con los demás.

La democracia participativa se logró vivenciar en tanto se crearon las condiciones necesarias para que el educando hiciera uso del derecho a la libre elección. Derecho que se empieza a construir desde el aula y se extiende hacia una participación más amplia a nivel ciudadano, posibilitando así desde este espacio de formación, construir una conciencia cívica, en la medida que se le permite al alumno ser más crítico y autónomo en el momento de elegir, dejando atrás las manifestaciones tradicionales de influencia política, utilizada no sólo a nivel institucional, sino también, nacional.

3.3. INDEPENDENCIA.

El 20 de julio se celebra la independencia de Colombia, hecho que se vincula con el área de las ciencias sociales, en las disciplinas de historia y cívica, por lo cual se llevó a cabo un proyecto con el que se pretendió mostrar y rescatar los valores que subyacen en el proceso de una independencia, como la tolerancia, la participación, el respeto, la autonomía y otros más que nos permiten reflexionar sobre el verdadero sentido que ésta tiene para un país. La finalidad, es no continuar con el mismo esquema de recordar fechas y exaltar héroes como se ha venido realizando en las instituciones educativas.

Teniendo como actor principal al niño se realizaron diferentes actividades que permitieron desarrollar un buen acercamiento y análisis sobre este hecho histórico.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA DEL 20 DE JULIO DE 1810

El grito de independencia rompe con el ordenamiento denominado colonias españolas las cuales eran administradas así:

- Los españoles, como únicas personas que tienen derechos económicos y políticos. Se otorgaban derechos de conquista y dominio de tierras en contratos. Se adjudicaban tierras e indígenas para su explotación y supuesto cuidado.
- La colonia era gobernada por funcionarios que vivían unos en España y otros en América. Todos ellos se encontraban bajo las órdenes del rey, declarado dueño absoluto de tierras e indígenas y patrono de la iglesia, quien controlaba a través de varias instituciones administrativas como el consejo de indias, la casa de contratación (comercio), el cabildo, la gobernación, la capitanía general, la real audiencia o presidencia (finalmente) y el virreinato.
- Las autoridades residentes en España. El rey: tenía poder absoluto y disponía de varios organismos gubernamentales. La casa de contratación: controlaba y administraba el comercio; tenía su sede en Sevilla. El consejo supremo de Indias: actuaba directamente como hacer del rey en el gobierno.

Las autoridades residentes en América: Virrey: la más alta autoridad en las colonias. Gobernaban en regiones atacadas por los piratas. Alcaldes mayores: ejercían el poder en las ciudades importantes. Corregidores: en los municipios menores. Real audiencia: tribunales que asesoraban y vigilaban el gobierno de virreyes y gobernadores. Cabildo o Ayuntamiento: integrado por los ciudadanos más destacados de la localidad.

Las actividades económicas, en el monopolio comercial e industrial montado por los españoles, se orientaron de acuerdo a:

El Régimen de Tierras (de composición, tituladas por dinero y realengas, propiedad exclusiva de la colonia).

La encomienda: entregaba tierras e indígenas para su aprovechamiento en labores del campo, el encomendero recibía tributos pagados por los indios (cosechas u otros productos fabricados a mano).

La mita: trabajo temporal obligatorio a cambio de un salario.

El resguardo: terreno entregado a un grupo de nativos para que lo hicieran producir.

El régimen tributario se componía de: La alcabala: impuesto sobre las ventas Diezmo: décima parte de cosechas y crías para el culto. Almojarifazgo: impuesto de aduana.

La media anata. Mitad del sueldo del primer año de trabajo

El estanco: impuestos al tabaco y al aguardiente.

Armada de Barlovento: recaudo para sostener la flota marítima.

• *La sociedad colonial se componía de:*

Españoles: venidos de España. Constituían la minoría privilegiada, tenían altos cargos político-administrativos y eclesiásticos.

Criollos: hijos de españoles nacidos en las colonias. Ocupaban puestos medios de administración y tenían pequeñas propiedades.

Mestizos: hijos de cruce entre español e indígena. Se dedicaban a trabajar como artesanos, carpinteros, agricultores, constructores o pequeños comerciantes.

Indígenas: nativos de América. Antes dueños de la tierra que los españoles les quitaron en la conquista y colonización.

Mulatos: hijo de cruce entre español y negro. Sometido a la esclavitud en trabajos agrícolas, mineros o en servicios domésticos.

Negros: naturales de África. Sometidos a la esclavitud en trabajos agrícolas, mineros o en servicios domésticos.

Desde 1779 cuando estalló la guerra entre España e Inglaterra el aumento de nuevos impuestos para los granadinos era insostenible, pues afectó especialmente a pequeños campesinos, comerciantes y artesanos.

Esta situación, el aumento de los impuestos ya existentes y la no participación de los criollos en la vida política de la Nueva Granada, originaron el movimiento de los Comuneros en varias poblaciones.

OBJETIVOS

- Estimular el sentido de pertenencia permitiendo un reconocimiento de lo autóctono.
- Rescatar los valores que subyacen en todo el proceso del antes, durante y después del grito de independencia.

- Retomar los pasajes históricos que permitan revivir el acontecimiento de la independencia, para así devolver a la historia su papel protagónico sobre el presente

OBJETOS DE CONOCIMIENTO

- Temporalidad.
- Ubicación en tiempo y espacio diferentes al presente.
- Relación con el medio (conocimiento social). **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

Fecha ejecución: julio 21 a 30

1) Elaboración de carteleras y pistas alusivas al tema de la independencia. Las carteleras son cuatro y reúnen los siguiente títulos: "Independencia es...", "Lo que me gusta y lo que no me gusta de mi país...", "Los caminos para llegar a la convivencia son...", "Me da rabia cuando hablan mal de mi país".

2) Carrera de Observación:

Con las carteleras y pistas dispuestas y distribuidas en diferentes lugares de la escuela, se da paso a la carrera de observación, donde es pertinente la participación de los alumnos con la asesoría de los practicantes.

Cada grupo se divide en 6 subgrupos los cuales deben buscar las pistas y sus respectivas respuestas, llenando lo que se les pide en cada cartelera.

3) Sopa de Letras:

Consta de 15 palabras alusivas al acto de independencia las cuales deben ser buscadas y subrayadas, para construir de allí una historia acerca de este día. Previo a la actividad se divide cada grupo en subgrupos, donde, cada uno debe trabajar varios de los significados, para hallar las palabras de las que hablan.

SOPA DE LETRAS: LA INDEPENDENCIA

[N J U S T I C I A L E J A
 A N D R O M E O D A R I S I
 N U D E s I G u A L D A D U
 Q E U E N S A L R E A T O N
 p O R E P S O Y A I D T I D
 F E U J O E O P I L I R G R
 W R I L D U N I O N N A S O
 D U R F E G O D H Y U J E H
 K I E L R O M E E T M R I C
 C O B A N G Y E L N O A O E
 G I E A I B M O L O C L O R
 P E L Z M I N O V I L I A E
 A S I S O L I D A R I D A D
 E S O E D I L U C A B D O R
 A F N I S D C U A D E L I N
 S T I E T E U T C O R D E E
 D U C A F R C I O H T N E S
 T O Y E S E C U C H A Ñ D O
 L A E M I S D S O R D A N u
 G O B I E R N O E V A D E s

Busca las siguientes palabras en la sopa de letras y luego de encontrarlas solicita a un familiar y/o amigo que te ayude a construir una historia con ellas, donde puedes además, cambiar cualquiera de las palabras por una de sus relacionadas.

COLOMBIA, INDEPENDENCIA, LIBERTAD, DESIGUALDAD, INJUSTICIA, LUCHA, COMUNIDAD, UNIÓN, REBELIÓN, DEFENSA, GOBIERNO, PODER, SOLIDARIDAD, LIDERES, DERECHO.

Significados

COLOMBIA: País suramericano, capital Santafé de Bogotá

- INDEPENDENCIA: Entre sus significados puede ser entendida como: no estar subordinado ni depender de otro. Palabras relacionadas: separación, libramiento, redención, emancipación, libertad, autonomía, soberanía.
- LIBERTAD: Entre sus significados puede ser entendida como: Poder decidir por sí mismo, de obrar o no de acuerdo al propio criterio, de escoger, también, puede entenderse como: estado opuesto a la servidumbre o al cautiverio. Palabras relacionadas: autonomía, independencia, excarcelación, liberación.
- DESIGUALDAD: Entre sus significados puede ser entendida como: Falta de igualdad, no equilibrado, no equitativo. Palabras relacionadas: discordancia, disparidad, desproporción, diferencia.
- INJUSTICIA: Entre sus significados puede ser entendida como: acción abusiva, que no hace lo que debe hacerse según derecho o razón, que no da a cada cual lo que le corresponde por su parte. Palabras relacionadas: inequidad, arbitrariedad, irregularidad, infamia, tiranía, ilegalidad.
- LUCHA. Puede ser entendida como: Combate entre iguales. Palabras relacionadas: guerra, disputa, conflicto, pelea, contienda.
- COMUNIDAD: Entre sus significados puede ser entendida como: aquellos que participan de algo en común como el territorio, una regla, una cultura, una historia, un saber, entre otros. Palabras relacionadas: sociedad, colectividad, asociación, agrupación, clase, grupo.
- UNIÓN: Entre sus significados puede ser entendida como: Conformidad y asociación de esfuerzos o pensamientos de manera que formen una unidad. Palabras relacionadas: sociedad, asociación, agrupación, alianza, pacto, hermandad, acercamiento, unificación, acuerdo.
- REBELIÓN: Entre sus significados puede ser entendida como: Que se niega a obedecer la impuesta o imperante. Palabras relacionadas: levantamiento, pronunciación, insurrección, desobediencia, revolución.
- DEFENSA: Entre sus significados puede ser entendida como. Acción de defenderse, resistir, ampararse, protegerse. Medidas contra los ataques de enemigos, fortificación. Palabras relacionadas: ayuda, protección, conservación, apoyo, atención.
- GOBIERNO: Entre sus significados puede ser entendido como: Acción y efecto de gobernar, de dirigir, de mandar, de ejercer una autoridad. Palabras relacionadas: dirección, conducción, administración, régimen, poder.
- PODER: Entre sus significados puede ser entendido como: Tener la facultad, la fuerza, la actividad o el medio de hacer una cosa. Palabras relacionadas: dominio, autoridad, jerarquía, facultad.
- SOLIDARIDAD: Entre sus significados puede ser entendida como: Sentimiento y acción que lleva a prestarse ayuda mutua y procurarse la felicidad de manera unida. Palabras relacionadas: adhesión, apego, unión, devoción, apoyo, respaldo, ayuda, fraternidad, hermandad.
- LIDERES: Entre sus significados puede ser entendido como: Personas y/u organizaciones que se ponen a la cabeza de un movimiento o acción. Palabras relacionadas: guías, conductores, dirigentes, cabecillas, caudillos.
- DERECHO: Entre sus significados puede ser entendido como: Leyes y disposiciones, derechos y deberes que determinan las relaciones entre las personas. Palabras relacionadas: justicia, igualdad, equidad, sensatez, honestidad, legitimidad.

4) Puesta en Común:

Se realiza la puesta en común de las historias creadas por los niños, para escoger la mejor, y se coloca una consulta sobre los símbolos patrios.

5) Las banderas:

Primero se realiza la puesta en común de las consultas sobre los símbolos patrios, en la cual se despejan las dudas que posean los niños.

6) Carrusel:

Consta de cuatro estaciones:

- Indígenas
- Españoles
- Negros

- Mestizos

Cada estación se acompaña de objetos e imágenes que la ilustran y, de representantes según la raza, vestidos haciendo alusión a la época y al rol. En cada estación se explican las características de la raza, la época y el proceso seguido para culminar en el acto de independencia.

1) Emblema: Escogencia en cada grupo de un emblema o frase sobre Colombia.

2) Acto cívico:

Compuesto de los siguientes puntos:

- Himno Nacional.
- Izada del pabellón, en donde se escogerán los niños con mejor rendimiento académico y disciplinar, a los cuales se les colocará una medalla.
- Declamación de poesías alusivas a la independencia.
- Dramatización, acto del "Grito de Independencia".
- Baile: Porro.
- Exposición de los emblemas sobre Colombia.
- Sorpresa: descubre el artista y pídele que cante.
- Himno Antioqueño.

Anexo a la dramatización, acto del "Grito de Independencia"

El territorio Americano en un principio estuvo poblado por nativos, gente natural de estas tierras que no eran conocidos por los europeos al igual que los europeos eran desconocidos por los americanos de la época.

Este territorio estuvo poblado por muy diversas comunidades cada una de las cuales tenía su organización sociopolítica, económica y cultural. En Colombia, por ejemplo, encontramos gran diversidad de grupos indígenas y formas de organización que se caracterizaban por un tipo de economía como la pesca, la agricultura, u otros, según factores geográficos entre otros. Los europeos, igualmente, tenían sus particulares formas de vida política, cultural, económica y social.

Los españoles emprenden el viaje en busca de la india, país del Oriente Europeo, deseaban encontrar riquezas, desarrollar transacciones económicas, es decir, no venían para América y por razones de cálculo llegaron a estas tierras.

El encuentro de estas dos culturas trajo como consecuencia el sometimiento del pueblo americano ya que los europeos encontraron unas comunidades que no pensaban en términos de enriquecimiento y poder económico sino, en términos, de compartir lo que la tierra les ofrecía para vivir en comunidad. El europeo con su ambición y el desconocimiento del otro como ser humano llegó al irrespeto absoluto utilizando la fuerza con el fin de poseer todo lo que encontraba.

Así, hicieron de las comunidades de América sus esclavos, reduciéndolos a las condiciones más serviles e inhumanas posibles por aproximadamente 300 años, teniendo que trabajar en jornadas de 18 y más horas diarias, soportar malos tratos y ritmos de trabajo inhumanos, el descuido total de su salud, el alejamiento de sus familias y, en un segundo momento, la imposición de tributos tan grandes que los obligaba a vender sus bienes, ceder sus hijos o mujeres e, incluso, proponerse ellos mismos como pago.

Esta situación fue disminuyendo significativamente la población, en tanto, enfermaban y morían muy fácil, decidieron no tener más hijos para no verlos como esclavos y los pocos niños que nacían morían muy pequeños porque sus madres, por el trabajo y el hambre no tenían leche ni comida para alimentarlos. Con la disminución de los indígenas los españoles se vieron obligados a traer población Africana, éstos por su resistencia al trabajo y por ser considerados como animales, también, fueron sometidos a tratos inhumanos como los vividos por los indígenas, aunque, los europeos fueron cambiando algunas

estrategias buscando la manera de que tanto los indígenas como los africanos no murieran y, además, se reprodujeran para poder así explotarlos de una manera más eficaz y cumplir con su cometido. Así mismo, los descendientes de cualquiera de estas etnias y los cruces posibles entre ellas se vieron en desventaja y sometidos al europeo "puro".

Finalmente, había que buscar un motivo para revelarse y conseguir un cambio, esto es: Que los españoles dejaran de oprimir y maltratar a los habitantes colombianos de aquella época. Fue, entonces, cuando el pueblo decidió organizarse y preparar el plan de liberación que daría como resultado el grito de Independencia. Para ello decidieron reunirse en la plaza la tarde del 20 de julio de 1810 con el pretexto de hacer un (cabildo) con la autorización del virrey (Amar y Borbón). Téngase en cuenta que el gobierno español había decaído y necesitaba el apoyo de las juntas de América y para ese asunto enviaron una visita. Hecho que aprovecharon los comuneros para culminar su plan, de esta manera, dos criollos se presentaron ante el español González Llorente, arrogante y realzo, es decir defensor a muerte del su rey, para hacer el préstamo de un florero para la decoración y los honores a la visita, a sabiendas de una posible negativa.

Y tal cual el español se negó, e insultó, prefiriendo romperlo y se armó el conflicto, los criollos comentaban por toda la plaza lo sucedido y agrupaban todo el pueblo contagiándoles la fuerza para la revolución.

Y así los comuneros se unieron y decidieron expulsar a los españoles y crea un acta de independencia que significaba nuestra libertad, a una sola voz se escucha: "Oh Gloria...".

SEGUIMIENTO Y OBSERVACIONES

Este proyecto permitió, a través de las diferentes actividades, que los alumnos se acercaran de manera significativa a un hecho que ha sido nombrado, festejado pero no necesariamente claro y cercano para ellos.

Durante la ejecución de los talleres, los niños disfrutaron al máximo cada una de las actividades, de tal forma que, en el carrusel, por ejemplo, ellos reflejaban sentimientos de angustia, rabia, piedad hacia los diferentes actores de la historia de nuestro país.

Con la presentación del acto cívico se demostró, cómo a partir de estos eventos se puede motivar la creación de proyectos pedagógicos que enriquezcan la vida de la escuela y superen la rutina, donde se realiza normalmente lo mismo en determinadas fechas, además de proporcionar un espacio agradable a un público difícil de focalizar en su atención y lograr condiciones para un aprendizaje significativo.

Los profesores de la institución, en cada una de las actividades, se integraron, disfrutando de los talleres, sin dejar de recrearse y aprender de la estrategia, la que terminó siendo considerada de alternativa para la enseñanza.

Este proyecto logró presentar los acontecimientos históricos de una forma adecuada, donde los próceres y el carácter heroico pasaron a un segundo plano, permitiendo con ello, recuperar el sentido y participación de la colectividad, su influencia y los valores que realmente deben primar en cada uno para acceder al estatuto de ciudadanos.

3.4. DISCIPLINA.

Durante el tiempo en que se ha realizado la práctica en la institución educativa Sofía Ospina de Navarro, se ha encontrado una gran dificultad, que no ha sido exclusiva sólo de los practicantes, sino también del cuerpo docente: la indisciplina, acompañada de actos de violencia y de inadaptación, que no permiten un ambiente adecuado para el aprendizaje, haciendo que los esfuerzos individuales para hacer de la escuela un sitio diferente, sean poco fructíferos, evidenciándose con ello la necesidad de crear un proyecto macro (en el cual se involucren todos los actores de la institución: alumnos, profesores, directivos, padres), donde se generen las bases que guíen la vida escolar a partir de la creación de un ambiente de seguridad emocional que garantice la estadía de los alumnos en la institución de manera formativa y placentera.

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

Partiendo de la conceptualización de Ley como contrato social que aglutina, se plantea que incluso los dos imperativos sociales "No matarás" y "No al incesto" en nuestra actualidad no operan, que ante dicho vacío de ley el ser humano, que se debate entre la demanda y rechazo de la misma, construye su propia ley a manera de islas o reductos que regulen, que direccionen, que den sentido a las relaciones intersubjetivas, en este caso de pequeños grupos como el conocido fenómeno de las bandas o autodefensas.

En el proceso escolar el maestro ocupa el lugar de autoridad desde el saber que lo acredita (saber que enseña y formación pedagógica-didáctica), constituyéndose en fuente de identificación del alumno. La escuela a través de los maestros con su autoridad modelan la segunda opción que debe garantizarle al ser humano la oportunidad de recibir, de vivenciar una experiencia alternativa a la que ofrece la realidad cotidiana actual. La escuela debe renunciar a la violencia, debe ordenarse en términos de convivencia, respeto, saber, reconocimiento individual, afecto y norma construyendo así el acceso a una ley que nos aglutine a todos.

El tema de la autoridad se aborda en términos de la diferenciación de este concepto del autoritarismo, esquema rígido e impuesto, del lesceferismo, esquema libertino e indiferente, y de la ambigüedad, esquema que se debate de manera inconsistente entre los dos anteriores. Se sustenta que dichos esquemas, a diferencia de la autoridad, no constituyen una referencia que permita una actitud de comprensión y conformidad, y que bajo este marco se genera, además, incapacidad de pensar, de decidir y, en rechazo a este marco, surge una nueva ideología de carácter individualista.

Se expresa, igualmente, que la autoridad se relaciona con los conocimientos, los sentimientos y las acciones, que se basa en el derecho, el cual implica una modificación en la escuela y la familia, repensando por consiguiente, las recompensas y castigos con relación a los refuerzos y sanciones.

El modelo de autoridad que propone la escuela, como experiencia alternativa, es un modelo que cruza la cotidianidad del alumno, su desenvolvimiento fuera de la escuela, donde el maestro no tiene de manera directa o es muy poca su influencia.

El concepto de disciplina es tratado en términos de desarrollo y evolución del comportamiento y la autonomía, el cual se cruza con factores exógenos y endógenos, estos últimos implican la argumentación desde los estadios del desarrollo cognitivo y la construcción del pensamiento moral según Piaget, relacionando el concepto con la teoría de los seis estadios del desarrollo del juicio moral de Kolvert y los respectivos criterios que van desde la autonomía hasta el relativismo, pasando por el criterio de justicia, de grupo y de sistema social y conciencia.

Finaliza la exposición con el tema de los contextos, dando cuenta que éstos se encuentran influenciados por la violencia de la cual se analizó su manifestación, divisiones y causas, mostrando todo el cuadro de depravación por la que puede atravesar, en la sociedad moderna, un sujeto y sus posibles consecuencias.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

La ejecución del proyecto se divide en tres fases:

- 1) Exposición y elaboración de premisas: donde se presentan las diferentes categorías relacionadas con el tema de la indisciplina, para luego pasar a un conversatorio sobre lo expuesto, y a partir de allí, elaborar un taller donde se procede a construir un grupo de premisas, las cuales guiarán la convivencia en la institución.
- 2) Fase de limitaciones y posibilidades: en ella los profesores de la institución se reúnen en grupos y debaten cuáles son las posibilidades y las limitaciones con que cuenta la institución para alcanzar las premisas.
- 3) Plan de acción una vez elaborado un cuadro con las premisas, posibilidades y limitaciones, se prosigue con la creación de un plan de acción que posibilite la consecución de las diferentes premisas.

Elaborado este plan de acción, se continúa con su ejecución.

DESCRIPCIÓN DEL TALLER DIRIGIDO A LOS PROFESORES DE LA INSTITUCIÓN.

TEMÁTICA: La disciplina.

Los invitamos a conformar grupos de tres personas para realizar el siguiente ejercicio reflexivo y a sustentar por escrito cada uno de los puntos propuestos en los distintos momentos del taller.

- 1) A partir de la experiencia docente, exponer los casos de indisciplina que cada uno haya considerado de mayor dificultad, teniendo en cuenta la manera cómo fue resuelta dicha situación. De común acuerdo, elegir uno de los casos planteados, que por sus características se acerca más a la realidad cotidiana de la institución.
- 2) Formular tres hipótesis sobre el origen de la situación de indisciplina escogida en el ejercicio anterior

- 3) Nombrar cinco premisas que consideren indispensables para generar disciplina en la institución.
- 4) Mencionar las posibilidades y limitaciones institucionales para que se cumplan las premisas expuestas.

PREMISAS ELABORADAS CON BASE EN EL TALLER SOBRE DISCIPLINA.

1. Conocimiento, construcción e interiorización de la norma por parte de los actores educativos, para generar los mecanismos que permitan su real operatividad.
2. Respetar la individualidad de los actores educativos, permitiendo el reconocimiento del otro como distinto.
3. Crear una base de seguridad emocional que posibilite al maestro la estructuración de modelos coherentes, presentando la escuela como segunda opción.
4. Conocer el proceso de desarrollo cognitivo y del juicio moral del niño para orientar su proceso de formación en la autonomía.
5. El maestro debe poseer una formación, disciplinar, pedagógica y didáctica para posibilitar la construcción de un adecuado proceso de enseñanza.
6. Reconocer la agresividad como parte constitutiva de la estructura del ser humano, entendida como la fuerza que posibilita los procesos de construcción personal y social.
7. Reconocer el conflicto y asumirlo.
8. Fomentar la actitud de escucha.
9. Fomentar la autoevaluación como práctica institucional y docente para reflexionar sobre la vida escolar cotidiana y todo lo que ella implica.
10. Con todo lo anterior, potenciar relaciones de convivencia.

Profesores escuela Sofía Ospina de Navarro, practicantes y asesora Universidad de Antioquía

PREMISAS Y CUADRO DE POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

PREMISAS	POSIBILIDADES	LIMITACIONES
Conocimiento, construcción e interiorización de la norma por parte de los actores educativos, para generar los mecanismos que permitan su real operatividad.	omando como base las relaciones existentes entre la comunidad educativa, potenciar acuerdos en tomo a la construcción y cumplimiento de la norma.	Concepción que se tenga de norma. Ambigüedad en el manejo de la autoridad por parte del docente
Respetar la individualidad de los actores educativos, permitiendo el reconocimiento del otro como distinto.	sumir las capacitaciones ofrecidas como posibilidades de reflexión encaminadas a la acción.	El maestro pretende la homogenización de los alumnos. El contexto social al que pertenece el alumno
Crear una base de seguridad emocional que posibilite al maestro la estructuración de modelos coherentes, presentando la escuela como segunda opción	xiste el reconocimiento de la importancia de la premisa	Dificultad operativa para generar condiciones reales de posibilidad para continuar el proceso.
Conocer el proceso de desarrollo cognitivo y del juicio moral del niño para orientar su proceso de formación en la autonomía	acer conciencia sobre la autoformación docente, aprovechando los espacios de jornadas pedagógicas y la capacitación ofrecida por los distintos sectores autorizados.	Falta de interés y compromiso
El maestro debe poseer una formación disciplinar, pedagógica y didáctica para posibilitar la construcción de un acuerdo. Proceso de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la formación disciplinaria, pedagógica y didáctica de los profesores. Fomentar la enseñanza por área (profesorado) 	ausencia de un debido proceso en relación con el cumplimiento con los horarios de clase, el plan de estudios y la evaluación.

PREMISAS	POSIBILIDADES	LIMITACIONES
Reconocer la agresividad como parte constitutiva de la estructura del ser humano, entendida como la fuerza que posibilita los procesos de construcción personal y social.	<ul style="list-style-type: none"> El establecimiento de un compromiso con la autoformación trascendiéndola a la acción. 	<ul style="list-style-type: none"> Desconocimiento de la diferencia entre agresividad y agresión. La falta de propuestas lúdicas, deportivas y estéticas.
Reconocer el conflicto y asumirlo.	Cambio de actitud encaminado a mejorar relaciones de convivencia, a través de la comunicación-diálogo.	atamiento y resolución tradicional que se le ha dado al conflicto, evitándolo y dejándolo convertir en problema.
Fomentar la actitud de escucha.	Intensificar actividades de comunicación a nivel de aula institucionalmente.	que el docente no reconozca el lugar del otro (alumnos, profesores).
Fomentar la autoevaluación como practica institucional y docente para reflexionar sobre la vida escolar cotidiana y todo lo que ella implica.	Unificación de criterios frente al sistema de evaluación.	poca disposición conceptual y actitudinal frente a las nuevas alternativas de evaluación.
10. Con todo lo anterior, potenciar relaciones de convivencia.	todas las posibilidades se pueden concretar en la medida en que exista un cambio de actitud y compromiso por parte de los actores implicados que comporta la conformación del equipo docente, es decir, el trabajo colegiado.	

Asesora y practicantes Universidad de Antioquía

ACTIVIDADES LÚDICAS, DEPORTIVAS Y RECREATIVAS

TRADICIONALES	ARTISTICOS	TEATRALES	PREDEPORTIVOS
Golosa	Arcilla	Congelados	Fútbol mixto
Boy			
Lazo		Matrimonio	Baloncesto
Jeimi	Plástilina		
Ponchao		Juegos de palmas	Atletismo
Pañuelito			
Vuelta a Colombia	Mural (por cada grupo)	Arepas (ronda)	Voleibol
Trompo			
Yoyo		Espejos (mímica)	Día recreativo
Bolas			(aeróbicos,
El gato y el ratón	Doblados	Escultor (mímica)	bombas con agua,
Arranca repollo			muñecos de trapo
Que pase el rey		Robot sonoro	e implementos
Esconde el anillo	Objetos		deportivos.
Chucha (variada)	navideños	La pelota invisible	Actividades libres y
Pico de Botella			dirigidas).
Tingo Tango		Quitar la cola	
Policías y ladrones			
Llegó carta		El viudo (ronda)	
Juegos de mesa			
(ajedrez, loterías,		El palito de punta	
rompecabezas,		y cuchillo	
parqués, etc)			

OBSERVACIONES Y SEGUIMIENTO

Este proyecto tuvo gran acogida por los docentes, quienes vieron en él una alternativa de solución a una de las mayores dificultades a las que se han enfrentado: el control de la disciplina.

En la primera fase del proyecto, donde fueron expuestas las diferentes categorías relacionadas con el tema se evidenció una mirada diferente al panorama que se observa a diario sobre esta problemática, ya que se comprendió que la indisciplina está íntimamente relacionada con un contexto, con una etapa de desarrollo evolutivo, con la forma en que se ejerce la autoridad y con unas estrategias de enseñanza; aspectos que deben ser tenidos en cuenta en la creación de una base de seguridad emocional para posibilitar el ambiente ideal para aprender.

Al comprenderse esta idea, los docentes adquirieron una actitud positiva, asumiendo el compromiso para trabajar en la resolución de este conflicto, tan apremiante en la institución, concertando reuniones, para elaborar lo que se indicaba en el taller.

Las fases siguientes de este proyecto, en las cuales se elaboraría un plan de acción que asegurará la consecución del grupo de premisas ya elaboradas, no se pudo realizar por limitaciones del tiempo académico, pero la institución se comprometió a seguir desarrollándolas a partir del próximo año.

Esta propuesta se convierte, entonces, en un compromiso con el diario vivir de la escuela para posibilitar un cambio positivo que permita unas reales condiciones para acceder al aprendizaje y a la formación.

4. REFLEXIÓN FINAL

En el día de hoy, con la sustentación de nuestro proyecto en ciencias sociales, nos hemos concentrado en un acontecimiento de gran importancia para quienes con éste culminamos el proyecto y la práctica profesional docente, requisito de sumo valor para acceder al título de licenciados en educación primaria. Momento de dar a conocer la sistematización de la experiencia que hemos valorado como la más significativa durante el desarrollo de nuestra carrera. En ella se adquirió y fortalecieron actitudes, habilidades, formas de pensar y de actuar, de acuerdo a una lógica de carácter contextual, que nos permitió un aprovechamiento óptimo y adecuado del recurso humano y logístico para nuestro quehacer educativo y el propio proceso de cualificación personal.

El proyecto "Ciencias Sociales y su incidencia en la formación democrática", ofreció la posibilidad de vincular la experiencia personal de todos y cada uno de los participantes con la experiencia del conocimiento, que paulatinamente fue exigiendo el desarrollo del mismo. Como nunca los estudiantes nos vimos abocados a la investigación, al concienzudo análisis de la información y a la adopción de posición respecto a la experiencia cotidiana, en un trabajo de grupo que requería la participación activa de cada uno de sus miembros, donde la asesora se destacó por su claridad y consistencia conceptual y operativa, y los estudiantes se comprometieron desde sus más diversos talentos, fortaleciendo de manera coherente la consecución de este proyecto, como obra colectiva.

Fue invaluable la influencia, en la estructuración personal y profesional, de dicho proyecto. Como personas accedimos a una mayor sensibilización frente a la realidad del otro, particularmente, la de los miembros de la comunidad educativa de la cual fuimos parte. Como profesionales de la educación, accedimos al umbral de la comunidad académica en este campo, lo que significa una comunicación, entre pares, crítica y reflexiva, con postura explícita tanto verbal como escrita, que se compromete con la tradición intelectual del maestro.

A nuestra facultad, agradecemos los esfuerzos de aquellos que se esmeran por mejorar día a día la calidad y el cumplimiento de su misión, tan importante y necesaria para el desarrollo de nuestra sociedad y dignificación del ser humano.

Ahora más que nunca, sentimos que LA UNIVERSIDAD ESTA EN CADA UNO DE NOSOTROS.

^A

¹ Constitución Política de Colombia. Preámbulo. P. 11

² ANDER - EGG, Ezequiel. Diccionario de trabajo social. P. 131

³ Idem.

⁴ Idem.

⁵ Idem.

⁶ Gran Enciclopedia Larousse. Tomo 6. P. 1235

⁷ SARTORI, Giovanni. Aspectos de la democracia. P. 268

⁸ BOBBIO, Norberto. Diccionario de política. P. 494

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

¹² SARTORI, Giovanni. Aspectos de la democracia. P. 269

¹³ BOBBIO, Norberto. Diccionario de política. P. 494

⁴ Democracia Escolar En: Proyecto pedagógico. P. 9

⁵ Gran Enciclopedia Larousse. Tomo 6. P. 1235

⁶ Democracia Escolar. En: Proyecto pedagógico. P. 11

¹⁷ Idem.

¹⁸ BOBBIO, Norberto. Diccionario de política. P 494 ⁹ Gran Enciclopedia Larousse. Tomo 6. P. 1236

²⁰ Idem.

²¹ ZULETA, Estanislao. La participación democrática en Colombia. P. 25 ~ SARTORI, Giovanni. Aspectos de la democracia. P. 268

²³ Idem.

²⁴ Ibid. 269

²⁵ Ibid. 273

²⁶ RODEE, Carlton. La filosofía de la democracia. P. 16

ZULETA, Estanislao. La participación democrática en Colombia. P. 31

²⁸ Ibid. 26

²⁹ BOBBIO, Norberto. Estado, gobierno y sociedad. P. 21

³⁰ Ibid. 19

³¹ Idem.

³² ANDER - EGG, Ezequiel. Diccionario del trabajo social. P. 326

participativa. P. 8 ANDER - EGG, Ezequiel. Diccionario ³³ BOTERO, Sofía y otros. El que-hacer profesional frente a la coyuntura de democracia del trabajo social. P. 327

¶

³⁵ BOTERO, Sofía y otros. El que-hacer profesional frente a la coyuntura de democracia participativa. P. 8

³⁶ VARGAS SEPÚLVEDA, Clara Elena. Origen y evolución de la democracia en Colombia. P. 33

³⁷ AGUIRRE, Indalecio Liévano. Bolívar. P. 216

³⁸ VARGAS SEPÚLVEDA, Clara Elena. Origen y evolución de la democracia en Colombia. P. 45

³⁹ Ibid. 46

⁴⁰

⁴¹ Ibid. 37

⁴² Ibid. 39

⁴³ Papeles de democracia. Viva la ciudadanía. "Esta es la carta". P. 67

⁴⁴ ARAOZ, Santiago. Historia del frente nacional y otros ensayos. P. 17

⁴⁵ Programa del frente nacional. P. 4

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ ARAOZ, Santiago. Historia del frente nacional y otros ensayos. P. 35

⁴⁸ VARGAS SEPÚLVEDA, Clara Elena. Origen y evolución de la democracia en Colombia.

P. 132

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Ibid. 133

⁵¹ BOTERO, Sofía y otros. El que-hacer profesional frente a la coyuntura de democracia participativa. P. 13

⁵² Idem.

⁵³ Wilches Chaux, Gustavo. Sexo, biodiversidad y muerte. Rev. Eco. 1995

⁵⁴ Citado por Gustavo Wilches Chaux en: Sexo, biodiversidad y muerte. Rev. Eco.1995

⁵⁵ Arboleda Gómez, Rubiela. Educación física y nueva cultura. Ponencia presentada en la 1a. Jornada "Nuevas Perspectivas de formación e intervención de los profesionales de la actividad física". Medellín, Sep. 26 y 27 de 1996. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física y Deporte.

⁵⁶ Idem.

^{C-7} Paz Octavio. Discurso presentado en la ceremonia para recibir el premio Nobel de Literatura.

Citado por Loredana Sciolla en: *Identità*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1983, pp. 7-60. Traducción de Gilberto Giménez.

Tomado de Loredana Sciolla, *Identità*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1983, pp. 7-60. Traducción de Gilberto Giménez.

Idem.

⁵⁸ Esta es la hipótesis adelantada por C. Lévi-Strauss en la *Introducción* al volumen *L'Identité* (1927), que recoge los materiales de un seminario interdisciplinario dirigido por él mismo.

⁵⁹ Fuente: Alberto Melucci, 1982, *L'invenzione del presente, movimento, identità, bisogni individuali*, Boloña, Il Mulino, pp.61-72. Traducción de Mónica Mansour.

⁶³ Fuente: Alberto Melucci, 1982. *L'invenzione del presente. Movimenti, Identità, bisogni individuali*. Boloña, Il Mulino, pp.61-72. Traducción de Mónica Mansour.

⁶⁴ Fuente: Alberto Melucci, 1982. *L'invenzione del presente. Movimenti, Identità, bisogni individuali*. Boloña, Il Mulino, pp.61-72. Traducción de Mónica Mansour

⁶⁵ Construcción adaptada y soportada en síntesis que se desarrolló al texto de Loredana Sciolla, *Identità*, Turin, Rosenberg & Sellier, 1983, pp. 7-60. Traducción de Gilberto Giménez.

⁶⁶ sobre todo en su trabajo fundamental *Mind, Self and Society* (1934)

⁶¹ A diferencia de la tradición fenomenológica que entiende *el sentido como atributo ontológico del sujeto*.

⁶⁸ El campo de posibilidades no es un dato como en el paradigma utilitarista de la acción.

⁶⁹ A diferencia de otras escuelas de pensamiento y de otras tradiciones filosóficas, como por ejemplo, la fenomenológica.

Tomado de Loredana Sciolla. *Identità*. Turin, Rosenberg & Sellier, 1983, pp. 7-60. Traducción de Gilberto Giménez.

⁷¹ Para la articulación y profundización del concepto de "diferenciación simbólica" en relación con la identidad, cf. L. Sciolla (1983b).

⁷² Kamii, Constance. "La Autonomía como finalidad de la Educación". Publicaciones UNICEF, Secretaría de Educación" y Cultura, Antioquía, 1.987.

⁷³ Bettelheim. Bruno. "Alienación y Autonomía". pag 10-11

⁷⁴ Gran Enciclopedia Ilustrada Circulo, Circulo de Lectores S:A, Barcelona, 1.984, Vol 7.

⁷⁵ Constitución Política de Colombia.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Restrepo, Manuel y Otros. "El Taller del Maestro", Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Bogotá, 1.995, pag 129

⁸² Ibid.

⁸³ Diccionario Enciclopédico LEXIS 22. Editorial Círculo de Lectores, vol 8.

⁸⁴ Diccionario Enciclopédico Círculo de Lectores, Vol 12

⁸⁵ Metodología para Eliminar Estereotipos Sexuales en los Materiales Educativos UNICEF- UNIFEM, Guatemala, pag 28.

⁸⁶ Quiceno, Humberto. "Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia", De. Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1.988, pag 95

"Democracia, pedagogía y Derechos Humanos".CEAAL. Bogotá, 1.995, pag 136.

⁸⁸ Revista "Educación y Pedagogía", No. 12-13, pag 29

⁸⁹ " Taller del Maestro". Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Bogotá , 1.995. pag 64.

"Taller del Maestro" Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Bogotá, 1.995, pag 69-70. Ibid pag 75.

⁹² Documento la estructura del conflicto. Escuela de formación sociopolítica. Bogotá, 1995. **d.61**

⁹³ La ciudad para el ciudadano. Consejos de convivencia estudiantil.pag.39

⁹⁴ Como educar en valores pag. 20

⁹⁵ Diccionario de términos religiosos pag. 286

⁹⁶ Diccionario general de las ciencias humanas pags.927, 928

⁹⁷ Idem.

⁹⁸ Programa gerentes de paz de la alcaldía de Medellín. Fundación amor por Medellín. María Margarita Agudelo Velázquez. Medellín 1995.

⁹⁹ Revista su defensor. El colombiano. Abril de 1995. Pag.7

- ¹⁰⁰ Ibid. Pág. 83-85
- ¹⁰¹ Ibid. Pág. 113-115
- ¹⁰² Ibid. Pág. 165-167
- ¹⁰³ Ibid. Pag. 179-181
- ¹⁰⁴ Ibid. Pag. 199-201.
- ¹⁰⁵ Ibid. Pag. 221-222
- ¹⁰⁶ Ibid. Pag. 237-238
- ¹⁰⁷ Ibid. Pag. 255-257
- ¹⁰⁸ Nieto Judith, La educación superior en el horizonte de la ética y los valores, Conferencia leída en la Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Sept. 27 de 1995.
- ¹⁰⁹ Carretero Mario y otros. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Pág. 36
- ¹¹⁰ Idem.
- ¹¹¹ Ibid. Pág. 38
- ¹¹² Ibid. Pág. 79
- ¹¹³ Ibid. Pág. 80
- ¹¹⁴ Construcción adaptada y soportada en síntesis del documento: Disciplinas que componen el área de las Ciencias Sociales a nivel primario. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- ¹¹⁵ Idem.
- ¹¹⁶ Idem.
- ¹¹⁷ Idem.
- ¹¹⁸ Idem.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER - EGG, Ezequiel. Diccionario del Trabajo Social. Plaza y Janes. Vol. 11. P.131

AQUILINO DE PEDRO. Diccionario de términos religiosos y afines, Ed. Verbo divino, Ediciones Paulinas año 1993, Segunda edición.

ARAOZ, Santiago. Historia del Frente Nacional y otros ensayos. Bogotá.

BETTELHEIM, Bruno. "Alienación y Autonomía". Tomado de "Educación y Vida Moderna", De. Grijalbo, Barcelona, 1.982.

. Dcto: La educación y el principio de realidad. Educación y Vida

Moderna. Ed. Grijalbo. Barcelona. 1982. 300 p.

. Dcto: La Violencia: Un modo de comportamiento olvidado. Educación y vida. Moderna. Un enfoque psicoanalítico. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1982.

BOBBIO, Norberto. Diccionario de Política. España. Siglo XXI 1985. 494

. Estado, Gobierno y Sociedad. En: Programa de educación en derechos humanos. P. 25 a 36

BOTERO, Sofía y otros. El que-hacer profesional frente a la coyuntura de Democracia Participativa. Bucaramanga. 1988. 39 p.

CALVO, Gloria. Participación y Democracia. En: Revista Enfoques pedagógicos. No.1, Vol. 1, octubre, 1992, Santafé de Bogotá D.C. P. 45-50

CARDENAS, John Jairo. Participación y democracia: Algo más que elegir y ser elegido. En: Revista Foro. No.2, febrero, Bogotá, 1987. P. 44-48

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Un concepto Antropológico de la Identidad. (P. 90) Fuente: 1976, Identidad, etnia, estructura social. Sao Paulo: Livraria Pioneira Editora, pp. 33-52 (Cap II) Traducción: Mónica Monsour.

CARRERAS, Pilar Eijo y otros. Cómo educar en valores. Narcea, S.A., de ediciones Madrid, 1997.

Comisión de Conciliación Nacional. Defensoría del Pueblo. Gobernación de Antioquia. Prevención y negociación pacífica de conflictos. Programa Pedagogía de la Tolerancia: Hacia la Estructuración de una Política Permanente de Paz. 1992.

Conflicto y Justicia. Ed. Gente Nueva. Santa Fe de Bogotá. 1995.

Consejería para la mujer. Gobernación de Antioquia. Pedagogía de la Tolerancia y Negociación Pacífica de Conflictos. Universidad de Antioquia. Medellín, 1996.

Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia. "Discriminación Sexual Contra la Mujer Colombiana". Bogotá, 1.994.

Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá, D.C. 1991 276p.

Democracia Escolar. En: Proyecto pedagógico. 1995. P. 1 a 50

Democracia, Pedagogía y Derechos Humanos. Ed. CEAAL, Bogotá, 1.995.

Departamento de Ciencia Política. Colombia piensa la democracia. Bogotá. UNIANDES, CEREC. 1989. P. 105 a 123

Diccionario Enciclopédico Círculo de Lectores. Ed. Círculo de Lectores. Diccionario Enciclopédico Labor. Ed.

Labor S.A. Diccionario Enciclopédico LEXIS 22. Ed. Círculo de Lectores.

Escuela de Educación Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Revista de Pedagogía, vol. xvii No.45. Ed. Publicidad y Suscripciones. , Caracas, Enero-Marzo 1996.

Ética y educación. Aportes a la polémica sobre los valores. Colección Mesa Redonda. Dirección General Alfredo Ayarza Bartidas. Cooperativa editorial Magisterio, 1992.

FREUD, Sigmund. El malestar en la Cultura. 1936.

GALLISSOT, René. Bajo la Identidad, el proceso de identificación. (P.157). Fuente: l'homme et la société. Revue Internationales de recherches et de syntises sociologiques, núm. 83 - Nouvelle serie, 1987/1, pp. 12-27. (París, Editions L'Hormattan) Traducción: Alberto Jiménez.

GIRALDO Juan Leonel. Dcto: Una educación para la realidad. Educación cifrada en la palabra. 1990.

Gran Enciclopedia Larousse. Tomo 6. España. Ed. Planeta S.A. 1973. P. 1235 - 1236

JARAMILLO, Rosario y Rignald Sitoris. Recuperar la educación de los Valores: La propuesta de Kolberg. El educador, No.11, Junio/1988, p. 16-22.

KAMII. Contance. "La Autonomía como Finalidad de la Educación". Publicaciones UNICEF secretaria de Educación y Cultura, Antioquia, 1.987.

MAGENDZO, Abrahan. Currículo y cultura en América Latina, programa interdisciplinario en educación. 1994.

Manual para el maestro, currículo y derechos humanos, Universidad de Antioquia. 1994.

. Tres interrogantes en torno a la relación entre derechos humanos y currículo, documento de trabajo, programa de derechos humanos, Gobernación de Antioquia, secretaria de educación y cultura. 1994.

Me. NEIL, ELTON B. La Naturaleza de la Agresión. En: La Naturaleza del Conflicto Humano. Fondo de Cultura Económica. México. 1992.

MEDINA Gallego, Carlos. Escuela y Violencia: Una Reflexión desde la Cotidianidad Escolar. Rev. Educación Y Cultura No.24. FECODE, Bogotá, octubre de 1.991.

MELUCCI, Alberto. Sobre la Identidad. (P-70), 1982, L'invenzione del presente movimenti, identità, bosogni individuali, Boloña, IL Mulino, pp. 61-72. Traducción de Monica Mansour.

MOORE Christopher. "Conferencia Europea de Construcción de la Paz y Resolución de Conflictos". Documento No.5.. Centro de Investigaciones por la Paz. "Gernika". 1994.

MORIN, Edgar. Para una Teoría de la Nación, 1964. (P.81)

NINO, Carlos. "Ética y Derechos Humanos". Ed Ariel S.A, Barcelona, 1.989. órgano del instituto Calasanz de ciencias de la educación. Revista de ciencias de la educación No. 166, Abril-Junio 1996.

PALACIOS Victoria y SALINAS Martha Lorena. "Notas para una Reflexión sobre la Escuela". Rev. Educación y Pedagogía No. 12 y 13. Universidad de Antioquia, Medellín, jul. 94 y jun.95.

PARRA, S. Rodrigo y otros. La Escuela Violenta. Tercer Mundo Editores. Bogotá, 1992.

Programa del Frente Nacional. Bogotá. AGRA. 1962. 150 P.

QUICENO, Humberto. "Pedagogía Católica y Escuela Nueva en Colombia". Ed. Foro Nacional por Colombia, Bogotá, 1.988.

RESTREPO, Gallego Beatriz y NIETO, Judith. Ética y Valores. A propósito de los valores 1994.

RESTREPO, Luis, Espitaleta Rodolfo. Tesis: " Autonomía y Participación en la Escuela una Metodología Alternativa "Forambipraxis" ". Universidad de Antioquia, 1.996.

RESTREPO, Manuel y Otros. "El Taller del Maestro". Presidencia de la República, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos, Santafé de Bogotá, 1.995.

Revista Ciencias de la Educación, Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación No. 168, Octubre-Diciembre 1996.

RODEE, Carlton. La Filosofía de la Democracia. Bogotá. Ed. Mapesa. 1976. p.50

RODRIGUEZ, José. "Democracia y Derechos Humanos en América Latina". Ediciones de Cultura Hispánica, Madrid, 1.989.

SÁNCHEZ, Remedio y QUESADA, Jimena. "La Enseñanza de los Derechos Humanos". Ed Ariel S.A, Barcelona, 1.995.

SARTORI, Giovanni. Aspectos de la democracia. México. LIMUSA - WILEY S.A 1965. P. 268

SCIOLLA, Loredana. Teorías de la Identidad. (P.106). Tomado de: SCIOLLA, Loredana. Identitá, Turin, Rosenberg & Sellier, 1983, pp.7-60. Traducción: Gilberto Giménez.

Secretaría de Desarrollo de la comunidad. Gobernación de Antioquia. Tolerancia y Negociación de Conflictos. 1996.

Secretaría de Desarrollo de la Comunidad. Gobernación de Antioquia. ENCONSENSO. Reflexiones sobre la tolerancia y negociación de conflictos. 1995.

Secretaría de Gobierno Municipal, la Ciudad para el Ciudadano. Consejos de Convivencia Estudiantil. Medellín, 1995.

Solución de Conflictos. Instituto Popular de capacitación. Medellín. 1995.

TERINGI.Flavia. Notas para una genealogía del currículo. Propuesta educativa revista No. 14. Universidad de Buenos Aires.

THINES Georges y LEMPEREUR Agnes. Diccionario General de las Ciencias Humanas, Ediciones Cátedra, S.A. Madrid 1978.

UNICEF- UNIFEM. "Socialización, Roles y Estereotipos Sexuales". Tomado de: "Metodología para Eliminar Estereotipos Sexuales de los materiales Educativos". Guatemala, 1.991.

VALDES Mireya. "La Violencia Ronda la Escuela". Rev. Educación Y Cultura No.24 FECODE, Bogotá, octubre de 1.991.

VARGAS SEPÚLVEDA, Clara Elena. Origen y Evolución de la Democracia en Colombia. Medellín. 1990. Tesis de grado. 163 p.

ZULETA, Estanislao. Colombia, Violencia, Democracia y Derechos Humanos. Bogotá. ALTAMIR. 1991. 334 p.