

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>

Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural

Alphabetize in school coexistence and Citizenship. A documentary review of the civic education for the resolution of violence and sociocultural conflict

Alfabetização em convivência e cidadania. Uma revisão documental da educação do cidadão para a resolução da violência e dos conflitos socioculturais

Información del artículo

Recibido: octubre 09 de 2018

Revisado: junio 14 de 2019

Aceptado: dic 12 de 2019

Cómo citar: /how cite:

Garcés, V.H. (2020) Alfabetizar en convivencia ciudadana. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia* 16 (1), 4-18.

VÍCTOR HUGO GARCÉS

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá,
Cundinamarca, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0002-2185-5177>

vhgarces.edu@gmail.com



ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Fundada en 1951

Sophia-Educación, volumen 16 número 1. enero/junio 2020. Versión español

RESUMEN

Este artículo explora las relaciones entre formación en ciudadanía y convivencia escolar. Con base en un rastreo documental, se definieron las tendencias que guían las investigaciones sobre esta relación. Resultado de esta metodología cualitativa, de orden interpretativo, se logró trazar los diferentes enfoques que abordan la educación en convivencia ciudadana.

Palabras clave: Ciudadanía, educación para la ciudadanía, convivencia escolar, violencia escolar, tramitación de conflictos.

ABSTRACT

The article explores the relationships between training for citizenship and school coexistence. Based on a documentary tracking, the trends were defined who guide the investigations on this relationship. Result of this qualitative methodology, of interpretive order, it was possible to draw the different approaches that address the state on education for citizen coexistence.

Key words: Citizenship, citizenship education, school coexistence, school violence, handling conflicts.

RESUMO

Este artigo explora as relações entre treinamento em cidadania e vida escolar. Com base em um rastreamento documental, foram definidas as tendências que norteiam a pesquisa sobre essa relação. Como resultado dessa metodologia qualitativa, interpretativa, foi possível traçar as diferentes abordagens que abordam a educação na coexistência do cidadão.

Palavras-chave: Cidadania, educação para a cidadania, vida escolar, violência escolar, gestão de conflitos.

Introducción

Por lo general la convivencia escolar y la formación ciudadana se han estudiado de manera separada. Es común que la convivencia en la escuela se entienda como una problemática social que afecta los escenarios escolares, mientras que la ciudadanía, se comprende como un estado jurídico que permite participar de la política estatal. Es frecuente encontrar estudios que se preocupan por las maneras de constituir masivamente un sujeto que se sepa relacionar con el Estado y los otros ciudadanos a partir de una ética y/o una moral preestablecida. Mientras que es habitual comprender la violencia escolar como un tipo de relación conflictiva, resultante de los malos hábitos de los estudiantes. Pero, es muy inusual encontrar avances comprensivos del encuentro, en el ámbito escolar, de estos dos fenómenos.

Y, de ahí que, en la literatura existente, la relación entre la escuela que forma en convivencia y en ciudadanía esté ausente. Casi son nulas las menciones de la formación ciudadana en los estudios de convivencia escolar; mientras que son frecuentes las alusiones de la convivencia en las investigaciones sobre la ciudadanía escolar; y, pocos los tratados sobre esta relación. No se han estipulado, claramente, las formas de relacionar estos dos fenómenos educativos.

Por lo tanto, no es interés de este texto realizar un estado del arte de los estudios en violencia escolar o de la formación ciudadana, sino un rastreo de las investigaciones prácticas que indagan en Colombia la formación ciudadana y mencionan la convivencia escolar. Demostrar que los estudios prácticos de la formación ciudadana y la violencia escolar, efecto de la articulación fáctica de los dos fenómenos, permiten trazar las trayectorias de la investigación en convivencia ciudadana. Para, desde allí, reconstruir, interpretativamente, las tendencias, enfoques y paradigmas que delinean el panorama de esta relación.

Los abordajes históricos y retrospectivos de la formación escolar en convivencia ciudadana

Desde una primera tendencia, se identifica que abordar la formación en ciudadanía y convivencia, desde un ámbito histórico, ha marcado la pauta para hacer una reconstrucción de las maneras como se ha entendido, desde la política educativa, y como se ha materializado en las instituciones. Tanto los abordajes que definen las variables que han determinado el diseño y la materialización de esta práctica educativa, como los análisis que buscan identificar las características del sustrato histórico de innovaciones educativas en el tema, se han interesado por definir lo que la escuela ha hecho para formar convivencia ciudadana.

De ahí que una primera perspectiva identifique que el diseño de las políticas educativas en ciudadanía y convivencia en Colombia dependió de las relaciones de poder contextuales de cada época (López, 1994; Herrera et. al, 2005; Pinilla, 2006; Caballero, 2015). La historia de las pugnas políticas colombianas atravesó e influenció “la forma en que se diseñan e implementan las políticas públicas educativas” (Caballero, 2015, p.105). Cada grupo político, que ha ostentado el poder a lo largo de la historia, concibió un enfoque de lo que debía de ser el ciudadano, una imagen de cómo se llevaría a cabo la formación ciudadana y unas orientaciones de lo que convenía que fueran los proyectos de democracia y convivencia en la escuela.

Así, la enseñanza de valores cívicos y convivenciales fueron, en un primer periodo el resultado de la pugna histórica de los grupos políticos colombianos. Se encontró que, durante este lapso, consecuencia de la disputa entre la formación cívico-religiosa y la cultura cívica laica, vinculadas a los gobiernos conservadores y liberales, se diseñaron, derogaron o rediseñaron consecutivamente las políticas educativas al respecto. La disputa continúa entre el enfoque religioso, centrados en el impulso y la defensa

de la doctrina católica, y, el laico, interesado en la formación en compromisos ciudadanos conducentes a la participación y el alto grado de conocimiento del funcionamiento del sistema político marcaron cada reforma educativa hecha a la educación en convivencia ciudadana y cada periodo de implementación desde los albores de la república hasta finales del siglo XX (Sáenz, 1988; Sábado, 1997; Valencia, Cañón y Molina, 2012; Caballero, 2015).

Resultado de esta cultura política bipolarizada se generó “una dificultad para consolidar una sociedad civil fuerte y organizada” (Caballero, 2015, p.103). Los proyectos estatales autoritarios, jerárquicos, paternalistas e intolerantes, que negaban el conflicto y las diferencias culturales, impidieron diseñar una política educativa ciudadana que supliera la necesidad de fortalecer la ciudadanía y las virtudes públicas. Durante estos periodos, la educación no ofreció una alternativa al tratamiento inadecuado de las diferencias culturales ni influyó en la mentalidad violenta que solucionaba los conflictos con la fuerza. Tampoco combatió la apatía a la participación política que diseminaban en la sociedad las prácticas autoritarias de los partidos políticos, la instrumentalización de la interacción con el Estado y la manipulación de los grupos de interés social. Pese a que, en el país, a principios del siglo XX, se propuso que “la formación debía centrarse en la convivencia pacífica y no en la educación partidista fundamentada en el odio hacia el oponente” (Saldarriaga y Sáenz, 1999, p. 84), durante este último periodo, los ciudadanos no aprendieron a reconocer y tratar adecuadamente los conflictos culturales y políticos.

Para esta perspectiva, esta realidad histórica es susceptible de ser rastreada tanto en el progreso de los textos oficiales (Muñoz, 2013), como en los cambios normativos (Caballero, 2015). Por un lado, cada libro ofrecido a los docentes, para la guía de sus prácticas de enseñanza cívica y ciudadana, contiene un discurso histórico generado por un contexto sociopolítico

específico. En cada análisis y posterior contraste con los ámbitos de aplicación de estas discursividades contextuales se encuentra la delimitación y reconstrucción de los momentos de cambio discursivo. Mientras que, por el otro, en la normatividad y en los lineamientos educativos se puede evidenciar la influencia de los periodos de hegemonía partidista y su impacto en la derogación de los principios de la anterior supremacía. Comparando los periodos históricos que ha vivido la política del país con las leyes y los documentos de educación, se pueden reconocer las continuidades, desplazamientos, anulaciones y permanencias de las doctrinas de formación de la ciudadanía y la convivencia.

Y, sin embargo, a mediados de la segunda mitad del siglo XX, afirma Caballero (2015), a esta pugna entró un nuevo actor político: el movimiento pedagógico. Los maestros se convirtieron en constructores y difusores de propuestas alternativas. Abrieron, desde su quehacer político, el espacio para la participación y la construcción de ciudadanía. Desde su función social comenzaron a crear, difundir y posibilitar la reflexión sobre nuevas ideas; desde su papel de intelectual, sembraron dudas e incertidumbres (Cárdenas y Boada, 1999). Además de instruir en “orientaciones especializadas, políticas (inputs) y administrativas (outputs)” (Almond y Verba, 1993, p.190), comenzaron a promover una cultura cívica. Se esmeraron por complementar la construcción de una cultura participativa congruente con las normas estructurales y la promoción de un ciudadano que se sintiere implicado y se hiciera parte activa de la política; obrara racionalmente, guiándose por la razón y no por el sentimiento; y, mantuviera informado de las múltiples visiones de mundo, para, así, poder tomar decisiones -por ejemplo, sobre el modo de votar- según un minucioso cálculo de los provechos y principios que desea ver favorecidos (Almond y Verba, 1993).

De ahí que una perspectiva similar afirme que la política educativa impuesta tuvo que entrar en conflicto con las relaciones de poder que contiene la escuela. Los movimientos

contrahegemónicos, las prácticas no usuales y las nuevas experiencias educativas comenzaron a entrar en la dinámica de oposición o refuerzo, tanto con la implementación de políticas educativas estatales como con las prácticas educativas tradicionales. A las viejas prácticas autoritarias, verticales y excluyentes, se le comenzaron a enfrentar innovadoras formas y procesos que, entre el escenario escolar, permitían dirimir las relaciones conflictivas y establecer maneras propias de autogobierno. Algunos maestros, resistiendo a las visiones impuestas, comenzaron a construir experiencias democráticas que se opusieron a la promoción de ciudadanos sumisos, comprometidos con la política solo con la participación funcional y el ejercicio del voto.

Afirma Guerra (2008) que, con estas transformaciones, se comenzó a pasar de una cultura política escolar jerarquizada, expresada en el silencio, el orden, la compostura, la obediencia y la sumisión, a una expresión más democrática. Se transitó, en algunos espacios escolares, hacia un sistema escolar que comenzó a visibilizar y solucionar los conflictos, a reconocer las opiniones, las diferencias y las divergencias. Se comenzó a arbitrar los intereses antagónicos, a construir normas y leyes propias, a reconocer la multiculturalidad y a oponerse a la intolerancia. Mientras que en otros ambientes democráticos instrumentales se siguieron dirimiendo las relaciones conflictivas con el ajuste de la sociedad y los sujetos al acatamiento y cumplimiento de las normas y las leyes ajenas e impuestas hegemónicamente.

Las nuevas prácticas, impulsadas por el movimiento pedagógico, comenzaron a generar, en algunos espacios, las condiciones para facilitar el acceder a una sólida, fuerte y crítica formación política (Guerra, 2008). Estos proyectos comenzaron a impulsar procesos de participación basados en la deliberación pública y la construcción de una dirección escolar más representativa. Como resultado de esta apuesta se materializaron prácticas de resistencia educativa que fundaron nuevas formas y maneras de abordar la administración escolar y la organización administrativa. Se construyeron ambientes escolares de convivencia y ciudadanía

que permitieron proveer de un estatus político a los actores escolares.

De este punto de vista, se sugiere rastrear la historia de la traza pedagógica en convivencia ciudadana desde el reconocimiento de la lucha por la política educativa que realizan los movimientos pedagógicos y su relación con el palimpsesto actual de sus prácticas escolares (Martín, 2004). Se hace así pertinente preguntarse por cómo han influido tanto las políticas impuestas como las luchas y los logros de la resistencia magisterial en los modos en que los ciudadanos escolarizados diseñaron las iniciativas y participaron de las innovaciones educativas en ciudadanía y convivencia. Pero, también, cobra trascendencia visitar las escuelas y reconstruir los procesos evolutivos de los proyectos de formación de ciudadanos no violentos, desde la decodificación de las influencias discursivas en los diferentes sustratos acumulados. Capturar sus estructuras, interpretar sus propósitos, reconocer sus intenciones. Trazar la cartografía de sus manifestaciones. Luego, entonces, reconstruir la historia a la que ha estado sometida: sus borrones, superposiciones, continuidades, desplazamientos y remplazos. Para así, poder definir su estado, sus tradiciones y sus trayectorias.

Ahora bien, una perspectiva un tanto inversa, afirma que no es la política educativa ni la oposición a estas, lo que está dando respuesta a la exigencia de los sujetos que se enfrentan al cambio, se hacen partícipes de las decisiones y toman conciencia de la igualdad de derechos y la necesidad de la convivencia pacífica. Son las experiencias innovadoras planteadas por los maestros y las instituciones educativas, las que están respondiendo al cambio educativo que las condiciones socioculturales están demandando. Son las circunstancias escolares las que comenzaron a obligar a la creación de espacios sociales educativos que vienen facilitando el aprendizaje y el ejercicio de la capacidad de diálogo y el debate necesarios para la solución de la diversidad de conflictos que afectan a la sociedad (Puig y Morales, 2010).

Para esta perspectiva, más allá de la instrucción, la escuela se ha estado metamorfoseando en un ambiente que enseña para la vida, la ciudadanía y la convivencia. Se han venido convirtiendo, efecto de sus condiciones, en ambientes escolares que favorecen el desarrollo y el progreso social a través de promoción de la participación, la cohesión y la paz (Barcena, 1996). Han comenzado en ellas a emerger proyectos innovadores que vienen constituyendo a las instituciones educativas en un espacio apto para vivir y practicar la democracia y la convivencia. Han comenzado a posibilitar espacios democráticos que vienen desarrollando destrezas, habilidades y actitud que contribuyen “a formar demócratas, determinados a resolver los conflictos de manera pacífica mediante el diálogo, la negociación y la cooperación sobre la base del respeto mutuo” (prefacio de la Unesco, publicado en Harber, 1997).

De ahí que, para esta perspectiva, reconstruir la real política educativa es más una tarea de teoría fundada que de catalogar o ubicar las experiencias respecto del lugar que ocupan en la historia normativa. Se debe partir de identificar los proyectos educativos más innovadores; para, luego, codificar las concepciones y acciones que las guían en un marco categorial que permita dar cuenta de los conceptos, los procesos y las prácticas adelantadas. Esto permitirá “conocer con mayor profundidad el modo en que se ha estado desarrollando esta iniciativa y establecer los nexos de unión entre ella” (Puig y Morales, 2010, p.36) y construir un testimonio histórico general de como una sociedad determinada está tomando distancia de la apatía política y las relaciones conflictivas.

La enseñanza de la convivencia ciudadana: desde la enseñanza de saberes y procesos cognitivos hasta la apropiación de la lógica democrática en los escenarios escolares

Una segunda tradición se ha interesado tanto por la indagación del deber ser de la educación en convivencia ciudadana como por el diseño didáctico de sus consecuentes procesos y

escenarios educativos. Se ha enmarcado en un abordaje crítico de las formas en que la educación tradicional ha solucionado la educación en convivencia y ciudadanía, para, luego, entonces, proponer nuevos modelos pedagógicos.

En este marco, un primer enfoque afirma que la materialización de la formación en convivencia ciudadana no debe ser la simple instrucción cívica y comportamental. Implica también un cambio cultural de la manera de convivir y de interactuar en sociedad (inclusive con el Estado). La enseñanza de la convivencia pacífica y la participación política no solo debe impartir contenidos y procedimientos cognitivos, sino también se espera que reconozca, en el currículo, la complejidad social, el ejercicio de los conflictos sociales, las vulneraciones individuales y las precariedades de las preceptivas. Al mismo tiempo que desarrolle hábitos y costumbres ciudadanos que promuevan la aceptación de la existencia de la diversidad individual y singular, de la multiplicidad de identidades y personalidades, de las diferentes formas de comprender la realidad y de los múltiples roles que se adoptan en la sociedad (Huertas, 2016).

Desde este enfoque, el estudiante, no solo debe adquirir conocimientos y procesos cognitivos, críticos y contextualizados en el aula, sino que, también, ha de aprender a participar ciudadanamente de la construcción de la convivencia escolar, al mismo tiempo que extiende estos comportamientos a los ámbitos extraescolares. Se asegura, entonces, que, para formar a las nuevas generaciones en convivencia y ciudadanía, en un primer momento se debe instruir en las discusiones, los conflictos y las situaciones de crisis que se puedan presentar y que posibilitan la apertura las identidades cerradas. Luego, entonces, el educando debe poner en práctica, tanto en escenarios como la mediación de conflictos escolares como en sus relaciones escolares habituales, las técnicas y los procedimientos aprendidos. Para, posteriormente, usar estas lógicas, a través de la cotidianidad, en la reconstrucción del tejido social y comunitario.

No obstante, desde otro enfoque, se afirma que, con base en los estímulos escolares, impresos por la experiencia educativa y/o las dinámicas intersubjetivas en contextos escolares, se puede plasmar, en la conciencia discursiva del sujeto, los sentidos de la convivencia ciudadana. En ambientes de educación y convivencia intercultural, la influencia de la enseñanza en la subjetividad permite, a los estudiantes, acoger, o no, la diferencia (Fernández, 2003). Esto, a consecuencia de que los sujetos escolarizados, siempre expuestos a la intersubjetividad diseñada por el currículo, pueden aprender a coexistir en la diversidad.

De ahí que, desde esta perspectiva, se afirma que, la educación en ciudadanía y convivencia tendría que ser la encargada de promover los escenarios de alteridad subjetiva, bien sea desde la enseñanza o desde la experiencia escolar (Muñoz *et al.*, 2014). Sería deber de la escuela incentivar en los discursos subjetivos, que son más o menos compartidos: las nociones de deber ciudadano y la apropiación de la diversidad cultural. Al igual que crear y promover escenarios de aprendizaje y de diálogo intercultural y diferencial, que logren el reconocimiento del otro cultural y subjetivo. En suma, reconocer la diferencia intercultural y ciudadana desde la convivencia y los acuerdos con el otro cultural.

Finalmente, en último enfoque afirma que la formación en y para la convivencia ciudadana debe fundarse en la educación para la Paz. La convivencia pacífica se debe lograr con un cambio cultural promovido principalmente por la escuela. El paso de una cultura de resolución violenta de los conflictos sociales, culturales y políticos debe pasar no solo por la convivencia de los saberes, los valores, las representaciones y las opiniones en el currículo escolarizado, sino también por la construcción y constitución de hábitos y costumbres relacionados con la convivencia en paz.

Esta pedagogía para la paz supondría un proceso educativo atravesado no solo por la enseñanza

y recreación de contenidos oportunos a la construcción o estímulo a los procesos cognitivos y comunicativos, sino también por la participación de espacios para la discusión y la definición de iniciativas ante estas dimensiones políticas (Bogoya & Santana, 2013, p.27). Es decir, por un lado, se instruiría en la capacidad de tratamiento de los conflictos mientras que, por el otro, se vivenciarían escenarios de “negociación cultural”.

Así, los estudiantes, en el aula, en una primera instancia, desarrollarían una serie de capacidades cognitivas: “aprender para la individuación, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora, aprender a aprender, aprender del conflicto, aprender a cambiar en medio del cambio, aprender a empoderarse produciendo conocimiento” (Bogoya y Santana, 2013, p.26). Mientras que, en escenarios escolares diseñados por el maestro, adelantarían negociaciones entre culturas y mediaciones entre “sentidos, representaciones, saberes técnicos, institucionalidades y de la lógica interna del aprendizaje” (p.26).

De ahí que, esta perspectiva insista en la idea de que para formar en ciudadanía se debería ir más allá, por un lado, del simple hecho de aprender contenidos, y, del otro, de la restricción de la participación ciudadana estudiantil a la realización de actos protocolarios, como la elección del personero estudiantil. Afirme que es necesario, entonces, articular estas prácticas educativas educativas, con procesos y espacios experienciales y participativos, que le permitan aprehender las lógicas e instrumentos democráticos y convivenciales, mientras se construye una convivencia cultural y pacífica en el entorno escolar.

De la escuela a la ciudad educadora: la ciudadanía participativa y la construcción colectiva de la convivencia

Para esta última tradición, la construcción de convivencia ciudadana escolar se debe articular con los esfuerzos educativos del contexto. Es

necesaria combinar diferentes estrategias pedagógicas de la formación en ciudadanía y convivencia, en y para disímiles ámbitos de la vida cotidiana. Ya no basta solo con que la escuela imparta contenidos y diseñe escenarios de aprendizaje, es necesario, también, que los estudiantes, en tanto que ciudadanos, complementen lo aprendido en las aulas participando de espacios de gestión pública y de construcción del tejido social.

Así, desde la perspectiva del equipo Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano Ipazud (2009) se afirma que la escuela debe tejer una cultura de la diferencia y el derecho que se extienda hacia la sociedad. Se debe, desde la escuela, construir y extender una serie de hábitos democráticos que garanticen tanto la exigibilidad de los derechos como la práctica de la tolerancia y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida. Los educandos deben aprender a comprender y practicar la participación de los espacios de diseño de las políticas públicas como unas herramientas para la defensa de los derechos y la garantía de las obligaciones del Estado. Al mismo tiempo, que deben de asimilar las capacidades necesarias para reconocer las diferencias, solucionar conflictos y vivir en convivencia y paz. Para este enfoque, no basta con aprender la convivencia ciudadana en la escuela, también hay que fortalecer la cultura pública que la atraviesa y se expande al ámbito extraescolar.

Entre tanto, desde otra perspectiva, se asegura que la formación ciudadana fáctica, o educación política, se aprende construyendo juntos, conviviendo entre la diferencia y transformando la sociedad tanto en el ámbito escolar como extraescolar (Restrepo et al., 2002). Únicamente realizando el ejercicio permanente de las virtudes cívicas, de la ética del servicio a la comunidad y de la práctica de la participación se pueden adquirir y extender las actuaciones, actividades y prácticas de la convivencia ciudadana a todos los roles que se ocupan en la sociedad. Solo con el compromiso con el logro de la convivencia pacífica y el protagonismo en

las dinámicas políticas de toda la vida social es que el sujeto en formación puede desarrollar las capacidades organizativas, dialógicas y de disfrute de la sociedad democrática.

Se afirma, entonces, que únicamente es en el hacer con los otros que se desarrolla la conciencia práctica de los ciudadanos (Harber, 1997, Gómez y Cabrera, 2005). Los sujetos al encontrarse y asistir a los espacios de participación, tanto escolares como extraescolares, aprenden a interactuar y convivir con la comunidad. Al consultar los medios y recibir discursos académicos es que alimentan sus valoraciones éticas y afinan y apropian la participación en los juicios y las deliberaciones públicas. Al alcanzar metas comunes, tanto con la comunidad educativa como con la sociedad a la que pertenecen, es que logran altos niveles de confianza comunitaria. Y, al interactuar con la administración escolar, las agrupaciones sociales y el Estado, es que aprenden a transformar la sociedad democrática.

Mientras que, para una última perspectiva, los sujetos, adquieren las competencias cognitivas tanto en la vida democrática escolar como aprendiendo de la ciudad educadora (Sáenz, 2007). De esta manera los procesos instructivos y experienciales vividos en la escuela se complementan con una serie de programas, estrategias y actos desarrollados en el espacio urbano. De esta manera, los alumnos vivencian las condiciones de construcción de cultura urbana que les ofrece la ciudad educadora y las articulan con los escenarios y saberes escolares, en una pedagogía permanente de la ciudadanía y la convivencia. Fortalecen la dimensión jurídica de la ciudadanía al ser expuestos, en ambos ámbitos, tanto a la enseñanza de los objetivos de las normas, el conocimiento de las maneras como se construyen y las formas adecuadas de aplicarlas, como a la socialización de las sanciones que acarrea incumplirlas. Apropian la dimensión institucional y política al participar de los mecanismos y las maneras en la que hace que el gobierno y la administración educativa represente sus razones, intereses y propuestas.

Y, aprenden a participar ciudadanamente de la política, al definir y evaluar las políticas y reformar las normas, tanto públicas como escolares. De tal manera que adquieren y practican la capacidad de aclarar diferencias, dirimir conflictos y celebrar acuerdos de gobierno que les permite vivir en paz con su consciencia y con la ley (Mockus, 2001).

La formación en convivencia ciudadana y sus paradigmas

En efecto, la formación en convivencia ciudadana se puede definir como la enseñanza de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades necesarias para el desenvolvimiento y promoción de una sociedad democrática y en paz. Comprende tanto el diseño del sistema o ambiente escolar, los mecanismos de mediaciones, los modos de equilibrar las relaciones de poder y los escenarios de prácticas, como los saberes teóricos, técnicos y procedimentales, las formas didácticas, los modos de comunicación, las maneras de solucionar los conflictos escolares y los medios de participación en las decisiones escolares.

Esta educación integral en convivencia y ciudadanía es un fenómeno que ha emergido del encuentro de la formación del ciudadano y de los modos de solucionar la violencia y lograr la convivencia. Ambas políticas han constituido un proceso de aprendizaje integrado que ha tenido múltiples materializaciones en escenarios escolares diversos. Y, sin embargo, también, expanden su funcionalidad al extenderse y articularse con los otros procesos de formación (los grupos de interés, la familia, la religión, los medios de comunicación, la ciudad que educa...). Son procesos de educación permanente que parten de diferentes diseños y proceden de disímiles fuentes, pero que se integran en el refuerzo o modificación de esquemas mentales y prácticas cotidianas del educando.

Se puede rastrear en dos grandes paradigmas de la educación en convivencia ciudadana. El primero, que parte de la premisa de la escuela

es un escenario violento que refleja y es espacio estratégico para la solución de la violencia social y político que vive el país. Principalmente apoyado por la visión psicológica de la educación ciudadana, que busca solucionar la crisis de los valores y prevenir las conductas agresoras. Estos estudios, ha abordado, desde la psicología, el tratamiento de la violencia escolar como un trastorno psíquico y social que oscilan, en niveles de gravedad, entre las agresiones físicas (Abramovay, 2005; Morales et al., 2014; Gamboa, Ort y Mu, 2017), pasando por los conflictos disciplinares de aula (Cubero, 2013), hasta llegar a las violencias discursivas (Murcia, 2005). Ha abordado desde los análisis psicoeducativos, la indisciplina como una relación conflictiva entre el docente y el alumno; pero también ha encontrado su origen en la relación entre los trastornos psicológicos y las conductas violentas a pares (Álvarez et al., 2012). Principalmente se ha dedicado al estudio de la eliminación de conductas que alteran el proceso educativo (MacKechnie, 1974, Cubero, 2002) y el uso de las “sanciones negativas, refiriéndonos a los castigos, y de sanciones positivas, si se trata de recompensas” (Stenhouse, 1974, p. 41) en la restricción de la posibilidad de rechazo de las normas y las indicaciones (Forero, 2012).

Pero complementariamente permeada por los estudios de la noción jurista del ciudadano. Que define la ciudadanía como un estatus que se adquiere al momento de acreditar la edad para poder “participar en la administración de justicia y en el gobierno” (Aristóteles, 1997). Si bien antes se habita un territorio, es con el reconocimiento del ámbito político-estatal, en tanto que nacionalidad, que se integra como miembros de la comunidad y se le asegura la seguridad debida (Lechner, 2000), mientras que al adquirir la mayoría de edad se otorgan derechos y deberes civiles, políticos y sociales que permiten participar de los procesos de decisión política, en tanto que relación con el Estado y el sistema político. Antes de dicha madures, el sujeto está bajo la tutela de los ciudadanos mayores y la sociedad (padres, acudientes, profesores y Estado). No se les

permite participar de las decisiones Estatales; salvo en casos de consulta o microsistemas democráticos escolares, no tienen voz ni voto en el sistema político. Y, sin embargo, es su responsabilidad reconocerse como integrante de la nación, respetar la autoridad, la jerarquía, y acatar las leyes y las normas, entre otros deberes y derechos.

Así pues, mientras que se adquiere este estatus, los niños, jóvenes y adolescentes deben de ser formados ético-políticamente, con el fin de evitar las conductas violentas. Necesitan aprender a actuar como “seres útiles a la familia, a la sociedad y a la patria, que sean correctos en el modo de portarse, de buen carácter, de voluntad para obrar siempre el bien, de modo que lleguen a ser personas respetables y respetadas en la sociedad” (Duarte, 1946, p.17, citado en Muños, 2013, p. 2019). Pero, también, para evitar la cultura de la violencia y la ilegalidad, se ha de enseñar a los menores (para que lleguen a ser buenos ciudadanos en el futuro) la armonía de sus relaciones “con sus convicciones morales, con las normas legales y con su identidad cultural” (Gómez y Cabrera, 2005, p. 42.).

Pero, para este paradigma, no solo es necesario que la escuela construya en los educandos nociones de regulación moral personal y legal a través de la comprensión de sus objetivos, el reconocimiento de su importancia y la legitimación de sus formas de aplicación. Es prudente también darle importancia a la regulación cultural interpersonal escolar y extraescolar. Tanto las instrucciones educativas (incluidas en estas, la familia, la iglesia, las instituciones estatales, los medios de comunicación) como la ciudad educadora, mediante la instrumentalización pedagógica de la culpa, el reconocimiento y el rechazo sociales, deben de aunar esfuerzos para fomentar el desarrollo de la cultura ciudadana basada en la admiración por la ley, la sanción legal, la autogratificación de la conciencia. El estudiante con el ejercicio cotidiano de la regulación jurídica (legal), cultural (colectiva, variable de contexto a contexto) y moral (la propia conciencia)

debe aprender a superar las dificultades de convivencia (violencia y corrupción), a reprobar la cultural y/o moral de las acciones ilegales y a aprobar la moral o cultural de las obligaciones legales (Mockus, 2001).

Mientras que, un segundo paradigma, va a ver la escuela como un ambiente conflictivo escolar. Se centra en cómo la experimentación de la organización, las relaciones de poder y los contenidos de la escolaridad afectan los aprendizajes y las conductas de los alumnos. Este enfoque, se ha apoyado desde los psicólogos educativos abordando las relaciones conflictivas y violentas entre alumnos como un fenómeno psicosocial. Ha encontrado la génesis y superación de la violencia en la influencia conductual que en la psiquis del alumno tiene los intercambios con diversos ambientes (Lewin, 1936; Bronfenbrenner, 1979). Han prestado atención a cómo la influencia del clima escolar genera agresión, exclusión e intimidación (Forero, 2012). Han centrado sus esfuerzos a indagar la manera de identificar, categorizar e intervenir las situaciones de bullying (Olweus, 1998, p. 25) y de cyberbullying (Ardila, Marín y Pardo, 2014): es decir, el estudio de condiciones ambientales y sociales (incluidas las que vinculan a los sujetos a través de las redes sociales) que permiten a alguien, de forma intencionada, causar daño, herir o incomodar a otra persona.

Y, sin embargo, esta visión psicológica es perfeccionada por las visiones de la ciudadanía de la política. Desde donde se ha abordado cómo la emergencia de la sociedad civil, en tanto que agrupaciones minoritarias de interés, que luchan por el reconocimiento de sus derechos y demandas (García, 1995; Young, 1996; Rosaldo, 1998), han hecho desplazar la acción política de los ciudadanos hacia nuevas ciudadanía. Cómo los cambios en el entorno político han estimulado la aparición, por un lado, de la ciudadanía instrumental: un ciudadano que “descrea de la política y cree en la administración” (Lechner, 2000, p.4); y, por el otro, ha hecho emerger la ciudadanía de la política: un modo de acción política que describe no tanto a la participación en el régimen político

“como a la acción colectiva de los propios ciudadanos” (Lechner, 2000, p.4).

Enfoque que ha afirmado que, la ciudadanización de la política, a su vez, ha hecho que la política institucionalizada ya no represente la verticalidad ordenadora de la pirámide social (Lechner, 2000); que los ciudadanos, más que delegar representantes y usar los canales de consulta, prefieran exigir soluciones a la intencionalidad y adelantar acciones colectivas que suplan su ausencia. Ha generado que movimientos minoritarios, como por ejemplo los discapacitados, no intenten dirigir la marcha del país ni participar de la toma de decisiones, sino que pretendan reclamen una gestión eficiente de los servicios que el Estado debe prestarle. Pero, también, ha logrado que la política nacional se redimensione adaptándose a las normativas internacionales o sufriendo las transformaciones globalizadas de la sociedad. Ha producido acontecimiento tales como que colectividades civiles, como los defensores de los derechos humanos, realicen acciones mediáticas (como la reflexión publicitaria de los DD. HH. en internet), sin precedentes, que presionan al sistema político nacional hasta tal punto que armoniza su actuar con los derechos inherentes a todos los seres humanos.

No obstante, para este paradigma los cambios en el entorno que le están sucediendo a la política institucional, ahora le están aconteciendo al ambiente escolar y a la ciudadanía escolar. Pues, la habilitación, desde el Estado, de mecanismo de decisión democrática (como el gobierno escolar, la participación en la definición del manual de convivencia) y la integración del derecho al veto de los docentes (MEN, 1989) o dictámenes institucionales en condiciones específicas (Huertas, 2010) (como es el caso de la integración de evaluaciones docente o el reintegro de un estudiante expulsado por tener el cabello largo), han hecho que la jerarquía y el ordenamiento autoritario sea un recurso menos aplicable a las relaciones de poder escolar. Los estudiantes con la constitución de un ambiente de juridicidad, promovido por la integración de los

derechos humanos a la escuela, han superado las concepciones autoritarias y la existencia de reglamentos inflexibles de la escuela (MEN, 1989). Pero, también, ha usado sus, cada vez mayores, márgenes de autonomía para luchar políticamente contra el sistema jerárquico disciplinado que lo forma para obedecer y actuar según las normas impuestas (Willis, 1988).

De esta manera, tanto los ejercicios ciudadanos de los estudiantes como las nuevas propuestas pedagógicas de visibilización y resolución o tramitación pacífica y creativa de los conflictos escolares (MEN, 1989) han desplazado las prácticas ciudadanas de la cultura autoritaria y reglamentaria inflexible (el clima escolar antidemocrático) (MEN, 1989). Pues, la integración de experiencias de la democracia escolar y el reconocimiento y exigibilidad de los derechos vienen permitiendo que los estudiantes ejerzan tanto una ciudadanía instrumental, como también que realicen acciones políticas escolares propias de la ciudadanización de la política. Casos como el arbitraje de una directiva, del ejercicio ciudadano de la crítica colectiva respetuosa a la manera como un docente dirige la clase, la defensa de la escucha que el profesor pueda ofrecerles y las alternativas que entre todos puedan acordar, permite la construcción de la paz y la convivencia política escolar. Mientras que el reconocimiento en el currículo de los saberes de una cultura diferente a la mayoritaria o de una subcultura urbana permite que los docentes y los compañeros reconozcan en el otro étnico tanto un ciudadano cultural, minoritario, como originario de una cosmovisión que ha aportado y tiene que aportar desde una convivencia multicultural.

Así, desde esta perspectiva, la escolarización no solo adeuda hacer del ambiente escolar una práctica democrática que estimulen el cambio en la conducta social de los alumnos, sino que también debe enseñar al estudiante esquemas cognitivos que le permitan crear puentes epistemológicos y afrontar diversas situaciones de convivencia. Los currículos no solo deben crear “ventanas epistemológicas” con las

culturas minoritarias (Dietz, 2012), sino que también, dichos conocimientos tenderían que dejar de ser objeto de estudio, meros contenidos programáticos (Zafra, 1988; Martínez y Martínez, 1988). El aula ha de constituirse en un espacio de construcción de clima escolar y político, no de repetición. Las mallas curriculares deben que comenzar a ser un espacio que se democratiza tanto en la convivencia civilizada de la diversidad de posiciones y opiniones políticas, como desde la coexistencia de las diversas cosmovisiones culturales (Suárez, 1988).

Conclusión

Lo expuesto anteriormente nos permite, en una primera instancia, tener un panorama pedagógico, investigativo y propositivo de la relación entre formación ciudadana y convivencia escolar. En una primera instancia marca la pauta para el abordaje de los antecedentes innovadores de la educación en ciudadanía y convivencia. Luego, abre la discusión didáctica del abordaje de la constitución, en el ámbito escolar, de un ciudadano que conviva en paz y armonía cultural. Sigue, ampliando el horizonte de la formación en convivencia ciudadana, que le apueste a pensar una enseñanza teórica-práctica y participativa que se extienda y articule con el contexto político local. Para finalizar sintetizando un sustrato teórico que articuló los estudios de violencia escolar y los abordajes de la ciudadanía en la educación de la convivencia ciudadana.

Luego, entonces, desde esta herramienta documental, se puede inferir, el llamando a la innovación pedagógica de la convivencia ciudadana. Se identifica, por un lado, que la formación ciudadana no solo tiene que impartir conocimientos y difundir prácticas necesarias para interactuar con las instituciones del Estado, sino que, también, debe abarcar la enseñanza de las maneras de ejercer la ciudadanía; superar las perspectivas que reconocen que el sujeto de la política únicamente es el perteneciente a la clase política; comprender la participación política en un ámbito de acción

más amplio que el simple ejercicio del derecho al voto, la repetitividad y la exigibilidad de los derechos; y, reconocer la existencia de las nuevas formas de la ciudadanía que se están materializando en el escenario escolar y social. Pero, también, se infiere, por el otro lado, que la educación en convivencia necesita superar las perspectivas que pretenden negar y eliminar la conflictividad social. Necesita integrar el conflicto positivo y diseñar nuevas estrategias pedagógicas que enseñen a reconstruir el tejido social y convivir con los otros distintos. Diseñar currículos y ambientes democráticos escolares y extraescolares que permitan construir juntos, desde la coexistencia pacífica y la participación en los asuntos humanos, una sociedad en paz y justa.

Y es desde ahí, que emerge la necesidad de profundizar en la indagación y diseñar nuevos modelos educativos que garanticen una adecuada formación en convivencia ciudadana. Un nuevo campo de indagación e innovación educativa que marque la pauta para devolverle la integridad teórica y prácticas a estos dos fenómenos escolares que se extienden más allá del escenario escolar. Una línea investigativa y práctica que impulse nuevas apuestas por construir una pedagogía permanente, que construya y constituya convivencia ciudadana desde todos los ámbitos de la cotidianidad. El reto de pensar y hacer una formación en convivencia ciudadana integral y multimodal.

Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 833-864.
- Almond, G. y Verba, S. (1993). La cultura política. En A. Batlle (coord.), *La cultura política. Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 171-201). Barcelona, España: Editorial Ariel.

- Álvarez, D., Menéndez, S., González P. y Rodríguez, C. (2012). Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 185-202.
- Ardila, C., Marín, H., & Pardo, S. (2014). Cyberbullying y Facebook: realidad en la virtualidad. *Revista Nodos Y Nudos*, 4(37).
- Aristóteles (1997). *La Política (libro III)*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Constitucionales
- Barcena, F. (1996). La formación de la competencia cívica: bases teóricas y conceptuales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (25), 85-101.
- Bogoya, N. y Santana C. (2013). Hacia una pedagogía para la ciudadanía. *Revista Infancias Imágenes*, 5(1), 24-27.
- Cárdenas M. y Boada, M. (1999). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En O. Zuluaga (Inv. Principal), *Historia de la Educación en Bogotá. Tomo II* (pp. 125-229). Bogotá D. C., Colombia: IDEP
- Caballero, L. (2015). La formación ciudadana en la "Bogotá Humana" (2012-2014) en el contexto de las políticas públicas nacionales de educación. *Revista Ciudad Paz-ando*, 8(2), 101-123. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a06>
- Cubero, C. (2002). Niveles de intervención en el aula para la atención de estudiantes con trastornos de atención. *Actualidades Investigativas en Educación*, 2(1), 0.
- Cubero, C. (2013). Comportamiento docente y disciplina escolar. En María Madrigal (Comp.), *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI*. Vol. I (pp. 151-172). San Pedro, Costa Rica: INIE Editorial.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista De Antropología Social*, 21, 63-91.
- Duarte, E. (1946). *Instrucción cívica para la enseñanza primaria*. Bucaramanga, Colombia: Imprenta del departamento de Santander.
- Fernández, M. (2009). *Humanismo para el siglo XXI. Propuesta para el congreso internacional*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Forero, O. (2012). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-8.vcep>
- Gamboa, A., Ort, A. y Mu, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Revista Psicogente*, 20(37), 89-98. <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2420>
- Gómez, J. y Cabrera, M. (2005). Las competencias ciudadanas en el contexto de Bogotá como ciudad educadora. *Revista Enunciación*, 10(1), 40-46.
- Guerra, L. (2008). Prácticas democráticas en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, 1(1), 33-44.
- Harber, C. (1997). *La eficacia de la enseñanza y la educación para la democracia y la no violencia*. París: UNESCO.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R.

- (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá D. C.: UPN.
- Huertas, O. (2010). El Discurso y la práctica de los derechos plenos frente al libre desarrollo de la personalidad en la Escuela. *Revista logos ciencia y tecnología*, 2(1), 10-24. <https://doi.org/10.22335/rlct.v2i1.64>
- Huertas, O. (2016). Incidencia de la educación desde un paradigma complejo en la formación de ciudadanos/as. *Revista Ciudad Paz-ando*, 8(2), 125-139. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a07>
- Ipazud, E. (2009). Derechos y Deberes Ciudadanos: entre la ciudad y la escuela. *Revista Ciudad paz-ando*, 2(2), 79-98.
- Lechner, N. (2000). Nuevas Ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*, (5), 25-31. <https://doi.org/10.7440/res5.2000.03>
- Lewin, K. (1936). *Dinámica de la personalidad*. Madrid, España: Morata.
- López, F (1994). *Izquierdas y Cultura Política. ¿Oposición Alternativa?* Bogotá: Editorial CINEP
- MackKechnie, William I. (1974). La disciplina en un marco educacional. En Lawrence Stenhouse (Comp.), *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar* (pp. 3-36). Buenos Aires: El Ateneo.
- Martín, J. (2004). Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela. *Revista Educación Y Ciudad*, (6), 97-124.
- Martínez, H. y Martínez, E. (1988). Los derechos humanos en la escuela: Infracción continuada. *Revista Educación Y cultura*, 16, 34-37.
- MEN (1989). *Educación en y para la democracia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mockus, A. (2001). Divorcio entre ley, moral y cultura. *Magazín Aula Urbana*, (32), 12-13.
- Morales, M., Álvarez, J. Ayala, A. Ascorra, P. Bilbao, M. y Carrasco, C. (2014). Violencia escolar a profesores: conductas de victimización reportadas por docentes de enseñanza básica. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 91-116.
- Muñoz, M. (2013). El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. *Historia y Sociedad*, (24), 215-240.
- Muñoz, P., Gamboa, A. y Urbina, J. (2014). Deberes ciudadanos y diversidad cultural: comprensión de los discursos de estudiantes y docentes desde la alteridad y la subjetividad. *Revista Infancias imágenes*, 13(2), 23-32. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a02>
- Murcia, E. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de educación*, (37), 49-54.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Pinilla, A. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Bogotá: UPN – IDEP.
- Puig, M y Morales, J. (2010). Los proyectos de innovación educativa y el desarrollo de la educación para la ciudadanía. *Revista Infancias imágenes*, 9 (1), 29-39.
- Restrepo, G., Ayala, C., Rodríguez, J. y Ortiz, J. (2002). La Educación cívica en Colombia: una comparación internacional. *Revista Educación Integral*, 11 (15), 44-57.
- Rosaldo, R. (1998). Ciudadanía cultural y minorías latinas en Estados Unidos. En Rosalía Winocur (Comp.), *Culturas políticas a fin de siglo*. México (pp.242-264). México: Juan Pablos Editor, FLACSO.
- Sábato, H. (1997). *Ciudadanía política y*

formación de las naciones: perspectivas históricas de América Latina. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Sáenz, J. (1988). El currículo oculto: democracia y formación moral en la escuela. *Revista Educación Y Cultura*, (16), 14-20.

Sáenz, J. (2007). *Desconfianza, Civilidad y Estética: Las Prácticas Formativas Estatales por Fuera de la Escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (1999). La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano? En O. Zuluaga (Inv. Principal), *Historia de la Educación en Bogotá. Tomo II* (pp. 67-94). Bogotá D. C., Colombia: IDEP

Stenhouse, L. (1974). *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires: El Ateneo.

Suárez, H. (1988) Editorial. Educación y derechos humanos. *Revista Educación Y cultura*, 16, 2-3.

Valencia, G., Cañón, L y Molina, C. (2012). Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. *Revista Pedagogía y Saberes*, (30), 81-90. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys81.90>

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Ediciones Akal.

Young, I. (1996). Vida política y diferencia de grupos: una crítica del ideal de ciudadanía universal. En C. Castells (Comp.), *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 99-126). Barcelona, España: Paidós.

Zafra, D. (1988). La educación y los derechos humanos. *Revista Educación Y cultura*, 16, 31-33.