

MAESTRA

DISTRIBUCIÓN GRATUITA • AUSPICIADO POR LA FUNDACIÓN COMPARTIR • ISSN 1657-3102

Preguntas auténticas, relaciones democráticas y aprendizaje de calidad

Las preguntas de verdad, las auténticas, las que mejoran los niveles de comprensión, las que retan y exigen recurrir a todo el conjunto de conocimientos del estudiante, transforman sus relaciones, le confieren autonomía, capacidad crítica y le sirven para resolver sus problemas y conflictos en un ambiente de respeto y empatía. Así de contundente lo plantea Rosario Jaramillo en este artículo lleno de contenido pedagógico, que vale la pena sea leído y enriquecido en grupo.

REFLEXIONES ♦ PÁGS. 6 Y 7

Cinco competencias ciudadanas para el manejo de conflictos

Quien las propone es Enrique Chau, reconocido experto en convivencia, líder del grupo que formuló en 2005 los estándares de competencias básicas en ciudadanía. Estas se basan en diversas investigaciones adelantadas por él y otros especialistas, cuyos resultados se presentan en el libro *Educación, convivencia y agresión escolar*, publicado por Taurus y la Universidad de los Andes, de donde se extrajo este apartado.

HERRAMIENTAS ♦ PÁGS. 9, 10 Y 11

Aprender a vivir juntos: desafío y promesa

Liliana Poveda presenta la síntesis de algunos resultados de la evaluación a la asignatura Formación Cívica y Ética, del currículo mexicano en el nivel de secundaria. El estudio fue coordinado por la autora de este artículo, quien desde 1998 trabaja en el campo de la educación ciudadana. Además se ofrece a los lectores una mínima bibliografía para profundizar en el tema.

INVESTIGACIONES ♦ PÁGS. 14 Y 15

¿Desea conocer ediciones anteriores de *Palabra Maestra*?
www.palabramaestra.org

La escuela, escenario para aprender a convivir



FOTO PABLO ANDRÉS CARVAJAL

El colombiano Carlos Eduardo Galán y los estadounidenses Steven y Linda Brion-Meisels comparten sus experiencias para enfrentar el reto de crear un clima de convivencia y paz en la escuela; coinciden en el potencial de los consensos en la comunidad escolar y en la necesidad de hacer un trabajo constante para mantener los acuerdos logrados.

CONVERSATORIO ♦ PÁGS. 2, 3 y 4

Evaluación y convivencia: cuando el lápiz y el tono del profesor enseñan

Eduardo Escallón, director del Centro de Español de la Universidad de los Andes, habla del aporte de la escuela en la construcción de una sociedad pacífica y democrática, y muestra cómo la evaluación puede convertirse en la mejor lección de convivencia y ciudadanía.

EVALUACIÓN ♦ PÁGS. 12 Y 13



FOTO PABLO ANDRÉS CARVAJAL

A CONVIVIR SE APRENDE CONVIVIENDO

Este año en Colombia nos hemos despertado con tantas noticias sobre maltrato en la escuela, que ya hemos olvidado las circunstancias en las que se dieron y sobre todo a sus víctimas. ¡Qué ironía! Carlos, Jenny, Giovany, Tatiana, Milton, Yadira y Alexander, son algunos de los niños que han recibido golpes físicos por parte de sus mismos compañeros o de estudiantes de cursos más adelantados, lo que a algunos los ha llevado a la muerte y a otros les han dejado marcas que quedarán para toda la vida, si no en el cuerpo mismo (cicatrices, mutilaciones, incapacidades permanentes), sí en el alma.

Ni un solo caso de maltrato infantil deberíamos tolerar en nuestro país. Las investigaciones lo han señalado de manera reiterada, no solo la vida de una niña o un niño que ha sido agredido queda marcada para siempre, sino que una vez ha crecido, tenderá a repetir en otros las agresiones de que fue víctima, y esa no es la sociedad en la que queremos vivir ni la que deseamos para las generaciones venideras. Si nos esforzamos podríamos dejar atrás algunas de las inadmisibles cifras que nos proporciona Medicina Legal en su informe de 2011 como las siguientes: i) los casos de violencia contra menores ascendieron de 10 337 en 2002 a 14 211 en 2011, de los cuales 8114 se presentaron en estudiantes; ii) 34,5% de las víctimas tiene entre 10 y 14 años de edad y 25% están entre 15 y 17 años, y iii) las niñas son más agredidas (7649) que los niños (6562 casos). Lo más doloroso tal vez, es descubrir que no existe un sitio seguro para los menores ya que, según el informe, 123 casos de agresión en centros educativos tuvieron como maltratadores a los profesores y, más grave aún, el lugar donde más violencia se registra contra los niños es el hogar.

Como bien nos lo señalan los articulistas invitados a escribir en este ejemplar, la convivencia se aprende, así como todo lo que ella implica, esto es el respeto a la diferencia, el diálogo, la construcción colectiva de alternativas, la empatía, el manejo de la ira, la resolución de los conflictos.

Hace ya varios años que Colombia lo sabe y de allí que se hayan hecho esfuerzos ingentes por lograr que las instituciones educativas se conviertan en escenarios donde se aprende a convivir. En efecto, en 2003 el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa de Competencias Ciudadanas, consciente de que para pasar de la palabra a la acción es fundamental contar no solo con estándares de competencias ciudadanas y pruebas que nos permitan monitorear cómo avanzamos en ellos, sino con diversos proyectos que involucren a directivos y docentes, para que puedan robustecer sus prácticas pedagógicas.

Aún así, en el ámbito internacional el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICSS) de 2009, llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA),

que se ocupa de analizar qué tan bien preparados están los jóvenes de diversos países para asumir su papel de ciudadanos, exploró en estudiantes de octavo grado, entre otras cosas, qué entienden por ciudadanía responsable y en ello Colombia mostró indicadores poco halagüeños. El estudio tiene indicadores que van desde el nivel 1, el más bajo, donde el estudiante “demuestra familiaridad con los conceptos de igualdad, cohesión social y libertad como principios de la democracia”, hasta el nivel 3, en el cual establece “conexiones entre los procesos de la organización política y social y los mecanismos legales e institucionales utilizados para controlarlos... Además, demuestra familiaridad con temas relacionados con las fuerzas económicas internacionales y la naturaleza estratégica de la participación activa”. En Colombia el 21% está por debajo del nivel 1, el 36% están en el 1, el 32% está en el nivel 2, y apenas el 11%, está en el 3. Sin duda nos falta un largo camino por recorrer, pues aunque en Latinoamérica ocupamos el segundo puesto después de Chile, nuestros indicadores son muy bajos frente a naciones como España y Dinamarca, en las cuales el 26 y el 56% de sus estudiantes, respectivamente, se ubican en el nivel 3, y apenas el 11 y el 4% está en el nivel inferior a 1.

Estas cifras, las de Medicina Legal, las del estudio internacional y lo que viven a diario los maestros en sus aulas, seguramente los han llevado a reflexionar sobre el reto que tienen al respecto. También es probable que sepan que a vivir con otros se aprende y sean conscientes de que como educadores están llamados a liderar este aprendizaje introduciendo transformaciones en sus prácticas pedagógicas con el apoyo de los recursos con los que contamos en Colombia: estándares de competencias ciudadanas, libros que hablan del asunto, otros que ofrecen elementos metodológicos, resultados de investigaciones, etc.

Este ejemplar de Palabra Maestra se une a ese gran concierto de búsquedas, mediante artículos escritos por profesionales de reconocida trayectoria en el campo de la formación ciudadana. Caracterizan los textos de este ejemplar un equilibrio no siempre fácil de lograr entre los referentes conceptuales y las herramientas concretas.

Invitamos a maestros, directivos docentes y demás personas que tienen a su cargo la formación de niñas, niños y adolescentes a leer conjuntamente este periódico, a favorecer conversaciones en torno a lo que aquí se afirma y a mantenerse en la construcción de escuelas donde sea posible vivir en paz, sin que ello signifique ausencia de conflictos, sino por el contrario reconocerlos de manera abierta y franca y tratarlos de manera inteligente, como una oportunidad para aprender a vivir con otros. Cada aula debe ser cuna de la tolerancia, del buen trato y de la convivencia pacífica, y todos los estudiantes deben ser respetados. ■

NOTICIAS DEL PREMIO

EN 2012 EL PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO CRECIÓ 50%

Este año, después de un extraordinario trabajo de motivación en todas las regiones del país y gracias al apoyo de sus aliados, el Premio Compartir al Maestro alcanzó unos niveles de gran impacto en Colombia, reflejados en 1713 postulaciones, lo que representa un incremento del 50% frente al año anterior.

En los 14 años del premio, el promedio de postulaciones recibidas anualmente ha sido de 1630. En ese sentido, las 1713 propuestas de 2012 se ubican 5% por encima del promedio histórico.

Bogotá ocupó el primer lugar con el 16% de las postulaciones (281), seguido de Boyacá con 10% (175), Valle con 9% (158), y Antioquia y Cundinamarca con 8,5% (148 y 147 respectivamente).

Los departamentos y ciudades que cuentan con capítulos regionales o que están en proceso de constitución, presentaron incrementos muy positivos de participación.

Boyacá ocupa el decimotercer lugar en el país en número de maestros según cifras del Dane y el segundo lugar en postulaciones; la más alta participación en toda la historia del premio, con lo que superó ampliamente las 111 de 2011 y las 68 de 2010.

Bogotá pasó de 189 propuestas en 2011 a 281, es decir, 49% más y se mantiene en primer lugar en participación. Valle del Cauca con 158 docentes, tuvo un aumento del 67%, y pasó del quinto lugar en 2011 al tercer lugar este año. En Cali y Palmira se dieron los principales incrementos. Cundinamarca con 147 docentes tuvo la más alta participación de su historia y superó ampliamente los 105 postulantes de 2011 y los 97 de 2010. El crecimiento fue del 40%.

Santander contó con una participación de 82 docentes, lo que representó un incremento de 82% frente al año anterior. Córdoba pasó de 27 docentes en 2011 a 72, con un incremento de 167%. Este número representa el 4% del total de postulaciones, cuando en 2011 esa participación fue del 2%.

Cartagena por su parte, fue la ciudad con la tercera mayor participación después de Bogotá y Cali. Se presentaron 44 maestros. Con ello estuvo cerca de duplicar su cifra del año pasado, cuando se recibieron 25 propuestas.

PREMIO AL RECTOR

Durante 14 años el Premio Compartir ha reconocido la labor de los docentes y este año creó el Premio Compartir al Rector como otro aporte a la mejora de la calidad educativa en Colombia, por la importancia que tienen los rectores como líderes en el funcionamiento de las instituciones educativas y motores del compromiso e iniciativa de los docentes para que se involucren en proyectos pedagógicos, reflexionen críticamente sobre sus prácticas y desarrollen su actividad con profesionalismo.

El Premio Compartir al Rector en su primera edición recibió 480 inscripciones lo que supera ampliamente las expectativas: 2,53% del total de los 18430 rectores y directores del país. Al mirar las cifras por departamento, se evidencia que frente al total de cada uno, los de mayor participación fueron los rectores de Cundinamarca (5,53%), seguidos de los de Boyacá (5,02%), Santander (4,60), y Bolívar (3,25%). Por otra parte, 33% de los rectores son de instituciones rurales y 67% de urbanas; 79% del sector oficial y 21% del privado, y 60% son hombres y 40% mujeres.

FUNDACIÓN COMPARTIR

PRESIDENTE Pedro Gómez Barrero VICEPRESIDENTA Luisa Gómez Guzmán CONSEJO DIRECTIVO Eduardo Aldana V. / Jürgen Haas L. / Ignacio de Guzmán M. / Jorge Cárdenas G.

Eduardo Villate B. / Carlos Pinzón M. / Humberto Vegalara R. / Margarita Vidal G. / José Luis Villaveces C.

DIRECCIÓN GENERAL Gerente General Isabel Segovia O. Subgerente General Alba Lucía Gómez V. Gerente de Educación Patricia Camacho Álvarez

Directora Premio Compartir al Maestro Luz Amparo Martínez R. Coordinadora de Investigaciones y Publicaciones Ángela Anzola De Toro

Coordinadora de Promoción y Regionalización del Premio Julia María Rubiano De la Cruz

PALABRA MAESTRA n.º 31 / SEPTIEMBRE DE 2012

Consejo editorial Luisa Gómez Guzmán / Isabel Segovia Ospina / Patricia Camacho Álvarez / Luz Amparo Martínez Rangel / Ángela Anzola De Toro

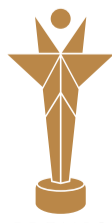
Coordinación editorial Mariana Schmidt Q. Corrección de estilo Lilia Carvajal A. Diseño y armada Marta Cecilia Ayerbe

Fotografías Archivo Premio Compartir y Pablo Andrés Carvajal Impresión Periódico El Tiempo Tiraje 50.000 ejemplares

Las opiniones expresadas en este periódico no comprometen necesariamente el pensar de la Fundación Compartir.

FUNDACIÓN COMPARTIR Calle 67 No. 11-61 Teléfono PBX: 312 6055 Fax: 312 5006 Bogotá, D. C. Correo electrónico: educacion@fundacioncompair.org

www.palabramaestra.org www.premiocompartirmaestro.org www.fundacioncompair.org



PREMIO
COMPARTIR
AL MAESTRO

Aulas donde se vive la paz: dos experiencias, una misma esencia



Steven Brion-Meisels



Linda Brion-Meisels



Carlos Eduardo Galán

Steven y Linda Brion-Meisels son dos estadounidenses que han dedicado su vida a pensar y actuar a favor de instituciones educativas donde la convivencia esté del lado del crecimiento de las personas, donde las diferencias y los conflictos se y trabajen y se afronten de manera inteligente. A estas las han denominado "escuelas pacifistas" pues se caracterizan por favorecer la paz, que como ellos mismos dicen "no es sinónimo de ausencia de conflicto". Steven y Linda han trabajado en el país con la Universidad de los Andes y con Juegos de Paz, una ONG que adelanta labores de promoción de competencias ciudadanas y construcción de la paz en los colegios.

Por su parte Carlos Galán es un rector que ha estado al frente de instituciones educativas del Distrito, donde ha tenido que enfrentar situaciones de conflicto escolar muy críticas y ha logrado no solo solventarlas, sino convertir las dificultades en una oportunidad de crecimiento para toda la comunidad educativa.

Aprovechando la presencia de los esposos Brion-Meisels en Colombia, adonde vinieron una vez más a compartir sus saberes con estudiantes de la Universidad de los Andes, y gracias a la generosidad de Rosario Jaramillo que favoreció el encuentro, *Palabra Maestra* propició una conversación donde el intercambio de experiencias y de estrategias fue el centro de un compartir franco y abierto como lo saben hacer quienes no se sienten poseedores de la verdad o de la fórmula mágica.

Aspiramos a que esta conversación propicie lo mismo entre los lectores del periódico con el fin de que en muchas escuelas de Colombia los maestros compartan las estrategias a las que acuden para lograr que en sus aulas se viva la paz.

PALABRA MAESTRA: Ustedes llevan años buscando claves para construir aulas donde se viva en paz. En ese camino recorrido ¿cuáles son las estrategias que les han funcionado y que quisieran compartir con los educadores que leen *Palabra Maestra*?

STEVEN: Algo que hemos visto que funciona es movernos de la lógica castigo-consecuencia a la de derechos-responsabilidades. Linda lo ha trabajado en una escuela de secundaria donde se reciben fundamentalmente niños con necesidades educativas especiales.

P. M.: Linda ¿podrías contarnos más sobre ello?

LINDA: Algo que hemos hecho es ver cómo podemos darle vida, desde la mañana hasta el final del día, a las llamadas "tres C": conectados, capaces y contributivos. Estas tres C son parte de lo que Linda Albert llama "disciplina cooperativa" y que ha iluminado nuestro

camino en esta institución. La premisa es que todos los niños, independientemente de su edad, su origen, su etnia, quieren estas tres cosas, quieren estar *conectados*, con vínculos, tener la certeza de que alguien los vea y les diga "hola", conocer a otras personas, pero también que los conozcan a ellos; sentirse parte de... También quieren sentirse reconocidos como personas con muchas y diferentes *capacidades*. Y bien, si se sienten conectados y capaces, obviamente van a poder *contribuir*, entonces esa contribución es el resultado de la conexión y las tres C se interconectan todo el tiempo.

STEVEN: Muchas veces nos preguntamos qué vale realmente la pena hacer, qué tiene sentido que se haga en una institución educativa. Creo que en nuestra vida lo que vale la pena es intentar que durante toda la jornada escolar el colegio esté organizado alrededor de la consigna: "¿cómo hago para que mis estudiantes se sientan conectados, capaces y que contribuyan?", y eso empieza desde por la mañana cuando llegan, empieza al decir "buenos días", empieza al escucharlos. Se trata de que todo el tiempo la escuela piense y diseñe estrategias para que, en efecto, las personas estén conectadas, se sientan capaces y puedan contribuir. Para nosotros eso es crear comunidad.

CARLOS: ¿La población que ustedes tienen es permanente o hay mucha rotación? Lo pregunto porque cuando se construyen unos acuerdos sobre principios, valores y normas, se hace con un grupo, pero luego si cambian quienes hicieron los acuerdos, toca volver a empezar ¿cierto?

STEVEN: En nuestra experiencia no importa si los estudiantes son temporales o permanentes porque las ideas las practicamos todo el tiempo, las reforzamos permanentemente; pero es cierto que la construcción de comunidad es el primer paso al hablar de aprendizaje y que cuando llega gente nueva, lo ya construido se desdibuja un poco. Con cada grupo de estudiantes que ingresa hay que recrear los acuerdos.

LINDA: A propósito de los acuerdos y de las normas, quiero retomar algo que dijimos antes: en mi colegio hablamos de derechos y responsabilidades y no tanto de normas. Para empezar decimos: "todo el mundo tiene derechos, tanto adultos como niños". La primera vez que propuse esto, todos los profesores de todos los grados trajeron al salón las reglas que querían hubiese en su clase. Cuando nos las mostraron las organizamos buscando extraer de ellas "los derechos" que creíamos que se encontraban detrás de esas normas y que podían aplicarse a cualquier edad. Así surgieron cosas como las siguientes: i) todos tienen derecho a mantener su identidad y sus creencias; ii) todos tienen derecho a vivir en un ambiente pacífico y seguro y, iii) todas las personas tienen el derecho a aprender para mejorarse a sí mismas y así poder aportar a los demás. Estos tres derechos los pusimos en la oficina principal del colegio y en los muros de los corredores.

STEVEN: Y todos se sintieron identificados con ellos porque todos aportaron a su deducción o creación.

P. M.: Carlos, tú has sido rector en escuelas con altas cuotas de conflicto y has logrado cambios. ¿Cómo empieza uno a trabajar en una escuela conflictiva? ¿Coincides con los planteamientos de Linda y Steven?

La clave de las tres C



La construcción de comunidad es el primer paso



Pactos de convivencia que se construyen de manera colectiva



CARLOS: Sí, la clave está en construir pactos de convivencia de manera colectiva. Nosotros lo hicimos de manera un poco diferente, pero en esencia es lo mismo. Maestros, padres de familia y estudiantes empezamos haciendo una relación de los problemas que se llevaban constantemente a la rectoría en busca de una solución de mi parte, por ejemplo el uso de celulares en el aula de clase, la falta de atención, la dispersión, la presentación personal, incluso problemas relacionados con los comportamientos sexuales de los estudiantes. Lista en mano, empezamos entre todos a elaborar preguntas para cada problema (por ejemplo, ¿cómo lograr que los aparatos tecnológicos no afecten el ambiente de atención y de escucha de los estudiantes?) y formulamos esas preguntas a estudiantes, a padres de familia y a maestros, bueno desde tercero de primaria hasta once. De allí surgió un decálogo conocido por todos y que se constituye en la identidad de nuestra institución.

P. M.: ¿Y con los más pequeños?

CARLOS: Ellos tienen la posibilidad de hacer con su profesora sus propios pactos. El decálogo es como una carta de navegación, pero cada profesor con sus estudiantes organizan esos pactos de acuerdo con sus intereses y necesidades.

P. M.: ¿Y lo amoldan y le cambian la redacción?

CARLOS: Puede ser. O pueden disminuirlos porque de pronto no son tan pertinentes para los niños.

LINDA: ¿Quiénes entonces redactaron ese decálogo?

CARLOS: La redacción final, yo; pero lo que hice fue recoger aquello que surgió de la participación de todos.

LINDA: ¿Cómo participaban?

CARLOS: En unas mesas formadas por padres, estudiantes y profesores de las tres jornadas (mañana, tarde y noche). Todos mezclados. En cada mesa se trabajaba un problema.

STEVEN: Ah, interesante; usted lo que hace es involucrar a estudiantes, padres y profesores en la resolución de los problemas, mediante el diálogo. Muy importante.

P. M.: Con seguridad la manera como estaba formulada la pregunta era crucial. ¿Cuál era la clave para ello?

CARLOS: Eran preguntas que tenían que ver con cómo resolver el problema.

STEVEN: Pero no habrá sido fácil. En cualquier colegio vas a tener gente lista para el cambio, gente que se opone al cambio, y gente que está en la mitad. ¿No es así? ¿Cómo lo manejaste?

CARLOS: Eso pasa, es verdad. Yo creo que lo importante es recoger las voces y las diferentes miradas.

ROSARIO: Pero es que aún esas múltiples voces pueden ser contradictorias. Entonces ¿cómo haces cuando hay unas que sí quieren unos cambios que otros, definitivamente, no quieren?

CARLOS: El decálogo surgió precisamente de diálogos entre diferentes. La tarea era concluir en un párrafo lo que ellos querían que saliera como resultado de esa deliberación. Yo lo que hice fue poner todo junto. Así llegamos a un decálogo de convivencia que fue conocido por todos los sectores: padres, profesores, estudiantes... y que se constituyó en la identidad de toda la institución.

STEVEN: Para mí la siguiente pregunta sería ¿cómo se mantiene eso vivo el lunes por la mañana?

CARLOS: Es un proceso permanente, no es inmediato. Es algo que hay que alimentar permanentemente. Yo como rector hablo de los pactos de convivencia, el coordinador habla de ellos, el profesor también. Siempre volvemos a ellos. Lo otro es que cuando hay población que fluctúa, que entra y que sale, siempre que hay gente nueva toca volver a echarle el cuento, toca volver a reconstruir lo que ya se hizo. Se hizo el 24 de junio de 2010, y eso mismo sucedió en el 2011,

en el 2012... y seguimos reconstruyendo permanentemente.

STEVEN: Yo diría que lo que eso significa es que ese proceso se ha vuelto tan importante para usted en la escuela como cualquier otro contenido que pueda aprenderse. Usted ha elegido invertir tiempo en esa tarea tanto como en cualquier otra.

CARLOS: De acuerdo, esa es una inquietud mía, es necesario lograr que los asuntos de convivencia se incluyan también en el currículo, en el trabajo que hace día a día el profesor, que tenga un espacio, que se le asigne un tiempo durante el cual se lleve a cabo todo el proceso intencionalmente. ¿Cómo ha sido recibida su propuesta?

LINDA: La oposición que a mí más me preocupaba era la de los profesores, no la de los estudiantes ni la de los padres, ya que los profesores tradicionalmente han etiquetado conductas y luego las castigan. Y ahora es bastante difícil en los Estados Unidos puesto que, por una parte, les pedimos a los estudiantes que encuentren su voz, que tengan poder, que sean democráticos, miembros de un aula democrática; pero por otro lado no queremos que tengan voz; queremos crear ciudadanos activos, pero "no en mi salón de clase, porque en mi salón yo soy quien hablo y quien dirijo".

P. M.: ¿Cómo han logrado el cambio ustedes?

LINDA: En este modelo lo importante es que todos tengan derechos, incluido el profesor, pero si se tienen determinados derechos también deben tenerse unas responsabilidades específicas para proteger esos derechos. Por ejemplo, en el aula de clase, en las secciones de la escuela, según los diferentes niveles de desarrollo, todo el mundo dice que tiene derecho a un ambiente en paz y seguro, que les dé confianza. ¿Cuáles son entonces las responsabilidades de cada uno para garantizarle ese derecho a todos? ¿Qué tiene que hacer el maestro? ¿Qué tiene que hacer cada alumno? ¿Cuáles son las responsabilidades de cada uno? Lo importante no es simplemente tener el derecho; es garantizar que sí se respete ese derecho y eso lo hacen las personas que conviven las unas con las otras. Entonces, el docente y el estudiante definen qué son esos derechos para ellos y quiénes se encargarán de asegurar que sí se respeten. Más aún, se encargarán de decidir qué pasa cuando no se respetan dichos derechos. Veamos otro ejemplo: el derecho a la identidad; si se trata de un niño de siete años, este puede traducirse en el derecho a escoger el tipo de ropa que desea ponerse y a que la gente no lo critique o se burle de él. ¿Quién garantiza en el colegio que eso no pase? ¿No serían, precisamente, todos los niños del curso y el profesor? Cuando todos caen en la cuenta de que ellos mismos son los responsables de respetar los derechos de los otros, las normas que regulan las relaciones entre ellos se vuelven más claras y adquieren sentido. Con todo, es bastante difícil pensar cómo cobran vida los derechos en las distintas edades, así que hemos llegado a algunas definiciones de cada uno de estos derechos, aunque no demasiadas, quizás tres o cuatro... Y una vez tenemos definidos los derechos, discutimos cuál es la responsabilidad que cada persona tiene de proteger esos derechos.

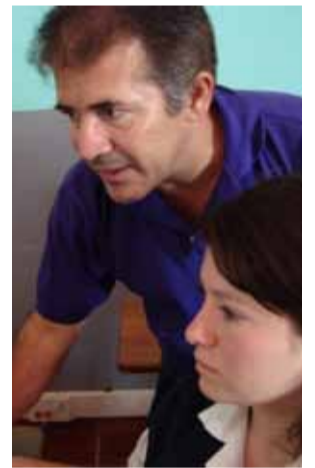
STEVEN: Hay dos cosas muy importantes ahí. Primero, tanto profesores como estudiantes tienen derechos y responsabilidades.

P. M.: Habrá sido difícil.

LINDA: Sí, para los profesores fue muy difícil al principio decirles a sus estudiantes que también ellos (los profes) tenían responsabilidades. Por ejemplo, una de estas es hacerles saber a sus estudiantes lo que van a enseñar y dejar en claro cuáles son sus expectativas en el aula; otra es explicar cómo será el sistema de calificación, cuáles van a ser los criterios que van a utilizar. Hubo bastantes profesores que se sintieron incómodos al respecto. Ante esto, les hice ver las cosas que, de hecho, ya estaban haciendo. Por ejemplo, les mostré cómo en realidad ellos asumían sus propias responsabilidades permanentemente. Solo faltaba de-



Derechos y responsabilidades



Algo de todos los días



cirlo, no tenían por qué preguntarle a los estudiantes: “¿qué quieres que haga?”, sino, “esta es mi responsabilidad con ustedes y lo hago de tal manera para que ustedes puedan tener claro cómo mejorar el trabajo que vienen realizando y así respetarles a ustedes su derecho a crecer y desarrollar su potencial”. Esto les dio seguridad para poder seguir explorando derechos y responsabilidades.

ROSARIO: A su vez, algo que deben entender los niños es que los profesores también tienen derechos. Por ejemplo, derecho a ser respetados, a que no se burlen de ellos. Debe haber responsabilidad de los estudiantes hacia el profesor adicionalmente. Pero lo bonito es cuando se mira respecto no solo a los derechos que tiene cada persona hacia su propia identidad y a sentirse seguro, sino en la responsabilidad de todos para que esos derechos se cumplan. Entonces la pregunta es: ¿qué tenemos que hacer todos para garantizarnos esa seguridad?

LINDA: Cuando el estudiante está en problemas, siempre volvemos a preguntarnos cuáles son sus derechos y cuáles nuestras responsabilidades –las de su comunidad–, en lugar de acudir al castigo. Aprovechamos la situación para generar reflexión sobre derechos y responsabilidades entre todos, todo el tiempo, hasta convertirlo casi en un hábito.

P. M.: ¿Cómo ayudar a los profesores a hacer ese cambio?

STEVEN: La primera tarea de un líder es escuchar a los profesores, porque ellos no podrán hacerlo con sus estudiantes si primero no sienten que les prestan atención. En gran medida los colegios son lugares altamente jerarquizados donde muchos maestros tienen miedo de escuchar porque siempre han visto “decir” y no saben bien cómo hacerlo; sin embargo, se enojan al no ser escuchados, lo que a su vez les pasará a los niños. Pienso que en nuestra posición de líderes y de directores debemos dar ejemplo para que los profesores lo hagan con los niños. Esto es lo que se hizo en el colegio de Linda. Eso es lo primero. Lo segundo es que puedan ver a la persona que imparte la capacitación, o al rector, escuchando a los estudiantes; ver en concreto el ejemplo de cómo se actúa según este modelo. Me explico: yo creo que es importante que un profesor vea a otro profesor o al director haciéndolo. Y que vea que es difícil, y que se cometen errores, y que no siempre funciona. Si el profesor o el líder se muestran vulnerables, se crea un ambiente de confianza. Por eso se sigue haciendo, cada lunes, cada martes, cada miércoles... Eso es lo segundo. Lo tercero es que es importante darles las herramientas necesarias para saber cómo hacer esto, cómo escuchar, cómo empoderar a los estudiantes. No puede construirse una casa sin las herramientas adecuadas.

P. M.: ¿Y cuáles son?

STEVEN: Bueno, practicar la escucha. Practicar la comunicación, practicar la formulación de preguntas, practicar veinte minutos, por ejemplo hacer cada viernes un círculo con los estudiantes, practicar cómo usar un libro de literatura para enseñar estas destrezas, cómo usar un libro infantil para enseñar esto. Y es que las preguntas que se hacen a los estudiantes en este marco son muy distintas a las que se formulan para que aprueben un examen. Es importante cambiar la manera de preguntar. Deseo añadir algo, para que los profesores formulen preguntas, las preguntas auténticas, como las llama Rosario (ver página 6 y 7 en este mismo ejemplar), deben primero sentirse seguros de preguntar y esto lo pueden practicar entre ellos y con el rector.

ROSARIO: ¿Por qué el profesor no se siente seguro? ¿Por qué no formularía preguntas auténticas?

STEVEN: Para sentirse seguro al hacer este tipo de preguntas, la escuela debe vivirse como un lugar seguro. Si ellos plantean una pregunta errada y el lugar explota, y pueden ser despedidos, no van a querer hacer las preguntas. Y sin duda alguna, no creo que puedan crear

un espacio seguro para que sus estudiantes formulen preguntas.

LINDA: En concordancia con lo que Steven ha dicho, creo que el centro de atención tiene que seguir siendo la comunidad educativa como *comunidad*, es decir, como personas que tienen intereses y propósitos comunes. Crear confianza se vuelve primordial, así como propiciar espacios de encuentro para que se viva la comunidad, para que se entienda su sentido de tener propósito común, interés común. En los Estados Unidos, por ejemplo, los sindicatos han impedido que el rector ingrese a las clases de los profesores, porque cuando lo hacía, casi siempre era con una posición crítica y para someterlos a alguna sanción. Si bien podían tener razón en lo que querían evitar, el problema es que separaron al rector de los profesores para crear comunidad. Y así, cuando trabajan con los niños se quedan sin tiempo para reflexionar, sin tiempo para que los profesores tengan encuentros para analizar sus prácticas, sus alternativas, sus problemas, sus soluciones. ¡Solo hay reuniones para coordinar la mejora de puntajes en las pruebas! Todo esto es un absurdo. Hay que poner estructuras en las escuelas que nos permitan tener conversaciones reales y útiles.

STEVEN: Y ustedes ¿cómo lo viven, Carlos?

CARLOS: Quiero contarles que los rectores de colegios públicos de Bogotá nos reunimos con los sindicatos de maestros para mejorar los climas escolares y los climas laborales. Queremos entender los problemas que se presentan entre el rector y los profesores y encontrar una solución de corto, mediano y largo plazo junto con la Secretaría de Educación. Nos reunimos localidad por localidad y dialogamos. Parte de lo que queremos también es desmitificar la idea que tienen los sindicatos y los maestros de los rectores. Queremos que vean que somos tan humanos y tan maestros como ellos. Queremos compartir quiénes somos.

STEVEN: En el modelo que he venido trabajando –esta idea de colegios pacíficos– hablamos de cuatro asuntos que conviene trabajar: uno es empezar por uno mismo, y estar claro acerca de las ideas, valores y creencias que uno tiene. El segundo es mirar las raíces, tratando de entender cuáles son los problemas institucionales que generan los problemas. El tercero se llama democracia institucional, que intenta reducir un poco la jerarquía y hablar más de “trabajando con...” que de “haciendo para”. Finalmente, el cuarto asunto se refiere a crear nuevas formas de ser líderes. Me parece que esa es la forma en la que ustedes trabajan ahora: educando líderes. Esto no significa renunciar al poder, significa aprender a compartirlo. Y en su colegio lo que ustedes hacen es estupendo; no creo que pueda haber algo más importante para hacerse.

LINDA: Sí, este liderazgo está desplazándose de una posición vertical a un liderazgo local. Es buscar el liderazgo de cada quien: el de los estudiantes, el del personal docente, el del personal de servicio, el de cada miembro de la comunidad educativa. No importa que cada cual aporte de maneras distintas; lo que vale es lo que cada uno trae.

P. M.: Por la experiencia que ustedes tienen en otras partes del mundo, ¿qué tan particulares somos los colombianos en lo que al conflicto se refiere?

STEVEN: Cuando vine por primera vez en 2004 me conmovió mucho ver el esfuerzo de los colombianos para reconstruir la sociedad civil. Ustedes tienen un compromiso muy serio con el cambio social, e intentan encontrar la manera de lograrlo en esta sociedad que tiene una historia colonial tan fuerte. Y eso es difícil; por eso creo que han sido muy abiertos y valientes al intentar estos cambios.

También creo que tienen profesores muy inspiradores para crear esperanza. Cuando escucho la experiencia de Carlos siento esperanza en los rectores. A veces creo que no tenemos mucho que enseñar aquí sino más bien venir a aprender. Mejor dicho, creo que tenemos que compartir experiencias y aprender los unos de los otros. ■



El cambio en los profesores



Colegios pacíficos

Preguntas auténticas, relaciones democráticas y aprendizaje de calidad



Rosario Jaramillo Franco
Experta en formación ciudadana

La estrecha relación entre pedagogía y convivencia es el centro de este artículo elaborado por una de las personas que más conoce el tema en nuestro país: Rosario Jaramillo. Una clave, la formulación de preguntas auténticas, aquellas que retan, que buscan más allá, que ponen en cuestión lo establecido. El resultado: conocimientos de calidad y relaciones democráticas.

En este artículo me propongo poner a consideración de los lectores algunos argumentos a favor de la siguiente idea: cuando en el aula se plantean preguntas auténticas y se ofrecen respuestas del mismo tenor, las relaciones entre los participantes se transforman: se vuelven cada vez más horizontales, más democráticas; pero a su vez, las preguntas auténticas demandan hacer uso del acervo de conocimientos que se tiene y motivan el surgimiento de ideas innovadoras para poder contestarlas, lo que le da nuevo sentido al conocimiento y hace que mejore su calidad.

Dicho de otra manera, pretendo sustentar cómo las preguntas auténticas tienen la capacidad de afectar las formas de relación entre las personas e inciden sobre el tipo de conocimiento que se produce. Aun cuando estos dos enunciados están íntimamente ligados y lo que quiero, en última instancia, es precisamente mostrar la estrecha relación entre ellas, me referiré inicialmente a cada una por separado y, en seguida, a su inciden-

cia en el sentido y mejoramiento del conocimiento. Precisemos para empezar qué entiendo por preguntas auténticas y por construcción de conocimiento.

Preguntas auténticas

Lo primero que importa en una pregunta auténtica es que no tenga a mano la “respuesta correcta”, que no haya una única respuesta, ni que esta sea absoluta. De hecho, puede tener muchas respuestas e, incluso, ninguna. Lo importante es que intrigue, que fascine, que invite a la exploración y la búsqueda. Una buena pregunta lleva a otras nuevas a medida que se van encontrando soluciones o alternativas y promueve un nivel más amplio de comprensión del que se tenía cuando se planteó. En cambio, esto no ocurre con la pregunta que tiene “respuesta correcta”: “Esta no requiere tomar decisiones, no necesita arriesgarse, no exige nada, es algo automático, es algo irreflexivo”, como dice Eleanor Duckworth en su artículo “Las virtudes de no saber”.



El conocimiento producido con la pregunta auténtica, puede ser más sólido, riguroso, preciso y adecuado a las necesidades de la sociedad que cuando se produce dentro de sistemas educativos transmisionistas, de “arriba hacia abajo”,

Construcción de conocimiento

Hoy parece haber bastante consenso sobre la afirmación de que el conocimiento no se produce a partir de la información que recogen los sentidos y que van llenando la mente como si esta fuera un tablero o una vasija vacía en donde, luego de llegada la información, se establecen conexiones. Es más bien un proceso activo resultante de la interacción de la persona con el medio físico y social, interacción con la que la mente va estableciendo relaciones que forman esquemas cada vez más complejos y abarcatantes. Inicialmente, el bebé comienza a diferenciar unos primeros fenómenos y establece relaciones entre ellos creando sus primeros esquemas mentales. Va diferenciando lo que hay en el mundo y lo va comprendiendo por medio de un sistema adaptativo con el que recibe nueva información que organiza con los esquemas que ya ha construido (asimilación), pero también va encontrando cosas que no cuadran, situaciones que tiene que resolver porque los esquemas con los se explica el mundo, o sus acciones, o decisiones en él, empiezan a tener “huecos”, inconsistencias, cosas que no funcionan y por eso tiene que transformar sus esquemas (acomodación) para conseguir un mejor equilibrio.

Puesto que la mente se va transformando a partir de lo ya construido, las nuevas relaciones que construye y sus emociones concomitantes¹ se van haciendo cada vez más complejas, más amplias, más dispuestas, más capaces de manejar diferencias, de ver matices de grises y no solo “lo blanco y negro”. Es decir, la mente va creando sistemas de sofisticación creciente con los que tiende cada vez con mayor disposición a atender y entender problemas, a la descentración, la objetividad, la empatía y la autonomía. De esta forma, va desarrollando pensamiento sistémico, multiperspectividad, mayor sensibilidad por el mundo y las personas que la rodean y va adquiriendo capacidad de problematizar lo que muchos dan por hecho o toman por sentado.

Sin embargo, esto ocurre siempre y cuando al niño se le permita problematizar, explorar, caer en cuenta de las inconsistencias, buscar alternativas... En pocas palabras, sentir que puede pensar. Se trata de usar lo que ya conoce para resolver un caso o comprender una situación, para producir algo nuevo, para tomar una decisión, para desempeñarse mejor y, con ello, ir transformando su mente –y su corazón que es, en verdad, parte de la mente–. Como dice Carlos E. Vasco,

La clave es pasar del conocimiento inactivo... al activo; del conocimiento inoperante... al operante; del conocimiento inerte... al conocimiento actuante [...] Ese es el núcleo pedagógico más importante del discurso actual sobre las competencias. No es sólo el uso del conocimiento. Es utilizarlo en el momento oportuno, con facilidad y gusto, con flexibilidad y con responsabilidad.

Para esto se requiere, agrego yo, la presencia de las preguntas auténticas.

Al entender estos procesos que explican por qué el conocimiento es una construcción, deducimos por qué es posible afirmar que los sistemas educativos

¹ Antonio Damasio, neurobiólogo, ha mostrado la relación necesaria y automática de todo conocimiento producido en la corteza cerebral ya que este pasa por el sistema límbico. Ver <http://blog.ted.com/2011/12/19/the-quest-to-understand-consciousness-antonio-damasio-on-ted-com/>



FOTO PABLO ANDRÉS CARVAJAL

basados en la transmisión de conocimiento en forma vertical retardan, y a veces impiden, el desarrollo de un pensamiento autónomo, capaz de dar razones de por qué se cree en lo que se afirma. La repetición de un conocimiento ya establecido en donde, con frecuencia, la pregunta que lo generó se ha perdido, no le permite a ningún estudiante apropiarse de él, llevarlo consigo, sentir que le pertenece. Las personas en lugar de ser dueñas de sus ideas, las piden prestadas y se vuelven torpemente pegadas al pie de la letra.

En pocas palabras, el conocimiento producido con la pregunta auténtica, puede ser más sólido, riguroso, preciso y adecuado a las necesidades de la sociedad que cuando se produce dentro de sistemas educativos transmisionistas, de arriba hacia abajo, en donde la construcción de sentido sobre el conocimiento que se aprende, se suele perder. En ambientes genuinamente inquisitivos que producen confianza, los alumnos se interesan y respetan los aportes de sus otros compañeros porque saben que los otros tienen parte de la solución sobre lo que los intriga. Y no es porque les hayan enseñado que deben ser tolerantes y respetuosos, sino porque –de verdad– han empezado a descubrir la riqueza del aporte de una persona que piensa de manera distinta y que también puede tener parte de la respuesta.

Por el contrario, las posiciones autoritarias o enreídas, que no escuchan porque consideran que ya tienen la “respuesta correcta”, no solo suelen generar los problemas propios de la agresión –sentimiento de exclusión inseguridad, depresión, enfado, incomunicación, malestar, frustración, amargura, etc.,– sino que demoran la producción de conocimiento verdadero –el que surge de la duda, del debate, de la exploración, de la búsqueda de métodos para estar seguro– porque no permiten que los estudiantes exploren todas las opciones y se gasta mucho tiempo en emociones desalentadoras en lugar de usarlas para acercarse al conocimiento con ánimo positivo.

Eleanor Duckworth y Constante Kamii –quienes trabajaron con Piaget en Ginebra– expusieron las múltiples formas de engaño que puede tener el conocimiento escolar cuando la atención se centra en

Cuando lo importante es buscar la verdad y no simplemente poseerla, las relaciones hacia el aprendizaje se transforman y el ambiente se vuelve más seguro, más amable.

si la respuesta fue correcta o no y donde por lo tanto el maestro no se interesa por el proceso mental del estudiante. Sus análisis mostraron la clase de ambientes que se generan cuando por lo contrario el docente se interesa de manera auténtica por los procesos del estudiante y va aprendiendo a entender y considerar seriamente cómo piensa, cómo construye, cómo relaciona, cómo valora, cómo siente. Estas clases son esencialmente respetuosas, no por amabilidad o virtud del profesor, sino por un interés verdadero en comprender, como un investigador, quién es el estudiante, cómo construye su saber, y cómo poder ayudarle a conseguir un mayor desarrollo. En estos casos, el maestro no solo se vuelve atento hacia sus estudiantes, sino que estos, al ver el ejemplo del profesor, se vuelven igualmente atentos hacia las ideas de sus compañeros pues se dan cuenta de que estas se pueden aprovechar para construir mutuamente conocimiento, ya que juntos persiguen respuestas que los satisfagan.

Cuando lo importante es buscar la verdad y no simplemente poseerla, las relaciones hacia el aprendizaje se transforman y el ambiente se vuelve más seguro, más amable: ya no es una autoridad poseedora de la verdad la que entrega a unos ignorantes su sabiduría, sino un grupo de personas que comienzan a escucharse, a respetarse mutuamente, porque comprenden que todos aportan experiencias que permiten enriquecer la comprensión de lo que quieren entender. Pero ocurre algo más, tremendamente importante: esas mismas personas interesadas por los distintos aportes, precisamente porque les interesa la contribución, no se satisfacen con algo falso o incompleto sino que exigen, amablemente, empáticamente si se quiere,

pero exigen, la búsqueda verdadera de la verdad. No les interesa lo falso, lo mediocre, la mentira, porque no aportaría nada a la comprensión del problema que quieren resolver.

Ahora bien, cuando la persona solo memoriza o comprende las cosas dentro de los mismos esquemas que ya formó su mente, deja de crecer, de desarrollarse en esa área. Es decir, no aprende. Como ya lo dijimos, lo importante del aprendizaje es ir transformando los esquemas mentales para hacerlos cada vez más capaces de adquirir nuevas ideas o información diferente. La mente se estanca cuando no encuentra retos, cuando se llena de “más de lo mismo”. Por ejemplo, las personas tercas que insisten exclusivamente en su punto de vista, que no saben escuchar al otro y preguntarse por qué alguien sensato puede pensar de esa manera, sino que lo descartan e ignoran porque simplemente les parecen estúpidas las ideas contrarias a las propias, no aprenden nada; no crecen intelectual ni emocionalmente.

Volvamos sobre la idea que deseo sustentar: las preguntas auténticas transforman las relaciones entre los participantes y se vuelven cada vez más horizontales, más democráticas.

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de relaciones horizontales o democráticas? Acudiré a algunos pensadores para apoyar mi argumentación. Para Freire, las relaciones horizontales se refieren a “aquellas interlocuciones entre personas que reconocen en los demás su dignidad humana”. Freire agrega:

La horizontalidad implica diálogo, no dice a otros lo que tienen que pensar o hacer sino más bien impulsa a que la persona misma busque, explore con otros [...]es poder superar las relaciones de poder vertical que muchas veces impiden la comunicación. [...] La verticalidad obstaculiza la comunicación porque hace invisible a quien sólo escucha.

A su vez, Habermas dice que la “razón moral [...] implica borrar aquellas relaciones de poder que vienen incluidas, de modo invisible, en las comunicaciones, y

(continúa pág. 8)

(viene de la pág. 7)

que mediante barreras intrapsíquicas e interpersonales impiden una solución consciente y consensuada de conflictos”.

En esta misma dirección, Lawrence Kohlberg habló de la importancia de fomentar ambientes de confianza que permitieran el desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa, y analizó el papel del currículo oculto, es decir, de las relaciones de poder implícito en la organización escolar; a su vez de cómo estas influyen en la manera de entender un problema y, sobre todo, de resolverlo. Prestar atención al currículo oculto es una forma de buscar que la participación sea genuina, libre de ideologías que impiden que las voces de todos sean igualmente escuchadas y de buscar una democracia verdadera basada en creer que lo que el otro siente, necesita y dice, importa.

Por su parte, Nell Noddings propuso una revaloración del papel del maestro en su rol de cuidado hacia el estudiante, combinando la idea de un “desarrollo proximal”² socioafectivo, que enseña a los niños a atender las necesidades de los demás a partir del ejemplo sistemático de la profesora. Esta antigua maestra de matemáticas critica que la escuela prepara la mente, pero muy poco el alma y el corazón, y que debería fortalecer el crecimiento de competencias empáticas que están en la base de las relaciones humanas.

Para ello propone concretamente el trabajo cooperativo, el servicio comunitario y la participación democrática en las decisiones escolares. Pero además, invita a analizar cuatro estrategias pedagógicas para el profesor que quiere cultivar en sus estudiantes una actitud de cuidado: 1) *Modelar* comportamientos de cuidado y cariño en lugar de dar discursos sobre el tema, para que los niños vean en la práctica cómo es sentirse atendido y considerado con dignidad; 2) *dialogar*, lo que implica prestar atención a lo que se dice y, por ejemplo, anotar en el tablero las ideas y pedir nuevos aportes a partir de lo escrito; 3) *afirmarlos y validarles* sus formas de pensar, sentir y actuar entendiendo qué pretenden y, mediante el reconocimiento y la confianza, llevarlos a entender el sentido de la acción correcta en lugar de hacerlo por medio de la culpabilidad y, 4) tener con ellos *prácticas reflexivas* que permitan comprender las razones de sus acciones, y de las decisiones tanto académicas como de relación con los demás; aprender a no pensar y actuar impulsivamente, a sopesar todas las opciones y a considerar a los demás. Estas son formas de hacer que la democracia se vuelva, como proponía Dewey, una forma concreta de vida y no simplemente una forma de gobierno. Pero como también dijera él, “la democracia debe volver a nacer en cada generación y la educación es su partera” y como “la educación es un proceso social y la escuela, como institución, es una de las formas de vida en comunidad: su proceso es un proceso de vida, más que un proceso para la vida adulta futura”.

Por todas estas razones, lo invito a usted mi querido y paciente maestro lector a traer preguntas auténticas al salón, a preguntarse por la comprensión de sus alumnos, a escucharlos y genuinamente entenderles su mundo. Al permitir que los alumnos también formulen preguntas auténticas, que exploren y que se fascinen por respuestas construidas por ellos mismos, verá cómo cambia el ambiente en la clase y cómo la horizontalidad comienza a formar parte la cultura escolar. Si queremos democracia, horizontalidad y confianza, empecemos por nosotros mismos en el aula y convirtámonos en personas que escuchan, que se interesan por el estudiante, que lo guían para que él mismo encuentre soluciones y se vaya apropiando de su saber y de su actuar. Gocemos la producción de conocimiento y formemos personas autónomas, capaces de resolver sus preguntas, problemas y conflictos mediante el debate, la discusión, la empatía y el pensamiento crítico formado en ambientes de confianza, de generosidad, de exigencia. ■



Recientemente salió a la luz pública un libro escrito por Enrique Chaux titulado *Educación, convivencia y agresión escolar* con el sello de Taurus y la Universidad de los Andes. En él, este reconocido experto en convivencia y líder del grupo que formuló en 2005 los estándares de competencias básicas en ciudadanía, hace frente de manera sencilla, pero contundente a un problema que desafortunadamente ha llegado incluso a tomar la vida de estudiantes y profesores en las instituciones educativas: la agresión. Apoyándose en los resultados de diversas investigaciones, entre ellas una adelantada por él con 87207 estudiantes de 885 escuelas de Bogotá y poblaciones cercanas, Enrique Chaux acerca comprensivamente a los lectores al fenómeno, y al mismo tiempo ofrece orientaciones muy precisas para la actuación de los educadores en la escuela y en sus aulas.

Con la autorización de su autor y las editoriales, *Palabra Maestra* publica un fragmento de este libro. Por razones de espacio fue necesario editarlo en algunos apartes y eliminar las innumerables referencias bibliográficas en que apoya el autor el desarrollo del tema.



Enrique Chaux



FOTO PABLO ANDRÉS CARVAJAL

² Este concepto vigotskiano no proviene de los escritos de Noddings; lo utilizo para mostrar el papel del maestro en apoyar el desarrollo del estudiante en los aspectos socioafectivos de forma análoga a como Vigotsky lo utilizó para los aspectos cognoscitivos.

Cinco competencias ciudadanas para el manejo de conflictos

Enrique Chaux

Investigador de la Universidad de los Andes

Tanto para enfrentar constructivamente conflictos propios como para facilitar el manejo de conflictos entre otros, son fundamentales ciertas competencias ciudadanas, [...] siendo cinco especialmente importantes para el manejo de conflictos: el manejo de la ira, la toma de perspectiva, la escucha activa, la generación creativa de oposiciones y la consideración de consecuencias. Esas son las que, según nuestro trabajo, cualquier programa de formación en manejo constructivo de conflictos debería promover. [...] A continuación muestro por qué son importantes para los conflictos y describo algunas estrategias pedagógicas que hemos usado para desarrollarlas en la escuela.

Manejo de la ira

Los conflictos generan fuertes emociones en los involucrados. Además, cuanto más escala de intensidad de los conflictos, más fuertes se vuelven estas emociones. La emoción más frecuente durante los conflictos es la ira. Las emociones son usualmente funcionales, por cuanto sirven de señal de que está sucediendo algo que es importante para la persona y motivan a ciertas acciones que pueden ser cruciales para la adaptación o la supervivencia. Esta motivación a ciertas acciones es lo que se ha llamado *tendencias de acción* asociadas con las emociones. [...] La tendencia a la acción asociada a la ira es un ímpetu fuerte al actuar, especialmente buscando eliminar los obstáculos o amenazas que producen la

La escuela puede ayudar a desarrollar esta capacidad de reconocer las emociones (y la ira, en particular) en sí mismo.

ira. Si la persona considera que el obstáculo o la amenaza en un conflicto es la otra persona, esta tendencia a la acción puede traducirse en agresión, que, muy probablemente, terminará escalando el conflicto. [...] Por esta razón, enfrentar constructivamente conflictos requiere un buen desarrollo de la competencia de manejo de la ira. Esto implica, en primer lugar, el desarrollo de la capacidad para reconocer la ira en sí mismo. Es decir, ser capaz de identificar las señales corporales de la ira, saber qué situaciones generan ira en uno mismo, poder darse cuenta de los momentos en los que la ira puede estar subiendo tanto que uno puede terminar perdiendo el control y empeorando el conflicto. La escuela puede ayudar a desarrollar esta capacidad de reconocer las emociones (y la ira, en particular) en sí mismo. Un ejemplo de este tipo de actividades es el termómetro de la ira. En esta actividad los estudiantes aprenden a relacionar su ira con niveles de un termómetro y logran identificar qué pasa en sus cuerpos cuando la ira va subiendo de menos (estar molestos o disgustados) a más (estar furiosos o iracundos¹), qué situaciones comunes hace que su ira aumente de “temperatura” y qué estrategias les podrían servir para bajarla. Este tipo de actividades ayuda a que puedan nombrar con más facilidad lo que sienten y a que sean más conscientes de las señales que sus cuerpos envían cuando su ira está aumentando. Para este tipo de actividades es muy útil pensar y analizar detalladamente lo que sintieron en conflictos recientes, o incluso en conflictos que todavía no han podido resolver.

En segundo lugar, es importante que los estudiantes sean conscientes del repertorio que tienen (o el que podrían tener) de estrategias para manejar su ira, de tal manera que no se hagan daño o no hagan daño a otros. Es muy útil, por ejemplo, que puedan identificar las estrategias que más les han funcionado en conflictos previos. A algunas personas les sirve respirar profundo, [...] meditar, tomar agua o alejarse temporalmente de la situación. En cambio, a otras les sirve desahogarse, por ejemplo, gritando sobre una almohada.

La escuela puede ayudarles a niños y adolescentes a ser conscientes de las opciones con las que ya cuentan, pero también a aprender nuevas estrategias. [...]

En tercer lugar, con el fin de generar oportunidades para practicar esta competencia, es posible pedirles a los estudiantes que piensen en conflictos recientes o conflictos actuales que no hayan podido resolver y que analicen detalladamente lo que sienten o lo que podrían hacer para manejar la emoción si se encontraran ya mismo con la persona con la que han tenido el conflicto. Además, se pueden aprovechar los conflictos que surjan de manera espontánea, pidiéndoles en ese momento que usen las estrategias que han aprendido.

(continúa pág. 10)

¹ Los términos específicos para denominar la ira y sus distintos grados no son los mismos en todos los países, e incluso cambian entre regiones de un mismo país. Por ejemplo, el término *rabia* es muy usado en buena parte de Colombia como sinónimo de ira; pero en otros países *rabia* es solamente la enfermedad que transmiten los perros y otros mamíferos.



(viene de la pág. 9)

En cualquier caso, es importante desarrollar también la disposición a usar la competencia cuando se necesite. [...]

El manejo de las emociones es también importante para los terceros en los conflictos. A pesar de que los terceros no sienten las mismas emociones, ni con la misma intensidad que las partes del conflicto, esto puede cambiar si se dejan involucrar en la situación. Quienes estén ejerciendo roles de mediadores tienen que saber identificar cuándo podrían estarse involucrando emocionalmente en un conflicto de otros y ser capaces de tomar distancia y calmarse, por ejemplo, en momentos en los que alguna de las partes puede estar sistemáticamente incumpliendo los acuerdos definidos o pueda incluso atacar el mediador. Pero, además, los mediadores también tienen la tarea de mantener cierto control sobre las emociones de las partes. [...]

Toma de perspectiva

Los conflictos surgen con frecuencia de interpretaciones erradas o incompletas sobre una situación. Por ejemplo, un niño puede creer que lo excluyeron a propósito de un juego, cuando en realidad puede ser que pensaron que no quería jugar, o una niña puede haber interpretado mal las palabras que le escuchó decir a otra. Esto ocurre con más frecuencia cuando una de las partes o ambas tienen sesgos hostiles en la atribución de intenciones, algo que ocurre más comúnmente en los contextos más violentos. La competencia cognitiva de toma de perspectiva es esencial para lograr descubrir malentendidos e interpretaciones erróneas que pueden haber generado los conflictos, y para entender cómo el otro está viendo la situación.

El ser capaces de ponerse en los zapatos de la otra persona permite entender que su versión de lo que ocurrió no es la única y que de pronto la otra persona no tiene las intenciones negativas que le estaba atribuyendo. [...] Además, la toma de perspectiva también permite entender mejor los intereses de la otra persona, lo cual es necesario para empezar a considerar opciones que favorezcan tanto los intereses propios como los de el (la) otro(a). Para los mediadores, la tarea es de nuevo doble: 1) lograr comprender los puntos de vista de ambas partes y 2) ayudarles a las partes a ver el punto de vista del otro. [...]

Existen diversas estrategias pedagógicas para desarrollar la competencia de toma de perspectiva. Algunas apuntan directamente a ejercitar la competencia [...] Otras estrategias buscan que los estudiantes comprendan que hay muchas situaciones en las cuales lo que aparentemente es la interpretación correcta es solo una de las interpretaciones posibles. Las imágenes ambiguas de la Gestalt son muy usadas para este propósito, como aquella en la que, dependiendo de cómo se mire, podría identificarse una mujer joven o una anciana. Las imágenes se usan como metáforas de conflictos para mostrar que es fácil equivocarse pensando en que la interpretación propia es la verdadera, y que por eso es importante tratar de entender cómo otros pueden tener perspectivas distintas de la misma situación. [...]

Los juegos de roles de conflictos pueden ayudar a que comprendan la idea de las diversas perspectivas de manera más concreta. Los juegos de roles son simulaciones en las cuales los participantes deben actuar una situación para la que no hay un libreto preestablecido, solo una descripción inicial de la situación [...] Durante el proceso de simulación del conflicto, si los participantes logran establecer una comunicación clara, con seguridad se darán cuenta de que la información inicial

que ambos tenían era incompleta y que hay otra perspectiva sobre los mismos hechos que ayuda a resolver el conflicto.

Este tipo de actividades resultan muy valiosas si se complementan con reflexiones sobre conflictos propios en los que se requiere hacer el esfuerzo por entender la perspectiva que pueda tener la otra parte y así ampliar la visión limitada y sesgada que cada persona puede estar teniendo. Incluso, es muy útil hacer juegos de roles basados en los conflictos reales que cada uno haya tenido recientemente, en los que a cada persona le toque interpretar el rol de la persona con la que tiene el conflicto. [...] Tener que interpretar a la persona con la que se tiene el conflicto hace ver la situación de una manera por completo novedosa. En estos casos, también es útil practicar la toma de perspectiva desde el punto de vista de un tercero, por ejemplo, preguntándose cómo describiría la situación una tercera persona que observa el conflicto desde afuera.

Escucha activa

El manejo constructivo de conflictos depende en gran medida de una buena comunicación entre las partes. Sin una buena comunicación, es muy difícil entender la perspectiva del otro sobre lo que ocurrió o entender lo que la otra persona en realidad quiere en un conflicto, sus intereses. De hecho, es fácil malinterpretar a la otra parte e imaginar lo peor del otro. Una de las competencias centrales para una buena comunicación es la escucha activa [...] [siendo esta] la capacidad para centrar la atención en lo que otra persona está diciendo, y, además, haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, e incluye un lenguaje corporal que demuestre atención, así como estrategias como parafrasear, clarificar, reflejar o resumir. Todas estas estrategias ayudan a distensionar los conflictos y a avanzar hacia acuerdos que se basen en comprender mejor las perspectivas e intereses del otro. La escucha activa es particularmente importante para quienes asumen el rol de mediadores, para que puedan hacer que las perspectivas de las partes queden muy claras y para demostrarles a las partes que están siendo escuchadas. Además, cuando alguien se siente escuchado, es más probable que tenga la disposición para escuchar.

Hay diversas estrategias pedagógicas para desarrollar la escucha activa. Una de las que más nos han dado resultados es incluirla

como regla en discusiones de dilemas morales. Estos últimos son casos en los que un personaje debe decidir entre dos opciones, ambas posiblemente defendibles moralmente. Por ejemplo, Leal (2010) desarrolló una serie de dilemas morales sobre el trato humano a los animales, como el dilema entre sacrificar o no a los perros callejeros que están representando un problema de salud pública. En los dilemas morales no hay una respuesta correcta, sino que es posible encontrar los argumentos para defender moralmente ambas opciones. Los participantes se dividen en grupos dependiendo de su posición frente al dilema y debaten públicamente siguiendo reglas muy definidas.

Una de las reglas que hemos ensayado es la de tener que parafrasear el argumento que se acaba de presentar antes de poder enunciar el argumento propio. Es decir, si una persona *x* presenta un argumento a favor de sacrificar los perros y otra persona *y* quiere responder con un contraargumento, y debe parafrasear el argumento de *x* antes de anunciar el suyo (“entonces lo que estás afirmando es que...”). *x* debe estar de acuerdo en lo que es un buen parafraseo antes de que *y* pueda proseguir. En nuestra experiencia, esto inicialmente dificulta la argumentación. Sin embargo, una vez han entendido el sentido de parafrasear, esta regla permite que las personas se escuchen entre sí con más atención. Los debates pasan de ser monólogos, en los que las personas están solo interesadas en presentar sus posiciones, a una discusión constructiva en la que en realidad tienen en cuenta los argumentos de los otros para elaborar sus puntos de vista. Y mientras tanto, van desarrollando y practicando la competencia de escucha activa.

Generación creativa de opiniones

Una de las competencias más útiles para el manejo de los conflictos es la generación creativa de opciones. Como Fisher, Ury y Patton (1993) han argumentado de manera convincente, los conflictos muchas veces se bloquean cuando cada parte busca imponer su idea sobre cómo se debe resolver la situación (*posiciones*). En cambio, cuando cada uno logra pensar y expresar lo que realmente quiere (*intereses*), es posible pasar de una lucha de poderes entre dos opciones (las *posiciones* que cada parte exige) a una colaboración entre ambas partes, a fin de identificar opciones que favorezcan a ambos (los *intereses* de ambos). Pero para lograr esto es necesario que sean

El manejo constructivo de conflictos depende en gran medida de una buena comunicación entre las partes. Sin una buena comunicación, es muy difícil entender la perspectiva del otro sobre lo que ocurrió o entender lo que la otra persona en realidad quiere.

El ser capaces de ponerse en los zapatos de la otra persona permite entender que su versión de lo que ocurrió no es la única y que de pronto la otra persona no tiene las intenciones negativas que le estaba atribuyendo.



FOTO PABLO ANDRÉS CARVAJAL



FOTO PABLO ANDRÉS CARVAJAL

capaces de imaginar muchas opciones, y esto no es fácil al comienzo.

[...] Como todas las competencias, la generación creativa de opciones es una capacidad que puede empezar a desarrollarse desde muy temprano en la vida, pero que debe cultivarse y practicarse. Desde preescolar, se les puede pedir a los niños que mencionen todo lo que se les ocurre hacer frente a cualquier problema que surja o decisión que haya que tomar. Siempre es posible pedirles que piensen en alguna otra opción adicional. En el ámbito escolar, hemos ensayado concursos entre grupos de estudiantes en los que ofrecemos un reconocimiento (muchas veces simbólico, como un aplauso) al grupo que más alternativas distintas proponga ante una situación de conflicto hipotético que les contamos. Inicialmente, los grupos proponen pocas alternativas o alternativas muy similares entre sí, pero una vez comprenden que pueden ser muy creativos, usan mucho más esta capacidad. En nuestra experiencia hemos visto a grupos de estudiantes de tercero de primaria pasar en pocos minutos de proponer dos alternativas distintas a proponer trece.

Edward de Bono ha propuesto un gran número de estrategias para desarrollar la capacidad de generar nuevas ideas, algunas de las cuales mencioné brevemente en el capítulo anterior. Venezuela tuvo quizá la más ambiciosa iniciativa para implementar en masa tales estrategias. Liderada por Luis Alberto Machado, entre 1979 y 1984, la iniciativa llevó a la creación del Ministerio de la Inteligencia, mediante el cual se promovió en toda Venezuela la implementación de programas de formación de docentes y estudiantes en las técnicas de creatividad de De Bono. Infortunadamente, los programas no continuaron una vez cambió el gobierno en 1984. A pesar de que la iniciativa perdió por completo su impulso, su potencial educativo para

promover entre estudiantes la capacidad de generar nuevas ideas sigue siendo válido. En particular, respecto al manejo de conflictos, las estrategias de creatividad son fundamentales para lograr encontrar las opciones que favorezcan tanto mis intereses como los de la otra parte, es decir, las opciones gana-gana².

Consideración de consecuencias

La consideración de consecuencias es la capacidad para identificar y tener en cuenta los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción, tanto para sí mismo como para los demás. En conflictos, esta competencia es fundamental en el momento de escoger entre las distintas opciones generadas. Tener claros los efectos de cada una de las opciones permite elegir la que detente los mejores efectos tanto para las partes del conflicto y su relación como para todos los que se puedan ver afectados por el conflicto. Algunas de las fallas más comunes en el manejo de conflictos consisten justamente en no estimar las consecuencias de las acciones, tener en cuenta solo a una de las partes (al imponerse no se considera lo suficiente la relación; al ceder no se contemplan lo suficiente los intereses propios), o considerar únicamente el corto plazo y no el mediano o largo plazos (por ejemplo, si lo insulto por lo que me hizo, ¿qué pasará de aquí en adelante cada vez que tenga que hablar con él [ella] o con sus amigos?). En una mediación, reflexionar sobre las consecuencias es particularmente importante en el momento en el que ya hay muchas alternativas

² Las opciones gana-gana se refieren a aquellas en las que gana la persona y gana también la otra parte. Esto contrasta con las opciones gana-pierde, donde una persona logra sus intereses y la otra no, o las pierdepierde, en las que ninguna de las partes logra cumplir sus objetivos.

Como todas las competencias, la generación creativa de opciones es una capacidad que puede empezar a desarrollarse desde muy temprano en la vida, pero que debe cultivarse y practicarse.

Hay muchas oportunidades en el ámbito escolar para desarrollar la capacidad y el hábito de pensar en consecuencias. [...] Cada vez que se analiza un conflicto real o hipotético, es posible analizar las consecuencias de cada una de las opciones.

en la mesa y es necesario descartar algunas y escoger entre las que quedan. Evaluar las consecuencias antes de firmar un acuerdo es quizás lo mínimo que se puede hacer para prevenir que el acuerdo falle.

Hay muchas oportunidades en el ámbito escolar para desarrollar la capacidad y el hábito de pensar en consecuencias. Por ejemplo, cada vez que se estén tomando decisiones en clase, es útil pedirles a los estudiantes que piensen qué pasaría si se escoge un camino de acción y no otro. Cada vez que se analiza un conflicto real o hipotético, es posible analizar las consecuencias de cada una de las opciones para cada parte del conflicto, y para su relación. [...]

El momento de establecer normas para el aula representa una buena oportunidad para el desarrollo y la práctica de esta competencia. Entre estudiantes y docentes pueden colectivamente identificar acciones que afectan el funcionamiento de la clase, para luego definir qué hacer cuando alguna persona realiza la acción que se busca evitar. Aquí es útil pensar en las consecuencias específicas que tiene la acción particular sobre los demás. Por ejemplo, la indisciplina en clase puede evitar que se realicen las actividades propuestas lo cual afecta el desarrollo académico en la clase. Al definir qué hacer cuando alguien promueve la indisciplina, es útil pensar en acciones que reparen este potencial daño a la clase. Por ejemplo, pueden quedar con la tarea de escribir un resumen para la clase sobre lo que debían estar aprendiendo o aportarles algún material adicional sobre este tema. Así, además de que esto ayuda a comprender mejor el sentido de las normas y las sanciones reparadoras asociadas con ellas, se promueve que piensen de manera habitual en las consecuencias de sus acciones sobre los demás y que asuman más responsabilidad sobre sus propias acciones. ■



FOTO PABLO ANDRÉS CARVAJAL

EVALUACIÓN Y CONVIVENCIA: cuando el



Eduardo Escallón Largacha
Director del Centro de Español
Universidad de los Andes

Eduardo Escallón, quien ha transitado los caminos de la formación ciudadana y asesorado al Ministerio de Educación en este campo, muestra aquí de manera diáfana cómo la evaluación que hace un profesor tiene un papel crucial en la conformación de comunidades donde se viven verdaderos procesos de construcción de conocimiento que respetan profundamente el acto de aprender y la dignidad humana de quienes participan en él. Además, ofrece unas pautas muy concretas que ayudarán a llevar a la práctica sus planteamientos.

La convivencia es uno de los grandes temas sobre los que la sociedad llama la atención al sector educativo. La escuela tiene mucho que aportar al logro de una sociedad democrática, participativa y pluralista. En este sentido, puede enseñar el arte de vivir con otros si hace lo que mejor sabe hacer: identificar qué se debe aprender, diseñar maneras de lograrlo y verificar su avance en ello. Por esta razón los docentes debemos emprender importantes reflexiones, estudios y análisis, para argumentar como interlocutores válidos en un diálogo que nos concierne de manera directa. Para este caso, se trata de llevar a que a sus miembros aprendan a construir una comunidad fundada en el respeto a la dignidad humana. Desde luego, hay muchas cosas que se pueden aprender de los textos escolares, pero lo que nuestros niños deben descubrir mediante su experiencia diaria es que cuando las acciones que emprendemos con otros y hacia otros tienen como fin el respeto de dicha dignidad, nuestra calidad de vida mejora ostensiblemente. Los maestros estamos en capacidad de ofrecerles a los niños otras maneras de relacionarse –entre ellos y con nosotros– para que vivan esa experiencia.

Este texto es fruto de haber vivido en mi práctica docente lo que otros autores y colegas han dicho acerca de cómo aprendemos las personas. Esta convicción se basa en diversas disciplinas y agrupa varios principios, pero enunciaré solo dos de ellos que nos permitirán reflexionar sobre el papel de la evaluación y relacionar este ejercicio pedagógico con la convivencia escolar. La reflexión presenta como ejemplo final una manera, entre muchas posibles, que los docentes no somos el juez que determina quién sabe y quién no sabe, sino el garante de que todos aprendan, pues el derecho a la

educación solo se materializa en el aprendizaje real de los estudiantes.

El primero de esos principios es que las personas debemos hacer nuestras propias conexiones mentales para comprender los fenómenos que estudiamos. Este proceso individual ocurre en la mente de cada uno y, aunque es estimulado por la interacción con otros, difícilmente alguien está en capacidad de hacer las conexiones que otro le indica. Sabemos que cada persona debe *asimilar* las experiencias nuevas de manera que tengan sentido para ella. El segundo principio se basa en que hacer conexiones a partir de enfrentarnos a los temas más complejos y más centrales a las disciplinas es mucho más divertido e inspirador. Cuando partimos de nuestras propias ideas e intereses y las relacionamos con ideas nuevas que surgen de los retos, las conexiones son más estimulantes y permanecen con nosotros a lo largo de nuestras vidas. Pero entonces, ¿cuál es el papel de la evaluación si cada individuo debe construir su propio conocimiento?

Desde luego, se trata de que todos aprendamos con dichas conexiones aquello que en su momento las disciplinas consideren el saber válido o pertinente. No estamos hablando de que cada cual pueda construir el conocimiento que quiera porque sí, sino de que cada uno tenga el *derecho de aprender* lo que es aceptado como lo “correcto” en el ámbito académico, artístico, humanístico y científico. Por supuesto, la evaluación debe demostrar que dicho derecho es ejercido por cada uno de nuestros estudiantes en reconocimiento a su dignidad. Esto nos lleva de vuelta a tener presente que el conocimiento es una creación de sentido individual, estimulada por la interacción con otros y con el entorno, y que esa creación ocurre mejor cuando se trata con temas complejos, profundos y centrales.

Algunas pistas para ejercer una evaluación respetuosa

Comentar y calificar los textos de los estudiantes constituyen un ejercicio pedagógico clave en el que el estudiante aprende no solamente de *lo que el profesor enseña*, sino de *cómo lo hace*. El modelo de un trato respetuoso y centrado en información que reconozca su potencial y le permita avanzar en su proceso, es la mejor lección en convivencia y ciudadanía.

Existen algunas pautas que pueden servir a este propósito. A continuación les presentamos algunas ideas basadas en una síntesis hecha por Laura Helena Cruz y Camilo Montealegre, del Centro de Español de la Universidad de los Andes, con algunos elementos adaptados de Kerry Walk.

Para empezar, conviene señalar la importancia de comentar los textos antes de asignar la calificación por cuanto esas glosas (o comentarios al margen):

- Constituyen la intervención que más incidirá en el desarrollo intelectual del estudiante.
- Indican al estudiante que alguien lee los trabajos.
- Se genera un diálogo entre estudiante y profesor.
- Permiten señalar algunos ejemplos de patrones generales de fortalezas y

debilidades que se mencionarán en el comentario final.

Dentro de este marco pedagógico, a partir de la experiencia del Centro de Español se formulan las siguientes recomendaciones en la manera de elaborar esas glosas:

- Comente patrones de fortalezas y debilidades representativas. Basta con señalarlos en un par de ocasiones.
- Haga comentarios positivos. Los estudiantes necesitan saber qué funciona en sus escritos.
- Use oraciones completas: cuanto más *específicos y concretos* sean los comentarios, más ayudarán al estudiante.
- Evite usar signos de interrogación, exclamación, y palabras solas.
- Haga preguntas. Esto ayuda al estudiante a analizar su texto y a anticipar cuestionamientos de futuros lectores.
- Use un tono respetuoso.
- Escriba de manera legible en tinta de cualquier color menos rojo (este color tiene un significado terrible, punitivo, para quien está aprendiendo).

De igual manera, se recomienda que la evaluación de todo trabajo vaya acompañada de un comentario final que:

- Permite sintetizar las observaciones hechas a lo largo del texto en un párrafo coherente y constructivo, que resalta las principales fortalezas y debilidades del trabajo, y sugiere alternativas para mejorar estas debilidades.
- Ayuda al estudiante a acercarse de manera crítica a su texto para escribir mejores trabajos.

Una manera de hacer un comentario final significativo es:

- Abra con un saludo para generar una conexión personal con el estudiante.
- Mencione el punto principal del texto para demostrar su comprensión del argumento principal.
- Discuta las fortalezas del trabajo.
- Discuta las debilidades del trabajo. Escoja tres o cuatro áreas y preséntelas en orden de importancia.
- Ofrezca sugerencias para mejorar las debilidades enunciadas y aluda a los criterios de evaluación previamente establecidos.

Con estas pautas nuestros estudiantes agradecen que no solamente se les diga qué está bien o qué está mal, sino que se les oriente para mejorar. Con seguridad, todos nosotros hemos aprendido a montar en bicicleta o le hemos enseñado a alguien

a hacerlo. En este proceso, quien enseña no ocupa el puesto de quien aprende, sino que está a su lado apoyándolo y dándole impulso. Dan los primeros pasos juntos, pero el profesor deja ir al aprendiz, sabiendo lo que va a pasar... Sin embargo, ante la primera caída, ninguno de nosotros le diría a quien aprende que no sirve para esto y que mejor busque otra cosa que hacer. Por el contrario, lo animaríamos para que continúe y le daríamos una indicación útil y significativa para que pueda lograr su objetivo. Es decir, a nadie se le ocurriría decirle al aprendiz: "¡Tenga equilibrio!", o "¡debes tener equilibrio!". Esta información, aunque correcta, ¿de qué le serviría? En cambio, le sugeriríamos una alternativa realizable, *específica y concreta*: "¡Pedalea constantemente!", o "¡no frenes completamente antes de la curva!". Si le enseñáramos a un adulto, incluso dejaríamos que él hiciera sus propias conexiones: ¿cuándo una bicicleta sin ciclista puede andar sin caerse? Con seguridad ese adulto conectaría con el concepto de inercia...

Cuando el profesor se dirige directamente a cada uno de sus estudiantes y le señala de forma concreta las debilidades *del trabajo* (no de la persona) con ejemplos puntuales de sus párrafos, les demuestra que le importa lo que ellos hacen y lo que están en capacidad de lograr. Es decir, que pueden aprender.

lápiz y el tono del profesor enseñan

Crear las condiciones para que cada uno pueda explorar y poner a prueba sus propias ideas al enfrentarse a fenómenos complejos de la manera en que lo hacen quienes generan saberes importantes en sus disciplinas, exige examinar nuestro rol de profesor y asumir la evaluación como eje del aprendizaje. Asimismo significa, claro, revisar los currículos para que estos no sean una lista de chequeo de contenidos simplificados de modo que la evaluación no se limite a un juicio sobre cuántos de esos contenidos sabe un estudiante. También, implica que la función del docente no sea la de emitir veredictos sobre quién es mal estudiante y quién es bueno, sino la de diseñar formas variadas de evaluación que conviertan el diálogo entre profesores y alumnos en una oportunidad de aprendizaje.

Lo anterior permite que nos convirtamos en constructores de currículo, estimula nuestra creatividad y honra nuestra profesión, pues apela al saber pedagógico y disciplinar para diseñar retos y situaciones difíciles –pero logrables por nuestros estudiantes–, y encontrar formas de retroalimentación significativa para ellos. Nuestro reto como docentes es verificar si las técnicas y estrategias pedagógicas que implementamos en distintos contextos conducen al aprendizaje real de nuestros estudiantes. Para esto, podemos reflexionar constantemente sobre lo que nos proponemos alcanzar –ocasionar ese aprendizaje– y lo que hacemos con ese fin. En la medida en que consigamos identificar aquello que efectivamente logra el desarrollo de nuestros estudiantes, alcanzamos nuestro desarrollo profesional, cualquiera que sea nuestro campo de acción.

Formas de evaluación diferentes a la individual y sumativa (veredicto al final del proceso de cada cual) pueden ser más acordes a esos principios, pueden pro-

mover el aprendizaje, enseñar a valorar las diferencias y fomentar la convivencia. Aprender las disciplinas, de la manera en que lo hacen quienes generan saberes trascendentes en ellas, quiere decir estar abierto a las ideas, a todas las ideas, por más que parezcan contrarias a la intuición o al saber convencional, y examinarlas de manera profunda todas, propias y ajenas, nuevas y viejas.

Estas dos actitudes clave requieren de experimentos, observaciones e indagaciones; necesitan el análisis crítico, el razonamiento a partir de evidencias y conceptos, la argumentación sólida y la comunicación efectiva. Estas habilidades demandan orientación del docente y práctica constante del estudiante.

Para desarrollar esas actitudes y habilidades en los estudiantes y promover aprendizajes complejos, los profesores podemos recurrir a variadas maneras de evaluar. Por ejemplo, el profesor diseña y controla –sí, controla– un ambiente en el que los estudiantes puedan sopesar las respuestas o soluciones que otros estudiantes dan a un problema; valorar si sus compañeros formulan preguntas importantes, con claridad y precisión; estimar si la información que reúnen es relevante para el caso y si las ideas que usan para interpretar esa información son pertinentes. Un ambiente en el que puedan poner a prueba sus conclusiones y las de los otros someténdolas a criterios relevantes establecidos previamente entre todos. Uno en el que también puedan reconocer y proponer alternativas, evaluar sus consecuencias prácticas y en el que, de manera muy particular, puedan decidir si el medio que usan para comunicar sus ideas es efectivo. Es decir, diseñar y controlar un ambiente en el que la exploración, el diálogo –oral y escrito– y la retroalimentación sean constantes y estén centradas en el proceso de los

estudiantes. Cuando esto pasa, ellos profundizan en temas complejos, aprenden a valorar las ideas de otros –incluyendo las del profesor– y comprueban cómo estas y aquellas ensanchan las propias y los obligan a ser flexibles para poder asimilar diversas perspectivas y elaborar comprensiones más sofisticadas.

El análisis crítico, el razonamiento a partir de evidencias, la argumentación sólida y la comunicación efectiva, ocurren y son necesarios en todas las áreas del conocimiento. Existen muchos tipos de productos, tanto materiales como conceptuales, que pueden verificar el desarrollo de dichas habilidades en nuestros estudiantes. Debido a que la comunicación y el lenguaje son transversales a todas esas áreas, la escritura de textos expositivos y argumentativos se convierte en una herramienta ideal y en uno de esos productos, uno muy especial, para comprobar los aprendizajes. Por estas razones tomé la producción textual como un ejemplo, entre muchos, para ver posibilidades de evaluación formativa que le aporten a la convivencia. En el recuadro el lector encontrará otras maneras de evaluar que, además de las anteriores, quizás les ayuden a construir una comunidad incluyente, fundada en el respeto a la dignidad humana.

Como allí se expone, para que los estudiantes se sientan motivados por los mecanismos de verificación del proceso, es decir por la evaluación, tienen que percibir que esta no es arbitraria. La retroalimentación significativa –de carácter formativo– implica comentar y valorar los textos de los estudiantes a partir de criterios claros que el estudiante conozca de antemano. De hecho, es muy deseable que él haya participado en su diseño. De esta forma el docente lo reconoce como un sujeto de derechos corresponsable de su proceso de aprendizaje. ■

Aportes de un estudio adelantado en México

Aprender a vivir juntos: desafío y promesa



Liliana Poveda Carreño

Investigadora y consultora en formación ciudadana

En los sistemas educativos de nuestro país y en toda la región latinoamericana se ha visto particular interés en el tema de la convivencia escolar desde hace ya varias décadas. Los cambios generacionales, nuestra historia nacional y los tiempos que corren nos ponen de cara al reto de construir y continuar la reflexión y la acción sobre aquello que es la base de la constitución de nuestras sociedades.

Convivir se ha convertido en un gran asunto del que no podemos hablar sin ponerle los apellidos necesarios: convivencia pacífica, democrática, respetuosa, que permita el desarrollo individual a la vez que asuma el encargo de darle continuidad a las civilizaciones y a las expresiones diversas. Parte de la mirada de la formación por competencias es, en sí misma, una contribución para asumir la convivencia dentro de un proceso de aprendizaje, que no ocurre de manera espontánea si lo que se busca es que tales importantes apellidos continúen una estirpe anhelada por todos.

Jacques Delors, atinadamente, apuntó los grandes asuntos de los saberes indispensables al despuntar el nuevo milenio: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En esos cuatro pilares, promovidos por la Unesco, se subsumen los motivos y las motivaciones para señalar que, en efecto, la educación encierra un tesoro.

De Delors a la fecha, han pasado ya 16 años y aún seguimos desentrañando las claves y los mapas de ese tesoro (para algunos, enterrado; para otros más, perdido, casi mítico). En cierto modo, podemos decir que *vivir juntos* permite la articulación de los otros tres pilares, no solo de la educación como proceso formativo y relacional con el mundo y las tradiciones de conocimiento, sino de la humanidad como proyecto posible.

La convivencia –democrática, tolerante, respetuosa, pacífica– implica, por supuesto, la del individuo consigo mismo, con los otros (los diferentes), con “lo otro” (el ambiente, la naturaleza, los objetos) y como parte de una sociedad que se hace cada vez más amplia a medida que el sujeto crece y se desarrolla (familia, grupos, colectivos, organizaciones, localidades, departamentos, regiones, país, continente, planeta). De ahí que la escuela continúe ocupando un lugar fundamental en el proceso de contacto de la persona con el mundo, que va mucho más allá del conocimiento de los objetos.

Ahora bien, ¿de qué manera ayudar a que nuestros estudiantes y nosotros mismos conformemos comunidades de convivencia con esas características idóneas: democráticas, pacíficas, respetuosas?, ¿cómo ser conscientes de lo que estamos haciendo en el aula y la escuela?, y ¿cómo atender los elementos que contribuyen a convivir en los términos del tesoro de la educación? A continuación me permito compartir con ustedes algunos de los resultados más significativos de un estudio cualitativo adelantado en México, el cual coordiné y del que se derivaron algunas recomendaciones para la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México (equivalente al Ministerio de Educación en Colombia), centradas en lo que llamamos las oportunidades de aprendizaje de los asuntos de la convivencia.

Algunos de los resultados de un estudio sobre la asignatura de Formación Cívica y Ética del currículo mexicano son el centro de este artículo donde quien lo coordinó ofrece orientaciones concretas para que las instituciones educativas contribuyan de manera consistente, intencionada y como parte de proyectos y propuestas de largo aliento al aprendizaje de la convivencia democrática.

Todos los educadores tenemos que asumir que nuestra tarea trae consigo inevitablemente una acción humanizadora.

Carles Vidal y Marina Careita, profesores de Educación para la Paz. Universidad de Barcelona

La investigación adelantada por el Centro de Estudios Educativos tuvo como tarea evaluar la asignatura denominada Formación Cívica y Ética, en ese entonces de reciente creación en el currículo mexicano (antes de 1999, cuando entró en vigor la materia, se daba Civismo en los grados 1º y 2º de secundaria, y Orientación Vocacional en 3º, equivalentes a los grados 6º, 7º y 8º de nuestra secundaria). El propósito fue contrastar (como en toda evaluación) los propósitos, enfoque, planes y programas que la SEP formulaba para esta nueva materia, con lo que ocurría en el aula. Pero, ¿cómo saber qué ocurre en el aula a propósito de los temas que el currículo plantea? Para ello se tomaron como referente los actos de habla¹, captados en las interacciones lingüísticas, por lo cual grabamos y registramos varias clases de esta asignatura en secundarias públicas de diferentes condiciones socioeconómicas y modalidades (técnica, general, indígena y telesecundaria). De forma adicional, entrevistamos a docentes de la asignatura y a sus estudiantes.

El contraste entre el análisis de los registros y de los planes y programas para la asignatura fue el resultado visible de esta investigación, hecha entre el 2000 y el 2003.

Quizá en lo que se sintetiza acerca de estos resultados, los lectores puedan encontrar alternativas para mirar su práctica, ser conscientes de algunos desafíos sobre la construcción de la convivencia, e hilar sus propias ideas para ayudar a sus estudiantes a desarrollarse y aprender “en felicidad”, como dice José Bernardo Toro.

Algunos hallazgos significativos en las interacciones de clase

Tras el análisis de los registros de aula, en los cuales se incluyeron aquellas interacciones mudas (como gestos u otras expresiones corporales significativas), identificamos dos campos para focalizar los hallazgos: lo propiamente disciplinario (teórico, podríamos decir), en términos de la asignatura en sí, y lo didáctico.

¿Qué dicen en el aula acerca de los temas de la asignatura?

En cuanto al primer aspecto, el campo del que se habla en el aula, encontramos un fuerte énfasis en los

valores, en coincidencia con el asunto fundamental del currículo, que es este, y aún más allá. La perspectiva valoral en el aula se refuerza en lo dicho por docentes y estudiantes de maneras subjetivas y de acuerdo con los puntos de vista, principalmente, del docente. Entre las tendencias presentes en las clases analizadas, podemos mencionar cuatro de las más frecuentes y una quinta que llamó nuestra atención:

- 1) El *relativismo moral*. Los valores se definen en función de la validez de quienes lo “dicten” o de las circunstancias en que aplique. Por ejemplo, un docente exponía el valor del respeto y mencionó el castigo físico de padres a hijos, caso para el cual se anulaba la definición de respeto del adulto hacia el menor de edad, pues aplicaba el respeto en sentido inverso: estaba justificado un golpe del padre al hijo, si el primero consideraba que este último lo irrespetaba.
- 2) El *realismo moral*. Para continuar con el ejemplo anterior, si un padre golpea a su hijo por alguna razón, así debe ser. La fórmula imperante es: si así ha sido, así debe seguir siendo. De esto quedaron múltiples ejemplos en los registros y los docentes, desde su visión, aportaron buena dosis de ellos y parecen continuar en esa lógica².
- 3) Los *valores como conocimiento objetivo*. Paradójicamente, en muchos casos los valores son presentados en el aula como un continuo, un saber exacto, inamovible y permanente; un cuerpo de conocimientos que son definidos de manera externa al sujeto y que este solo debe adoptar como un hecho dado.
- 4) La *perspectiva nacionalista*. En el tratamiento de algunos temas, es consistente el énfasis en la tradición, las costumbres, los héroes, la historia y la nación como el centro de desarrollo posible de la identidad y el carácter social del individuo, punto en el que no solo se coincide plenamente con el planteamiento de la asignatura, sino que se rebasa con mucho.
- 5) El *tratamiento de los derechos como valores*. Si bien la tendencia identificada fue que el tratamiento de los temas relativos a los derechos se

1 Las consideraciones teóricas relativas a que lo que se dice es lo que se hace, provenientes de los trabajos sobre los actos de habla (Searle, 1969; Austin, 1962), así como la acción comunicativa (Habermas, 1984) fueron centrales para adoptar este camino en el planteamiento del proyecto de investigación.

2 Desde la perspectiva de Kohlberg, por ejemplo, podría hablarse del relativismo y el realismo moral como rasgos propios de los estadios uno –obediencia y miedo al castigo–, dos –intereses personales– (del nivel preconventional) y tres –expectativas interpersonales– (del nivel convencional) de desarrollo de la autonomía moral.



asociaba con el nebuloso campo de los valores, sin una distinción tajante en relación con, por ejemplo, la obligatoriedad de los primeros, nos llamó la atención algunas interacciones en las que se asomaba cierta noción de derechos en los términos de igualdad ante la ley. Esto no fue lo más ocurrente (por el contrario, solo apareció en dos registros, y en clases de 3° de secundaria), pero constituye una “perla” dentro de las interacciones analizadas. El encuentro con situaciones o debates que ponen en el centro, y de cierto modo, el tema de la justicia, permite que afloren posturas y oposiciones de los estudiantes que muestran sus prenociones y dan pauta para continuar trabajándolas y problematizándolas. Además, en cuanto a la construcción de la idea de justicia y la capacidad de entender la convivencia con esa clave, resulta un avance referirse a derechos, más que a valores.

En cuanto al aspecto didáctico, una de las evidencias más contrastantes es la gran distancia entre lo que ocurre en el aula y lo que plantea el currículo. Este último formula que el enfoque de la asignatura estará centrado en las preguntas de los estudiantes, el

Convivir se ha convertido en un gran asunto del que no podemos hablar sin ponerle los apellidos necesarios: convivencia pacífica, democrática, respetuosa.

desarrollo de competencias analíticas y críticas, sus preocupaciones y propuestas. En el aula encontramos que esto no sucede. Por el contrario, la mayor parte de las interacciones que se dan en el salón de clase están centradas en el docente: es quien tiene el uso de la palabra, quien formula las preguntas, quien plantea las conclusiones, etc.; es decir, todo está más orientado hacia la enseñanza del profesor, que hacia el aprendizaje de los estudiantes.

En ello también inciden tanto el ánimo por abarcar contenidos, como el uso que se da a los materiales educativos y el énfasis expositivo en varios temas. Mientras tanto, quedan desaprovechados, en las márgenes, los intercambios espontáneos propios de las dinámicas de clase, las vivencias de los alumnos, así como el trata-

miento de las situaciones cotidianas en los recreos y las actividades extracurriculares.

Tras las pistas halladas en el aula para la convivencia en la escuela

Para exponer a los lectores de la manera más sucinta algunas conclusiones de esta investigación, podríamos reformular de algún modo y agrupar aquí lo que serían algunas condiciones idóneas para la convivencia escolar, que –tratadas de manera consistente, intencionada y como parte de proyectos y propuestas de largo aliento– pueden constituir una fuente de aprendizaje y experiencias significativas para todos los actores involucrados.

En cuanto a contenidos, actividades e interacciones relativas a los temas que se ocupan de la convivencia, podemos señalar tres asuntos clave:

- 1) *Abrir a los estudiantes verdaderos espacios de decisión y participación en la formulación de normas, sanciones y reglas en el aula y la escuela*

Es necesario brindar cada vez más y mejores oportunidades para que los estudiantes participen –no de manera simulada, sino verdadera– en la toma de decisiones sobre las normas y reglas en el aula y en la escuela, su construcción, evaluación y seguimiento. Esto implica una reflexión y preparación de profesores y directivas, de manera que logren abrir espacios de decisión que por lo general se encuentran vedados a niños y jóvenes (incluso en las dinámicas familiares), de manera que el proceso mismo resulte formativo para todo el conjunto de la escuela. No en vano se señala que “a decidir se aprende decidiendo”; así también opera con lo que puede implicar una cesión de espacios de poder y de responsabilidad. Asimismo, el involucramiento del grupo de alumnos en procesos de mediación y concertación en casos de conflictos específicos puede ser clave para mirar la convivencia como asunto e interés de todos.

- 2) *Trabajar en el desarrollo de la autonomía moral de los estudiantes*

Resulta indispensable propiciar situaciones didácticas que permitan a los jóvenes desarrollar su autonomía moral, así como concebir actividades escolares y temas en los que puedan hallar espacios para esto. De tal modo se puede trabajar consistentemente en la capacidad para ponerse en el lugar de los demás (empatía), en la discusión de dilemas morales y presentación de situaciones hipotéticas en las que se debe optar entre dos valores del mismo peso, y en el planteamiento de las interrogantes clave para detonar los razonamientos alrededor de ello. Por ejemplo, tienen mucho sentido los casos relativos al *bullying* y a la discriminación por preferencias sexuales, color de piel, apariencia física, discapacidad, credos religiosos, etc.

- 3) *Reflexionar y trabajar sobre las propias valoraciones y niveles de desarrollo moral*

Como docentes, dado lo que implica la alta labor de cuidar y formar a una persona, y también como seres humanos, es particularmente importante considerar las propias valoraciones y puntos de vista, hacer conciencia del tipo de moralidad que hemos construido, y emprender en forma paralela un proceso de reflexión, análisis, reafirmación y revisión de nuestras propias actitudes y aprendizajes frente a los temas que se plantean con los desafíos cotidianos de la convivencia. Esto también permite identificar y dejar de lado posturas prescriptivas, cuestionar el proceder, y abrirse a nuevos tratamientos tanto de lo teórico como de los asuntos prácticos, que implican compartir experiencias y perspectivas con colegas, planear, mantener una actitud de escucha y diálogo permanente, y, por supuesto, actualizarse.

(continúa pág. 16)

(viene de la pág. 15)

En cuanto a la didáctica, planeación docente y posibilidad de contribuir al aprendizaje de la convivencia, habría otras cuestiones fundamentales:

1) *Centrar en los estudiantes las interacciones en el aula*

Se trata de generar un clima propicio para poner en el centro las preguntas de los estudiantes, articulando las situaciones cotidianas que viven en la escuela, con experiencias de otras escuelas o personas de su edad, y con los temas del currículo. Esto, por supuesto, implica el quehacer, la reflexión pedagógica y la capacidad de gestión y autonomía de los docentes, como profesionales de la educación y primeros interesados en propiciar ambientes adecuados para el aprendizaje de asuntos del currículo y de la vida. Asimismo, es importante retomar las valoraciones y expresiones infantiles y juveniles como materia de análisis y reflexión, dándoles espacio en el proceso formativo, crítico y problematizador que implica el aprendizaje de la convivencia en sí.

2) *Probar y explorar el empleo de diversas técnicas para el trabajo de los temas*

Se ha documentado que las técnicas socioafectivas y vivenciales contribuyen a promover actitudes y reflexiones sobre la solidaridad, el respeto a las diferencias, la tolerancia, la expresión de sentimientos, el diálogo y el tratamiento de conflictos de manera pacífica³.

3) *Planear actividades entre diferentes grupos y niveles escolares*

Es posible involucrar grupos de trabajo de diferentes edades y grados escolares en torno a un proyecto común o a alguna actividad para la escuela, como también gestionar intercambios con otras escuelas, salidas del plantel y proyectos colaborativos que impliquen la acción y la propuesta de los mismos estudiantes. Estas prácticas, además, resultan novedosas para ellos, desafían e implican el quehacer pedagógico y cooperativo entre los docentes, y contribuyen a crear otras oportunidades de convivencia.

4) *Promover la lectura y el contacto con otras experiencias e historias diversas*

El contacto vital, significativo, con la lectura de diversos tipos de textos y géneros, así como el intercambio en torno a historias vitales, contadas por sus diferentes protagonistas, y el conocimiento de experiencias de otras personas, lugares, costumbres y cosmovisiones, pueden tomarse en cuenta de manera reiterativa en actividades significativas y que proyecten el trabajo en equipo.

La convivencia en la escuela, como bien saben los lectores, refleja la ocurrencia de fenómenos sociales que atraviesan nuestra condición humana. Por ello el reto de ver oportunidades de aprendizaje en muchos de los problemas que vivimos junto con nuestros estudiantes, nos permite revisar la vasta literatura sobre el tema, con ojo crítico y propositivo, en camino hacia nuestra propia propuesta. ■

VEA EN LA EDICIÓN VIRTUAL DE PALABRA MAESTRA UNA BIBLIOGRAFÍA DE ALTÍSIMA CALIDAD RECOMENDADA POR LA AUTORA DE ESTE ARTÍCULO.

3 Materiales de EP (educación popular) y otras alternativas exploradas en los campos de educación para la paz y los derechos humanos, contienen algunas de esas técnicas y pueden buscarse en línea. Para mayor información acerca del enfoque metodológico socioafectivo, se puede consultar el trabajo de David Wolks (1975) *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*, en línea <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133962so.pdf>>.

Experiencias que vale la pena conocer

Los largos años de conflicto han logrado permear la sociedad, y la escuela es un reflejo de las dificultades de convivencia que vive el país, lo cual, en muchas ocasiones hace que esté lejos de ser un lugar pacífico y tranquilo. Sin embargo, es la escuela el ambiente propicio para crear nuevas formas de relacionarnos en un clima de respeto, y sobreponernos de manera muy creativa a las dificultades que tenemos como comunidad. Así nos lo prueban las experiencias adelantadas en diversos rincones del país, de las cuales presentamos aquí una muestra.



Y se agotó el repertorio de castigos

Ana Lucía Avella Pérez

Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares 2004

¿Qué hacer cuando ya está todo hecho? ¿Qué estrategias pueden ponerse en marcha si ya se han usado todas? ¿Cómo una maestra puede imponer disciplina si ya agotó su repertorio de castigos? Ana Lucía Avella Pérez, maestra ilustre del Premio Compartir, narra en este texto cómo se le vino “el mundo encima” el día que, en la sala de urgencias del hospital de Aguazul, Casanare, acompañaba a un niño víctima de otro con quien parecía nada funcionaba. Allí se dio cuenta de que todas sus ideas se habían terminado, y sin embargo fue en ese momento cuando comenzó la construcción de una experiencia pedagógica que la llevó a reevaluar su actuar docente y a encontrar, junto con sus estudiantes, nuevos caminos para enseñar y aprender formas pacíficas de solucionar los conflictos, en un lugar cada vez más acosado por la violencia.

Lea esta experiencia y otras más en www.palabramaestra.com



Compartir Jugando

El Programa Compartir Jugando es una alianza entre las fundaciones Compartir y Tiempo de Juego para el uso positivo del tiempo libre de los niños y jóvenes de Soacha, en especial de Altos de Cazucá, víctimas de un esquema social que ahoga las oportunidades de crecimiento y desarrollo, y que genera una profunda exclusión y marginamiento de sus propios procesos sociales y familiares.

El objetivo de Compartir Jugando es darles el protagonismo y los espacios adecuados para ocupar su tiempo libre, y mediante una actividad atractiva, crear espacios de diálogo y construcción de nuevos imaginarios, que les ayude a contrarrestar la desesperanza propia de las actuales condiciones de la zona.

Este programa adopta las premisas del modelo “Fútbol por la Paz”, dinamizado por varias organizaciones del país. Este cuenta con redes nacionales e internacionales que lo promueven como un instrumento de formación que permite modificar las reglas básicas de los encuentros de fútbol, sin perder el incentivo de la competencia, inculcar prácticas de convivencia y valores sociales. Para el caso del Programa Compartir Jugando, se exige que los partidos sean incluyentes frente a las condiciones de género, edad, condición y capacidades físicas. Además, se ha aplicado el concepto en diversas prácticas culturales (como el arte por ejemplo) que convocan a grandes y chicos y arrojan nuevos dividendos en favor del impacto en la vida comunitaria.

Visite el blog de Compartir Jugando en: www.facebook.com/creandoconvivencia



Tras la montaña siempre hay un valle

Hermer Guardo Serrano

Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares 2003

Cuando la violencia se instala en la comunidad, cuando

el miedo, los muertos, los desplazamientos son el pan de cada día, cuando la escuela misma ve cómo los grupos al margen de la ley desaparecen a algunos de sus miembros más queridos, esta se ve obligada a responder con las únicas armas que puede esgrimir: la paz y las estrategias que contribuyan a estrechar los vínculos entre pedagogía y democracia, de tal manera que las nuevas generaciones puedan construir una sociedad mejor. Sobre esta base, Hermer Guardo Serrano, docente de la Normal Superior Montes de María, diseñó una estrategia que contempla la conciliación, la disciplina y la resolución de conflictos escolares, la consejería, y la proyección comunitaria para “promover de manera continua la construcción conjunta de espacios de pacificación”.

Lea esta experiencia y otras más en www.palabramaestra.com



Fundación para la Reconciliación

En Colombia hay múltiples iniciativas cuya finalidad es lograr reducir los índices de violencia con la premisa del perdón y la reconciliación, en un país con una larga tradición de conflicto interno, que impacta negativamente las relaciones en las diversas esferas sociales. Una de esas iniciativas es la Fundación para la Reconciliación, que trabaja en diversos espacios de la vida social y comunitaria, uno de los cuales es la escuela.

La Fundación diseñó para ello la Pedagogía del Cuidado y Reconciliación, que tiene como propósito involucrar a toda la comunidad educativa (estudiantes, padres, maestros, directivos, docentes y administrativos) en la creación de espacios de convivencia pacífica, y además fomentar la solidaridad, el respeto, la autonomía, el cuidado de sí mismos y de los demás, reducir la violencia escolar e impulsar la solución dialogada de los conflictos. Su trabajo en este campo se funda en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la promoción de la ética del cuidado y el tratamiento integrador del currículo.

Por otra parte la entidad hace un continuo trabajo de investigación sobre el tema del perdón y la reconciliación, y mantiene, entre otros programas, las Escuelas de Reconciliación, los Centros de Perdón y Reconciliación, la Alfabetización Emocional y la Red de Jóvenes por la Reconciliación.

Si desea más información visite: <http://www.fundacionparalareconciliacion.org/index.php>.