



ISBN: 978-958-8943-26-8

# Sentidos de ley y prácticas de justicia

## en el ámbito de la convivencia escolar.

Dos referentes: Medellín (Colombia) y Santiago de Chile



**Compilador:**  
JOHN JAIRO GARCÍA PEÑA



UNIVERSIDAD DE CHILE



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
LUIS AMIGO



# Sentidos de ley y prácticas de justicia

en el ámbito de la  
convivencia escolar.

Dos referentes: Medellín (Colombia) y Santiago de Chile



**Compilador:**  
JOHN JAIRO GARCÍA PEÑA

2017

**Sentidos de ley y prácticas de justicia en el ámbito de la convivencia escolar : dos referentes: Medellín (Colombia) y Santiago de Chile [recurso electrónico] /** compilador John Jairo García Peña...[et al.]. – Medellín : Universidad Católica Luis Amigó. Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, 2017

139 p. : il.

Incluye referencias bibliográficas

EDUCACIÓN DE ADULTOS – INVESTIGACIONES; CONVIVENCIA SOCIAL - INVESTIGACIONES - SANTIAGO DE CHILE; CONVIVENCIA SOCIAL - INVESTIGACIONES - MEDELLÍN (COLOMBIA); CONFLICTO ARMADO - INVESTIGACIONES - MEDELLÍN (COLOMBIA); EDUCACIÓN PARA LA PAZ - INVESTIGACIONES - SANTIAGO DE CHILE; EDUCACIÓN PARA LA PAZ - INVESTIGACIONES - MEDELLÍN (COLOMBIA); CONVIVENCIA ESCOLAR - INVESTIGACIONES - SANTIAGO DE CHILE; CONVIVENCIA ESCOLAR - INVESTIGACIONES - MEDELLÍN (COLOMBIA); comp., García Peña, John Jairo

## **Sentidos de ley y prácticas de justicia en el ámbito de la convivencia escolar. Dos referentes: Medellín (Colombia) y Santiago de Chile**

© Universidad Católica Luis Amigó  
Transversal 51 A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia.  
Tel: (574) 448 76 66  
www.funlam.edu.co-fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8943-26-8

**Fecha de edición:**  
16 de mayo de 2017

**Compilador:**  
John Jairo García Peña

**Autores:**  
John Jairo García Peña  
María Elena Serna Gallo  
Pilar Guzmán Córdoba  
Mary Luz Marín Posada

Andrea Carrasco  
José Miguel Olave Astorga  
Luisa Fernanda Ríos López

**Editor:**  
Universidad Católica Luis Amigó

**Coeditor:**  
Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile

**Edición:**  
Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

**Corrección de estilo:**  
Rodrigo Gómez Rojas

**Diagramación y diseño:**  
Arbey David Zuluaga Yarce

**Coordinadora Editorial:**  
Carolina Orrego Moscoso

Hecho en Medellín-Colombia / Made in Medellín-Colombia

Financiación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó y el Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Publicación resultado de la investigación "Sentidos de ley, nociones y prácticas de justicia en la comunidad educativa. Un estudio realizado entre Medellín-Colombia y Santiago de Chile, en el marco de una Educación para la Paz, Cepar-Fase III".

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó ni al Programa de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

**Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la tercera edición en español de APA:**

García Peña, J. J. (Comp.). (2017). *Sentidos de ley y prácticas de justicia en el ámbito de la convivencia escolar. Dos referentes: Medellín (Colombia) y Santiago de Chile*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.



El libro "Sentidos de ley y prácticas de justicia en el ámbito de la convivencia escolar. Dos referentes: Medellín (Colombia) y Santiago de Chile", del Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

# Contenido

## Presentación

## Introducción

### Capítulo I. Contexto situacional: Colombia y Chile

1.1 Medellín – Colombia .....	11
1.1.1 Recorrido panorámico: un cuento de años de impunidad .....	11
1.1.2 Origen de la propuesta pionera en procesos de formación, inclusión y convivencia ...	16
1.2 Santiago de Chile .....	23
1.2.1 El contexto de la convivencia escolar en Chile .....	23
1.2.2 La convivencia escolar. Reflexiones y aprendizajes del Programa de Educación Continua del Magisterio – PEC .....	26
1.2.3 Complejo Educacional Horacio Aravena Andaur .....	29

### Capítulo II. Memoria metodológica

2.1 Marco interpretativo .....	35
2.2 Técnicas de investigación .....	35
2.3 Criterios de selección de la muestra en estudio .....	37
2.4 Lectura y análisis de la información .....	37

### Capítulo III. Hallazgos

3.1 Construcción de sentidos desde prácticas narrativas .....	39
3.1.1 Las prácticas narrativas .....	40
3.1.2 El lugar de las emociones .....	43
3.1.3 La norma en las múltiples dimensiones de la vida humana .....	46
3.1.4 Sentidos de ley y prácticas de justicia .....	48
3.1.5 El sentido de la educación como formación para la vida .....	52
3.1.6 El rescate de la dignidad como proceso de culturización .....	54

3.2 Sentidos de ley, nociones y prácticas de justicia en el Cepar .....	56
3.2.1 <i>La justicia por mano propia</i> .....	59
3.2.2 <i>Un acercamiento a las políticas públicas de convivencia escolar en el Cepar, Medellín–Colombia</i> .....	63
3.2.3 <i>Retos de la política pública de convivencia escolar en el Cepar</i> .....	65
3.3 <b>Comprensión y legitimación de las normas en la escuela</b> .....	67
3.3.1 <i>La escuela como un espacio de tradición normativa</i> .....	69
3.3.2 <i>Comprensión de las normas en el espacio escolar</i> .....	72
3.3.3 <i>La escuela como espacio de legitimación de la norma</i> .....	73
3.3.4 <i>La aplicación de la norma supone: discriminación y exclusión</i> .....	76
3.3.5 <i>Formas de legitimación de la norma al interior de la escuela</i> .....	79
3.3.6 <i>El castigo resuelve conflictos</i> .....	80
3.3.7 <i>Construcción de nuevos referentes normativos al interior de la escuela: desde la participación</i> .....	82
3.3.8 <i>Una nueva autoridad social</i> .....	83
3.3.9 <i>Construcción participativa de las normas</i> .....	86
3.4. <b>Noción de justicia para los actores de una escuela en conflicto</b> .....	87
3.4.1 <i>Nociones sobre las formas de relacionamiento presentes en la Escuela</i> .....	88
3.4.2 <i>Estado emocional de la Escuela</i> .....	93
3.4.3 <i>Prácticas de justicia en la Escuela</i> .....	96
3.4.4 <i>Síntesis de los hallazgos</i> .....	100
3.4.5 <i>Fundamentación de los hallazgos</i> .....	103
3.5 <b>Camino a la inclusión</b> .....	108
3.5.1 <i>La inclusión, un desafío de todos</i> .....	111
3.5.2 <i>La educación inclusiva en el Cepar</i> .....	113
<b>Conclusiones</b> .....	125
<b>Referencias</b> .....	130
<b>Lista de tablas y de figuras</b>	
Tablas	
Tabla 1. <i>Marco interpretativo</i> .....	35
Tabla 2. <i>Talleres con estudiantes y asistentes a la educación</i> .....	36
Figuras	
Figura 1. <i>Síntesis: normas en la escuela</i> .....	87
Figura 2. <i>Nociones y prácticas de justicia</i> .....	103

# Presentación

Este libro es producto de la investigación “Sentidos de ley, nociones y prácticas de justicia en la comunidad educativa. Un estudio realizado entre Medellín–Colombia y Santiago de Chile, en el marco de una Educación para la Paz, Cepar–Fase III”, realizada por convenio interinstitucional entre la Universidad Católica Luis Amigó, de Medellín–Colombia, la Universidad de Chile -Facultad de Filosofía y Humanidades-, el Programa de Educación Continua para el Magisterio–PEC de Santiago de Chile y el Centro de Paz y Reconciliación–Cepar de la Alcaldía de Medellín–Secretaría de Gobierno, apuesta única en el país, que lidera la Alcaldía de Medellín desde el 2005 como respuesta a la necesidad de mejorar el perfil educativo de las personas que han participado del conflicto armado.

Reflexionar sobre este tema, sentidos de ley y prácticas de justicia en dos ámbitos tan disímiles, pero también tan parecidos como Medellín–Colombia y Santiago de Chile, es interesante en la medida en que permite conocer y dimensionar ambos contextos en sus características y particularidades, pudiendo plantear nuevo conocimiento contextual desde una responsabilidad política, social, ética y pedagógica en ambos ambientes culturales.

Este libro se presenta entonces como un intento por mostrar avances conceptuales desde construcciones propias de ambos contextos a partir de los aportes de dos instituciones educativas participantes: el Centro de formación para la paz y la reconciliación–Cepar, Medellín y el complejo educacional Horacio Aravena Andaur, Comuna de San Joaquín, Santiago de Chile. Ambas comunidades educativas, con el acompañamiento de sus docentes, estudiantes (niños, adolescentes y adultos), padres de familia, personal administrativo, apoyo psicosocial (psicólogo, sociólogo, trabajador social), abogado y auxiliares de la educación (secretarías, porteros, conserjes, personal de aseo).

En las dos instituciones educativas, en sus contextos específicos, se enmarca la experiencia respectiva. En Medellín, en el marco de las múltiples violencias y la guerra, la manera cómo se aborda la educación de inclusión de distintos actores sociales en estado de vulne-

rabilidad que son vinculados en el proceso pedagógico desde la diversidad; y en Santiago de Chile, la formalidad propia de la institución y la incidencia del medio ambiente, que trae consigo las múltiples expresiones de discriminación, exclusión y desigualdad. Es de resaltar que ambas experiencias conservan sus particularidades, pero pueden compararse en la medida en que en los dos territorios latinoamericanos, por su historia y condiciones de desarrollo social propias de sus sistemas económicos, políticos, sociales y culturales, se refleja la violencia estructural, lo cual definitivamente marca las subjetividades y cotidianidad de sus ciudadanos.

Es sobre este aspecto que se construye esta experiencia de investigación, la cual hizo posible que en ambos contextos se generaran sentidos diversos que los actores, desde su percepción y vivencia, le dan a la ley, reconstruyendo desde sus narrativas las prácticas de justicia que consideran se establecen en la vida cotidiana de cada institución, así como la construcción discursiva de la noción de justicia y la comprensión de las normas en la escuela y su legitimación.

Desde esta perspectiva, este trabajo investigativo interdisciplinar pretende dejar a la comunidad académica un aporte para la formación y ejercicio de esta temática sobre la convivencia escolar desde una educación para la paz, tan vigente y necesaria de fortalecer en el contexto latinoamericano.

La tarea de educar para la paz exigirá, con este aporte, pasar por reconocer las nociones y prácticas de justicia que tienen los actores sociales de cada comunidad educativa y su relación con la ley; es decir, las formas en que dichas nociones se expresan y vivencian en la cultura escolar.

El libro indaga principalmente por aspectos clave en contextos de violencia estructural que, a nivel cultural, habitan las comunidades educativas, para comprender asuntos que generan posturas conflictivas y las formas cómo se tramitan a nivel cotidiano en los entornos educativos. Una de las intencionalidades finales es presentar algunas recomendaciones que puedan aportar al diseño de políticas públicas y de prácticas pedagógicas de convivencia escolar en el marco de una educación para la paz.

Para cada uno de los capítulos que lo contienen, se realizó una comparación de los hallazgos de investigación desde un análisis riguroso de la literatura sobre el tema. Los resultados exponen el tema de sentidos de ley y prácticas de justicia: en los primeros, deno-

minados, *Construcción de sentidos desde prácticas narrativas a nivel psicosocial*, se plantea la subjetividad social como constructora de sentidos de vida, los cuales se expresan en la cotidianidad de los contextos educativos y sociales; el segundo, *Sentidos de ley, nociones y prácticas de justicia en el Cepar*, trata sobre la ley y su relación con las emociones, desde las creencias y los referentes morales de una sociedad; el tercero, *Comprensión y legitimación de las normas en la escuela*, se refiere a la escuela como espacio de socialización donde se tienden a jerarquizar las normas; el cuarto, *Noción de justicia para los actores de una escuela en conflicto*, trabaja las tensiones de la convivencia escolar desde las nociones de justicia que concibe la comunidad educativa; y un quinto y último titulado *Camino a la inclusión* aborda el tema de la inclusión escolar desde una perspectiva sociopolítica de reconocimiento de la diversidad y pluralidad. Cada apartado de los hallazgos suscribe elementos para la comprensión y análisis de la convivencia escolar desde las mismas referencias y aportes de las comunidades educativas participantes.

**John Jairo García Peña**

Magíster en Desarrollo

# Introducción

La escuela tradicionalmente tiene por encargo la formación de las nuevas generaciones y su preparación para la vida, pero en la actualidad también es necesario reconocer que es un receptáculo de la conflictividad social y de las nuevas expresiones y problemáticas de la familia; así, al tiempo que se le entrega la responsabilidad de buscar alternativas y de hacerse cargo de ellas, se le exige dedicarse con mayor intensidad y calidad a educar a los niños, niñas y adolescentes para un mundo económicamente competitivo, para el mercado y la productividad económica.

En los últimos años, la participación de las familias, de los padres y madres en la *educación* ha sido tema de discusión, especialmente entre posturas que se pueden denominar convencionales y otros marcos de comprensión de la familia y de los procesos de socialización emergentes, fruto de las transformaciones estructurales en la sociedad y la cultura, como son: los procesos de globalización, la aparición de otras formas de familia, de crianza y, en general, de otras dinámicas de socialización. Las discusiones se vienen dando, entre otros tópicos, en la relación entre familia y escuela (especialmente los centros de Educación Inicial), y las tensiones entre sus respectivas concepciones y prácticas de socialización y de crianza.

Asimismo aparecen tensiones entre el reclamo que se hace a las madres y padres como primeros educadores de sus hijos e hijas, y las problemáticas sociales que hoy involucran a niños, niñas y jóvenes, incluso desde la primera infancia y los nuevos escenarios de socialización, en particular, los medios de comunicación y las redes sociales virtuales, así como los grupos de pares.

La familia contemporánea, en sus distintas configuraciones, comparte referentes de socialización con la escuela y con otros escenarios. Los niños, niñas y jóvenes no sólo realizan su proceso de socialización primaria con sus padres y madres, sino que construyen

mundos de vida propios desde referentes de socialización, diferentes y simultáneos, y que confluyen en una configuración de subjetividades desde la ambivalencia, así como desde la incertidumbre frente a la vida futura que irán adoptando.

Toda esta complejidad de cambios estructurales, de tensiones y relaciones en cuanto a la socialización, se manifiesta de especial manera en asuntos como la relación que establece la comunidad educativa con la ley, y la forma como se expresan las nociones de justicia y el desarrollo de prácticas de justicia.

El interés de este estudio es reconocer cómo la escuela se ha convertido en uno de los escenarios en donde los efectos de las múltiples violencias que afectan nuestros contextos, se han trasladado a los espacios escolares, afectando notoriamente los ambientes educativos y la convivencia en general. No obstante, es necesario resaltar que hay instituciones educativas que tienen por apuesta construir experiencias a partir del reconocimiento de los derechos, de rescatar las capacidades y habilidades para la convivencia entre los estudiantes y toda la comunidad educativa.

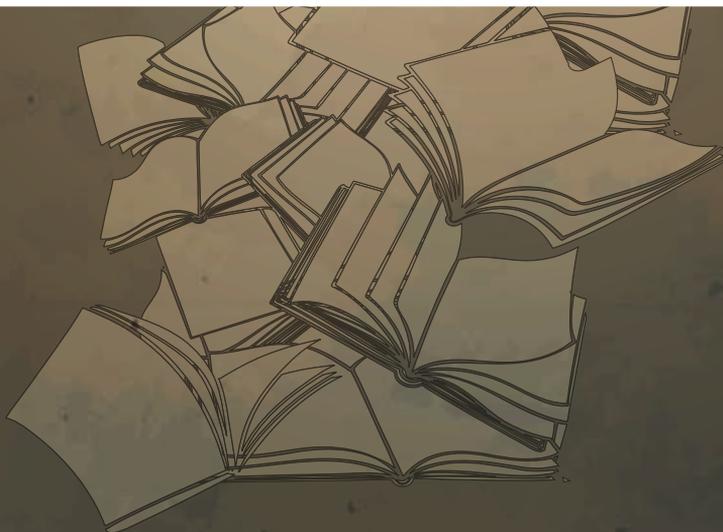
La complejidad de la situación exige aprender a reconocer el conflicto como posibilidad de transformación y que se diferencie de la violencia; que se aborde la importancia del cuidado de sí y de los otros; que se promocionen otras posibilidades para la configuración de subjetividades y de nuevas ciudadanías y de la apropiación de estrategias como la mediación para la tramitación de los conflictos, pues todo esto es clave para hacer resistencia a las lógicas de reproducción de las violencias y para potenciar la promoción de competencias ciudadanas que permitan la transformación de las sociedades.

En esta línea, es fundamental partir del reconocimiento de los sentidos y prácticas que le otorgan los actores educativos a las nociones de ley y de justicia, para generar elementos clave en relación con las políticas públicas educativas, específicamente, las relacionadas con la convivencia escolar; además de comparar hallazgos con otro contexto, lo cual permite mayor profundización en el análisis de esta temática.



# CAPÍTULO 1

**CONTEXTO SITUACIONAL: COLOMBIA Y CHILE**



---

## 1.1 Medellín – Colombia

---

Por: María Elena Serna Gallo

---

### 1.1.1. *Recorrido panorámico: un cuento de años de impunidad*

*Es muy difícil hacer memoria en un país con una ignorancia tremenda sobre su historia.*

(Pécaut, 2003, p. 21).

Las dimensiones de la violencia letal muestran que el conflicto armado colombiano es uno de los más sangrientos en la historia contemporánea de América Latina. El informe general del Grupo de Memoria Histórica – GMH (2013), “¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad”, da cuenta de más de 50 años de conflicto armado en este país; revela la enorme magnitud, ferocidad y degradación de la guerra librada, y las graves consecuencias e impacto sobre la población civil. Se trata de una guerra difícil de explicar, no sólo por su carácter prolongado y los diversos motivos y razones que la asisten, sino por la participación cambiante de múltiples actores legales e ilegales, por su extensión geográfica y por las particularidades que asume cada región del campo y las ciudades, así como por su imbricación con otras violencias existentes en el país.

Según el GMH (2013), entre los años 1958 y 2012 el conflicto armado ha ocasionado la muerte de por lo menos 220.000 personas; este informe, a su vez, afirma que esta cifra sobrepasa los cálculos y son aproximaciones que no dan plena cuenta de lo que realmente pasó, en parte porque la dinámica y el legado de la guerra son el anonimato, la *invisibilización* y la *imposibilidad de reconocer a sus víctimas*.

Lluvia de Orión es un proyecto local, que desde el 2011 y bajo el lema de la memoria recreada, aborda desde la lúdica artística, situaciones del conflicto armado en Medellín, con las comunidades en general; así, de una forma didáctica lidera temas en torno a la paz y la memoria del conflicto armado. Esta propuesta social sugiere que en Colombia existen muchas memorias, por tanto, deben existir muchas pedagogías para enseñarlas y transmi-

tirlas. Así el escritor William Ospina (1997) retoma del año 1.800 los orígenes de la violencia, cuenta la historia de la prolongación y transformación de la guerra, acusando a las élites políticas, religiosas y militares del país de que han gobernado para su propio beneficio, y de que desde un principio se han avergonzado de las culturas autóctonas de los pueblos originarios de campesinos, indígenas y afrodescendientes, que son el grueso de la población, excluyéndolos de los privilegios que daba la República.

También, en un intento de precisar los inicios del conflicto armado en Colombia, el informe de GMH (2013) señala que el conflicto armado nacional inició con la masacre de las bananeras en 1928; en esta época se evidenciaba la injusticia social, la concentración de la tierra, la privatización de lo público y represión estatal. Además, se sugiere su fundamento a raíz del asesinato del histórico líder político Jorge Eliecer Gaitán en el año 1948, durante los revoltosos acontecimientos conocidos como el Bogotazo. Sin embargo, este Grupo de Memoria Histórica–GMH (2013) elige el año 1958, cuando nació el Frente Nacional y la repartición burocrática del poder entre los partidos Liberal y Conservador.

Independiente de cuál sea el origen exacto, lo que sí es evidente es que Colombia es un país construido desde el conflicto, y todos estos eventos históricos entre otros, han contribuido a esta guerra, ya vieja y acumulada, pero que en los últimos 30 años ha sufrido su mayor recrudescimiento con la aparición de nuevos y poderosos grupos insurgentes y al margen de la ley, que siguen vulnerando los derechos humanos, perpetuando viejos problemas de vulneración a la población civil, entre ellos las disputas en torno a la posesión de tierra, el contrabando, hoy mutado en narcotráfico, la minería ilegal y la extorsión, entre otros; por eso Colombia aún sigue con unas violencias masivas, sistemáticas y enredadas en un nudo ciego.

En la última década en Colombia se ha utilizado como mecanismo judicial y político, la figura de Justicia Transicional, la cual consiste en un conjunto de medidas judiciales y políticas que diversos países han utilizado como reparación por las violaciones masivas de derechos humanos. Con la aplicación de este instrumento, se han logrado la desmovilización de grupos paramilitares, creación de comisiones, leyes e instituciones para la memoria, la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas del conflicto armado, y diversas reformas institucionales.

La historia de Antioquia como departamento de Colombia, cuya capital es la ciudad de Medellín, igual ha estado relacionada con los efectos de la guerra; en este territorio los enfrentamientos entre guerrilleros y paramilitares, demuestra el alto nivel de intimidación que puede alcanzar un grupo armado ilegal con su propósito de dominar un territorio. Este departamento ha vivido una crisis de violencia en sus municipios, donde la incursión de los diferentes grupos armados, entre ellos Héroes de Granada, Cacique Nutibara, bloque Metro, conmocionaron desde los años de 1980 a la población, generando desplazamientos, extorsiones, rentas ilegales, desapariciones forzadas, violencias sexuales, bloqueos económicos, asesinato selectivo, secuestro, desplazamiento forzado masivo, entre otras manifestaciones de violencia, destrucción y daños colaterales a la población en general.

En Antioquia, excluyendo los municipios de Medellín y el área Metropolitana, 427 desmovilizados de grupos paramilitares han obtenido la culminación exitosa de los programas que ofrece la Agencia Colombiana para la Reintegración ACR, entidad adscrita a la Presidencia de la República, que está encargada de coordinar, asesorar e implementar -con otras entidades públicas y privadas- la Ruta de Reintegración de las personas desmovilizadas de los grupos armados al margen de la ley. Es de resaltar que este es un proceso complejo que ha intentado realizarse de manera particular con cada persona desmovilizada, es decir, cada uno lleva su propio proceso, que puede durar entre uno y siete años, según las metas que cada quien se plantee. Como mínimo, se gradúa del programa quien sepa leer, escribir y entienda lo básico de las matemáticas. (Verdad Abierta, 2014)

Una mirada rápida a los procesos locales en Colombia y Medellín, muestra varios intentos por lograr la paz y establecer procesos que lleven a la consolidación de la misma: los primeros grupos armados en resolver por la opción del *desarme* la desmovilización y la reinserción fue el Movimiento 19 de Abril (M-19) a finales del año 1989, el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) en 1990, el Ejército Popular de Liberación (EPL) en 1991, y el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) en 1991. Después los siguen los Comandos Ernesto Rojas (CRS) en 1992, las Milicias Populares del Pueblo y para el Pueblo, las Milicias Independientes del Valle de Aburrá, las Milicias Metropolitanas de la ciudad de Medellín (todas ellas en 1994) y en 1998 se dio el acuerdo final entre el Gobierno Nacional y el Movimiento Independiente revolucionario- Comandos Armados MIR-COAR (Antioquia se toma la palabra, 2007).

A pesar de la promesa de una nueva vida, no todos los paramilitares que dejaron las armas en las desmovilizaciones colectivas de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que se hicieron entre el 2003 y el 2006, pactadas con el gobierno nacional, siguieron la ruta de la reinserción, la capacitación y el trabajo lejos de la guerra.

El conflicto armado en Medellín, según el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Vicepresidencia de la República (Colombia – Consejería DDHH, Presidencia de la República, 2002), logró identificar cómo los grupos armados al margen de la ley inician su accionar en las zonas rurales, siendo estas territorios específicos de la guerrilla, pero en las zonas próximas a la ciudad (las periferias) las autodefensas crearon un cerco de “protección” frente a la avanzada de la guerrilla a la zona urbana de la ciudad; es así como para el caso de Medellín, las autodefensas se instalaron en aquellos barrios periféricos donde las milicias ya iniciaban su militancia y reclutamiento de jóvenes con el fin de intervenir la avanzada de la guerrilla a la ciudad, específicamente las comunas en las que se ha desarrollado el conflicto (Jaramillo, Vanegas, & Ramírez, 2003).

Los actores relevantes del conflicto armado en Medellín lo constituyen los grupos armados al margen de la ley, las milicias urbanas de la guerrilla y los bloques de las autodefensas, quienes se nutren de los agentes primarios del conflicto (los parches, combos y bandas). Este conflicto urbano se diferencia del rural por el contexto en el que se desarrolla; está enmarcado en el hacinamiento de la población debido en parte al desplazamiento de los habitantes de las zonas rurales. Medellín se muestra como una alternativa de progreso para la población desplazada, ya que está bien ubicada, desarrollada, con vías terminadas bien definidas, con facilidad de acceso a terminales de transporte local y nacional; no obstante, esta ubicación geográfica ha permitido a su vez que los grupos armados se debatan el poder territorial para lograr sus objetivos políticos y militares constituyéndose en una alternativa de generación del conflicto en el área urbana (Yarce, 2002).

Los índices de violencia en la ciudad han marcado los descensos más pronunciados en la tasa de homicidios por eventos como, los Acuerdos de Paz de 1990, la muerte de Pablo Escobar en 1992, la operación Orión en la comuna 13 en octubre de 2002 y el desarme del ex bloque Cacique Nutibara por las negociaciones con el Gobierno Nacional en noviembre de 2003 (Giraldo, 2006).

En el año 2004, posterior a la desmovilización del primer bloque de autodefensas urbanas en Medellín, se presentaron 1.177 homicidios, disminuyendo en un 68.4% el índice de homicidios en la ciudad en comparación con el 2002 en el que se habían presentado 3.721; la caída de esta cifra ha continuado y en el 2006 el índice de homicidios bajó a 696. El dato de 2014, según el Boletín de enero de 2015 divulgado por el Sistema THETA de la Secretaría de Gobierno de Medellín, es de 655 homicidios ocurridos en la ciudad en ese año. Sin embargo, según la Unidad de Atención a la Población Desplazada, Medellín es la segunda ciudad del país con mayor número de personas víctimas del conflicto armado y la primera en Antioquia.

Ante este panorama, la Alcaldía de Medellín a través de la Secretaría de Gobierno y Derechos Humanos registra el proyecto de Reintegración Social y Promoción de la Paz – Paz y Reconciliación, en el año 2004, el cual tiene como objetivo facilitar y acompañar el regreso a la legalidad de personas que abandonan los grupos armados ilegales, mediante un modelo de intervención que contempla la atención integral de la persona, su familia y la sociedad a la cual se va a reincorporar, haciendo énfasis en el acompañamiento psicosocial, la educación y la sostenibilidad de su proyecto de vida.

Para el desarrollo de este proceso, en junio de 2009, mediante la firma del Convenio Interadministrativo Marco de Cooperación, la ACR y el Programa Paz y Reconciliación unieron esfuerzos administrativos y de gestión, acogiendo el marco jurídico correspondiente y la Política Nacional rectora en la materia para atender de manera integral el regreso a la legalidad de más de cinco mil desmovilizados que se encuentran domiciliados en Medellín y el Valle de Aburrá (Cortés, Colorado, Serna, & Restrepo, 2011).

Los componentes de la atención a la población desmovilizada en Medellín comprenden las dimensiones fundamentales del desarrollo personal, productivo, habitabilidad, salud, educativa, ciudadana y seguridad.

En este marco, la educación se configura como un elemento central para que las personas en proceso de Reintegración logren mejorar sus activos, en términos de los conocimientos y formación, que faciliten su desarrollo personal y social, así como el acceso a oportunidades productivas. Es así como en la dimensión Educativa se trabaja para que las personas en proceso de *reintegración* y su grupo familiar, reconozcan el valor de la educación y accedan a esta, como una apuesta a largo plazo que les permita el logro de capaci-

dades para desarrollar libremente su proyecto de vida y mejorar la calidad de vida de ellos y de sus familiares. Esta dimensión aporta en la búsqueda de la superación de la situación de vulnerabilidad de las personas en proceso de reintegración.

Es a partir de la necesidad de ofrecer el componente de Educación a personas en proceso de reintegración, que se crea el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación–Cepar, en Medellín.

---

### *1.1.2. Origen de la propuesta pionera en procesos de formación, inclusión y convivencia*

*Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación – Cepar.*

El Cepar es creado en el año 2005 como una respuesta a la necesidad de mejorar el perfil educativo de los primeros desmovilizados atendidos en Medellín por el Programa Paz y Reconciliación, como propuesta pública de convivencia y de prevención y atención de las violencias.

Como en un primer momento fracasó el intento de vincular a los actores desmovilizados al sistema educativo de formación de adultos, se identificó en la ciudad la pertinencia de crear un centro de formación que convocara exclusivamente a población en proceso de reintegración. Inicialmente recibe a desmovilizados colectivos, posteriormente se fue vinculando desmovilizados individuales, aunque con cierto recelo por parte de los directivos; en este proceso inicialmente se ofrece acompañamiento y asesorías psicológicas, talleres de valores, entre otras estrategias que permitan la sana socialización y convivencia. Luego se integran nuevos estudiantes pertenecientes al Programa de Atención a Víctimas del Conflicto Armado. En la actualidad todos confluyen al centro y comparten espacios, horarios y clases, además de una convivencia sana y hasta de colegaje.

La dinámica de relaciones adecuadas entre los desmovilizados y víctimas, enseña que en el Cepar se han generado vínculos de amistad, apoyo y respeto hacia las personas y que sí es posible promover espacios de convivencia.

Durante el proceso del Cepar, poco a poco se han ido vinculando otras poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Para el año 2015, cerca de 1.500 personas, se benefician de la oferta educativa del Cepar. Los estudiantes convergen en un mismo espacio, no solo

para lograr sus objetivos académicos, sino también para encontrar un aprendizaje integral, donde se consideren las particularidades que presentan y se les brinde la posibilidad de vivir un proceso incluyente, para que ellos sean gestores y propulsores de sus proyectos de vida, con base en sus necesidades académicas, intereses y problemas reales del contexto familiar, así como de los contextos socio- cultural y natural donde conviven y se desenvuelven.

Todos los estudiantes son mayores de 15 años y vinculados a diferentes programas gubernamentales, quienes requieren culminar sus estudios en educación básica primaria, secundaria y media; lo hacen a través de la preparación para la validación académica (Colombia – Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2832 de 2005) y educación de adultos (CLEI V y VI), Decreto 3011 de 1997. Este proceso es certificado conforme a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y/o Secretaría de Educación Municipal. El Colegio Latino certifica la educación básica primaria y el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, certifica la educación básica secundaria. Educación media (grado 10° y 11°) se ofrece por medio de cobertura educativa con el Colegio Latino.

El Cepar promueve una propuesta educativa diferencial y desde este enfoque es muestra irrefutable de que la unión de voluntades gubernamentales y el compromiso de la comunidad pueden lograr procesos humanizadores, que cambian el contexto de familias y el devenir de una población altamente afectada por diversidad de conflictos.

El grupo de profesionales del Cepar, en su afán de prestar un mejor servicio a la comunidad, ha permanecido en una constante búsqueda y consolidación de estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje de los estudiantes que acuden a sus aulas, teniendo en cuenta las características particulares que estos presentan, en especial por su condición de vulnerabilidad y haber sido afectados por las diferentes formas de la violencia.

El Cepar trabaja por garantizar el acceso a la educación de estas personas que han sido vulneradas y excluidas del sistema educativo regular y les brinda la oportunidad de acceder al derecho que tienen a educarse. Cabe resaltar que la educación es un derecho fundamental y es la llave de acceso a otros como salud, vivienda, trabajo y participación.

Para ejemplificar la pluriculturalidad de los estudiantes del Cepar, vale la pena mencionar algunos de los programas sociales de la Administración Municipal y el Gobierno Nacional de los que esta población hace parte:

- ▶ Desmovilizados del conflicto armado (Agencia Colombiana para la Reintegración de la Presidencia de la República y el Proyecto Reintegración Social y Promoción de la Paz – Paz y Reconciliación, Subsecretaría de Derechos Humanos, Alcaldía de Medellín).
- ▶ Estudiantes mayores de 15 años remitidos por el ICBF y diferentes operadores que atienden población por restablecimiento de derechos, menores infractores, desvinculados del conflicto.
- ▶ Víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado: Programa de Atención a Víctimas del Conflicto de la Alcaldía de Medellín, Asociación Madres de la Candelaria, Corvas, Acción Social, Unidad de atención y orientación al desplazado (UAO), Medellín Solidaria, Personerías Municipales.
- ▶ Personas jóvenes que por diversas situaciones sociales y de violencia, han sido excluidas del sistema educativo regular, de los programas: jóvenes por la convivencia de la subsecretaría de la Juventud de la Alcaldía de Medellín.
- ▶ Personas en situación de discapacidad: Centro de educación especial Los Álamos.
- ▶ Personas en situación de Calle: Programa Centro Día de la Alcaldía de Medellín.
- ▶ Pospenados.
- ▶ Comunidad LGTBI y personas en ejercicio de la prostitución: Programa por mis derechos, inclusión y equidad de la Alcaldía de Medellín.
- ▶ Comunidad vulnerable y pobreza extrema: Programa Medellín Solidaria y Por una Vida más Digna de la Alcaldía de Medellín.

De todos estos programas se remiten continuamente estudiantes, lo cual hace que permanentemente se realicen matrículas, una vez a la semana, durante todo el año. Con una oferta de siete jornadas académicas se cubren las necesidades horarias de la población: lunes a miércoles (mañana, tarde y noche); además, jornadas únicas (jueves, viernes, sábado y domingo). En cualquiera de las jornadas ofrecidas, es requerida la presencialidad del estudiante.

Los educandos remitidos son matriculados de acuerdo con sus competencias y se preparan de manera trimestral para la validación académica; para ello se ofrece para el ciclo de educación básica primaria, Nivel A (primero), Nivel B (segundo y tercero), Nivel C (cuarto y quinto). Ciclo de educación básica secundaria: sexto, séptimo, octavo y noveno. Educación media: CLEI V y VI por medio de cobertura educativa (no validación).

En los 10 años de la puesta en marcha del Cepar, 82 programas institucionales diferentes han remitido su población para beneficiarse de la oferta educativa, para un total de 11.702 estudiantes que han pasado por el Cepar.

A continuación se describen los componentes que contempla la propuesta Cepar:

- ▶ **Componente Académico.** Se basa en el planteamiento y puesta en marcha de la consolidación de una propuesta educativa para personas en condiciones de vulnerabilidad social (Construcción del PEI), además de la creación del Consejo Académico, que es liderado por la Coordinadora Académica e integrado por un docente representante de cada área, quienes se encargan de orientar la aplicación de los planes de estudio, proceso de promociones académicas, olimpiadas del conocimiento, eventos de graduación y fortalecimiento del proceso de enseñanza–aprendizaje.

El desarrollo de la propuesta pedagógica y demás acciones relevantes permiten aportar a la ciudad, con ciudadanos que avanzan en la ruta educativa, disminuyendo así los índices de analfabetismo y robándose los a las violencias.

Algunas cifras:

- ▶ 1.082 Graduados de educación básica primaria desde 2006
- ▶ 1.112 Graduados de educación básica secundaria desde 2006
- ▶ 166 estudiantes se han graduado como bachilleres desde 2013

Las ceremonias de graduación y reconocimientos, se realizan de forma trimestral con la entrega de diplomas para el nivel de básica primaria (promovidos del grado Quinto) y certificados para básica secundaria (promovidos del grado Noveno); se hace reconocimiento a los estudiantes que se destacan por obtener un mayor puntaje y rendimiento académico, al igual que aquellos que son un testimonio de vida con la vivencia de los valores institucionales.

- ▶ **Ceparcito.** *“Vamos a romper el ciclo cultural de la violencia: que ningún niño o niña vea las actividades violentas o delictivas como una alternativa de vida” Programa Paz y Reconciliación.*

Ceparcito es el Centro de formación infantil para la Paz y la Reconciliación, el cual se creó como garantía principal al enfoque de género y diferencial que establece la Corte Constitucional para facilitar la vinculación de mujeres a los procesos educativos, puesto que en muchas ocasiones ellas no asistían a las actividades académicas por dedicarse al cuidado de sus hijos. Allí se atiende a los hijos de los estudiantes en sus mismas jornadas académicas.

El Ceparcito brinda un espacio pedagógico, lúdico y recreativo a niños con edades entre 3 meses y 5 años, a través de la teoría de aprendizajes significativos que permite su participación en el proceso de enseñanza–aprendizaje, promoviendo el desarrollo de las habilidades sociales. De igual manera, pretende ayudar en el proceso de formación e integración de la familia de los participantes como estrategia de prevención de actitudes violentas en su entorno familiar y social. Desde su creación en abril de 2008 hasta la actualidad, 782 niños se han beneficiado de la atención en este Centro.

- ▶ **Comité Necesidades Educativas Especiales.** Este es otro proyecto del Cepar, que surge al identificar por qué los estudiantes no avanzan en su ruta educativa y cuáles son las dificultades académicas que se presentan; se realiza una identificación más rigurosa de aquellos estudiantes que presentan discapacidad y/o dificultades cognitivas en su aprendizaje y que requieren ser evaluados interdisciplinariamente desde las áreas de psicología, pedagogía, trabajo social, fonoaudiología y neuropsicología, logrando determinar su condición, para emprender una intervención que le permita al estudiante descubrir y aprovechar sus capacidades, desarrollar su autonomía, afianzar la confianza en sí mismo, y adquirir los aprendizajes que le proporcionen competencias para la vida y el avance en la ruta educativa. Las valoraciones y diagnóstico presuntivo sugieren la participación en diferentes actividades de aula taller y estimulación cognitiva.
- ▶ **Grupo del Adulto Mayor.** También se conforma un grupo de estudiantes mayores de 45 años con el fin de ofrecer un plan de estudios acorde con las necesidades y ritmos de aprendizaje de los integrantes. Realizan la validación de sus cursos cada semestre. Desde la creación en el año 2011, 81 estudiantes han integrado el grupo y 5 de ellos ya se graduaron como bachilleres.
- ▶ **Campañas Pedagógicas.** El Cepar desarrolla como parte de la formación extracurricular diferentes acciones en temas relacionados con la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, cuidado del medio ambiente, cultura de la legalidad, educación sexual y

reproductiva, fomento deportivo, artístico y cultural, con el fin de crear conciencia en los estudiantes, promoviendo el conocimiento, respeto y promoción de los derechos. Se realizan salidas pedagógicas que refuerzan los aprendizajes significativos y actividades de fomento de la convivencia.

- ▶ Campaña «Ceparistas de Corazón». Es una actividad que promueve el sentido de pertenencia al Cepar. Consiste en promulgar los valores institucionales, reforzar las normas de convivencia y estimular a los estudiantes que se distinguen por las actitudes de respeto, responsabilidad y buen desempeño académico.
- ▶ Componente Convivencia. Es liderado por el Coordinador de Convivencia e integrado por docentes, psicólogo, abogado y promotor de paz. Busca fortalecer la estrategia de convivencia, dirige la conformación del gobierno escolar, capacita en el proyecto Líderes Gestores de Convivencia, promueve la celebración de la semana de la convivencia, orienta a los estudiantes que cometen faltas, acompaña en las sanciones pedagógicas y socialización permanente del Manual de Convivencia que fue construido y actualizado con y para la comunidad educativa del Cepar.
- ▶ Feria de la convivencia. Son una serie de actividades que se realizan durante toda la semana, en el marco de la semana de la convivencia de la agenda de ciudad en el mes de octubre, con un evento cultural central, en el que se promueve la integración de la comunidad educativa, se identifican los talentos de los estudiantes en diversas áreas, se fomentan las actividades lúdicas y la *visibilización* de los valores institucionales, en pro de contribuir a la sana convivencia en la ciudad.
- ▶ Componente de Bienestar Institucional y Prevencionista. Es un grupo de voluntarios, conformado por estudiantes y liderado por los profesionales de apoyo psicosocial. Se preparan para servir a la comunidad; trabajar por la solidaridad humana, la amistad y la paz, de manera dinámica y creativa. Dentro de sus áreas de formación se capacitan en temas de salud y autocuidado, primeros auxilios, liderazgo y proyección comunitaria. En total 120 voluntarios se han formado como Prevencionistas, desde su inicio en el año 2012.
- ▶ Talleres de habilidades para la vida. Es una serie de talleres reflexivos que se ofrecen en las diferentes jornadas académicas; busca fortalecer el componente psicosocial a nivel grupal, generando sentido de pertenencia, competencias sociales y favoreciendo la salud mental del estudiante.

- ▶ **Formación complementaria.** Se realiza la gestión para ofrecer a la comunidad educativa cursos de formación complementaria en temas de peluquería, sistemas y emprendimiento. Estos cursos tienen una duración de 40 horas y son certificados por el SENA. Los cursos de participación comunitaria y salud son ofrecidos por la Secretaría de Salud, en convenio con la Universidad de Antioquia y el curso de Seguridad y Salud en el trabajo con Uniminuto.
- ▶ **Atención psicológica.** Se atiende estudiantes que voluntariamente solicitan asesoría o aquellos que a criterio de los docentes requieren una intervención desde el área, con el fin de propiciar la salud mental colectiva de la comunidad educativa y formar en la sana convivencia y el respeto a los estudiantes.
- ▶ **Asesorías jurídicas.** Se crea con el fin de contribuir a la resolución pacífica de conflictos de los estudiantes en sus círculos familiares y sociales. Se brinda asesoría voluntaria en temas más recurrentes como familia, mecanismos de resolución de conflictos, vinculación a diferentes programas que ofrece la ciudad, posibilitar las rutas de servicios y orientar en la protección de los derechos cuando se presenta vulneración. Desde su creación en 2014, se han beneficiado 84 estudiantes.
- ▶ **Orientación vocacional.** Se implementa con los estudiantes que están en el grado noveno, se aplica una serie de pruebas que puedan orientar acerca de la vocación, inclinaciones y experiencias laborales, descripción de los perfiles, oferta, demanda del mercado y orientación para el acceso a cursos complementarios, formación para el trabajo y educación superior. 280 estudiantes realizaron las pruebas de orientación vocacional en el año 2014.
- ▶ **Ceparte.** Surge a partir del interés docente para que los estudiantes exploren sus talentos artísticos y culturales. Desde su creación en marzo de 2014, los estudiantes han participado en clases de baile, guitarra y piano, además de la vinculación de los niños del Ceparcito, quienes participan en las clases de música.
- ▶ **Cátedra de la Paz en el Cepar.** Se está liderando la Cátedra de la Paz en el Cepar mediante el fortalecimiento del principio de la urbanidad y civismo, pues la pérdida de las buenas maneras o modales en la mayoría de la población Colombiana, ha obligado al Ministerio de Educación Nacional, a la implementación de la Cátedra de la Paz, ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, por la cual se establece esta Cátedra en todas las instituciones educativas del país, donde los estudiantes se deben preparar para ser los futuros trabaja-

dores, padres, hijos, compañeros y distintos roles que se necesitan para vivir en esta sociedad. El Cepar, atendiendo esta disposición desarrolla los temas básicos de urbanidad y civismo; inclusión, diversidad, igualdad, equidad; educación en valores, participación, convivencia y democracia; y resolución de conflictos.

---

## 1.2 Santiago de Chile

---

**Por:** Pilar Guzmán Córdoba

---

### *1.2.1. El contexto de la convivencia escolar en Chile*

Durante las últimas décadas la normativa educativa en Chile ha vivido un proceso de transformación que repercute en las nociones de ley y prácticas de justicia que poseen los actores de las comunidades educativas del país. En el año 2009 se promulgó la Ley General de Educación–LGE (Ley 20370) que consagra los principios y fines que norman el sistema educativo chileno, propone en su artículo N°2 que:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Así se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de la identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (LGE, 2009).

Este proceso educativo se enmarca con base en los principios de universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad.

La LGE, norma el sistema educativo bajo principios que reconfiguran sus relaciones, la institución escolar se convierte en el espacio de socialización donde los actores que participan en ella aprenden valores, creencias, principios y comportamientos que determinan las relaciones y prácticas que construyen con otros en este espacio. En la actualidad, la institución escolar se encuentra tensionada dado que las relaciones y prácticas que establecen los actores entran en conflicto con los fines y principios estipulados en la ley, generándose resistencia frente a ellos, la cual se manifiesta a través de prácticas violentas y conflictivas entre sus actores.

Desde este panorama, los directivos, docentes, estudiantes, padres y apoderados comparten un espacio de aprendizaje que se ve tensionado por sus racionalidades y las lógicas que impone la ley, las cuales afectan convivencia escolar.

La política educativa ha realizado esfuerzos sistemáticos por focalizar sus acciones en el área de la convivencia escolar, desarrollando una serie de iniciativas que buscan fortalecer mejores relaciones al interior de las instituciones del país. Es así, como en el año 2002 se promulga la Política Nacional de Convivencia Escolar (2015), posicionando la convivencia como un ámbito de la gestión de las escuelas al momento de implementar el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar entre los años 2013-2015. La Política Educativa Nacional entiende a la convivencia escolar como: la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (MINEDUC, 2015). Se busca por medio de su implementación, que la escuela se convierta en un espacio de aprendizaje, donde los estudiantes puedan desarrollar las competencias ciudadanas necesarias para desenvolverse activamente en la sociedad, ser agentes de cambio y transformación, establecer relaciones interpersonales respetuosas y contribuir constantemente a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y tolerante (MINEDUC, 2015).

Existen tres ejes principales que orientan la implementación de la política en convivencia escolar y el desarrollo de estrategias pedagógicas en las instituciones escolares:

El primer eje es el enfoque formativo de la convivencia escolar, que concibe la formación como proceso continuo, permanente y participativo, y al estudiante como un ser social integrado. Esta formación se centra en el desarrollo de la dimensión humana y social de los estudiantes, y esto se puede generar en diversas instancias pedagógicas al interior de la

escuela. Como segundo eje destaca la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, que se debe convertir en el garante de este proceso formativo y del desarrollo integral de los estudiantes. Cada uno de los actores que es parte de esta comunidad desde su rol debe propiciar una buena convivencia al interior de la institución. La comunidad educativa se compromete con el proyecto educativo y la formación de los estudiantes, la participación de cada actor de la comunidad es un derecho fijado por ley, es un factor primordial al momento de construir el sentido de la convivencia escolar de cada una de las comunidades. Por último, como tercer eje, los actores de la comunidad educativa son reconocidos como sujetos de derecho y responsabilidades, dado que cada uno de los que conforma esta comunidad posee características, funciones e intereses diversos que se fundan en derechos legítimos de cada actor. A su vez, las responsabilidades que cada uno tiene con el proyecto difieren dado el rol que estos poseen, ambos elementos resultan fundamentales para reconocerse y legitimarse en el aprendizaje y valoración de la convivencia al interior de la comunidad educativa.

La política de convivencia escolar y los cambios sociales sitúan a las comunidades educativas en un escenario complejo, en donde cada uno de sus actores pone en juego las nociones de ley y justicia que poseen en función de los principios y valores que cimientan una formación integral para los estudiantes; el aprender a convivir con otros se convierte en el eje principal de esta formación.

En este contexto la institución escolar propicia el desarrollo integral de los estudiantes desde la valoración de los Derechos Humanos, las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, de la paz, y de la identidad nacional, para así formar ciudadanos que convivan y participen activamente en la sociedad de forma responsable, tolerante, solidaria y de manera democrática para que contribuyan al desarrollo del país.

El currículum nacional articula los distintos relatos expresados en torno a la convivencia escolar presentes en los principios que promulga la Constitución Nacional, la Ley General de Educación, la Ley de Violencia Escolar y los diversos acuerdos internacionales de los cuales es parte. Buscando construir una propuesta de formación integral en los ámbitos del conocimiento y la cultura, desde la mirada personal y social de los estudiantes.

Los sentidos de ley y sus respectivas prácticas de justicia penetran en la institución escolar, tensionando a los actores y su convivencia al interior de la comunidad educativa. Los valores y principios que se buscan desarrollar desde la escuela, a partir de la función docente en los estudiantes, para que estos, en su rol de ciudadanos, propicien una sociedad

más justa, inclusiva y democrática, entran en conflicto, lo que transforma su realidad. En este sentido, la escuela como institución toma un rol protagónico, donde cada uno de los miembros de la comunidad educativa -por medio de su participación activa- genera las instancias para que este aprender a convivir se convierta en una práctica legitimada y con sentido para cada uno de ellos.

---

### *1.2.2. La convivencia escolar. Reflexiones y aprendizajes del programa de educación continua del Magisterio – PEC*

Como una forma de hacer consciente la problemática de convivencia escolar y hacia la cualificación del cuerpo docente es que surge el PEC, el cual, desde su creación en 1998, ha tenido como misión: entregar perfeccionamiento de calidad al magisterio; entendiendo que el perfeccionamiento es parte del Desarrollo Profesional de un Docente (DPD); es importante mencionar que esta comprensión no fue desde sus inicios, sino que ha sido fruto de la experiencias y aprendizaje en perfeccionamiento docente. Tal como se señalará en los próximos párrafos de trayectoria, el PEC en sus inicios asume los programas de perfeccionamiento que se instalan desde la política pública chilena en educación.

El surgimiento del PEC como programa de perfeccionamiento se enmarca en el contexto de la instalación de la Reforma Curricular impulsada por el Ministerio de Educación Chileno en 1996. La necesidad de difundir los Planes y Programas de la Reforma Educativa conllevó a que la Universidad de Chile se hiciese participe de este proceso y del perfeccionamiento de las y los profesores del país, y por medio del PEC, generara cursos de perfeccionamiento para profesores. Este hito da inicio a la conformación del Programa Educación Continua para el Magisterio.

En su trayectoria el PEC ha capacitado a 18.109 profesores en todo el país. Si bien en sus inicios la mayor parte de las capacitaciones estaban dirigidas a profesores que trabajan en el aula, con el paso del tiempo se comenzó a trabajar también con distintos actores del quehacer educativo, que incluye a sostenedores y directores de establecimientos educacionales, jefes de unidades técnico-pedagógicas, orientadores, inspectores generales, asistentes de la educación y docentes en general.

La trayectoria PEC será comprendida en dos etapas: En una primera, se enmarca en cursos para responder al contexto de la instalación de los planes y programas de la Reforma Curricular impulsada por el Ministerio de Educación en 1996. De ahí que en 1999 se organizan por primera vez las jornadas de actualización para profesores de enseñanza básica y media (JAP), que se siguen realizando periódica y regularmente en el mes de enero de cada año.

Ese mismo año el PEC es invitado por el Centro de Perfeccionamiento, Estudios e Investigación Pedagógica (CPEIP), a participar en el Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) del Ministerio de Educación, instancia creada para realizar la instalación de los nuevos programas de estudio de la Reforma Curricular en el sistema escolar. La participación en esta instancia transcurre entre los años 1999 y 2003.

Una vez que termina el PPF, el PEC es invitado a participar en el Programa de Apropiación Curricular (PAC) del CPEIP (Ministerio de Educación), que dura entre los años 2003 y 2010. Estos dos programas, el PPF y el PAC, representan una importante línea de trabajo en el PEC, que considera las áreas de conocimiento, apropiación del currículum y de la innovación en metodologías para el aprendizaje efectivo (didáctica).

Paralelo a estos programas se realizan otras tres iniciativas que van marcando la identidad o el sello de trabajo del PEC, que puede resumirse en formación de formadores en el espacio de trabajo de los docentes. Será una etapa de mucho aprendizaje para el equipo de especialistas que trabajaron en conjunto con los docentes, en una alianza muy visible entre Universidad, Escuela y Estado—representado por el Ministerio de Educación— que financia los programas.

Otro programa que se integra a los ya presentados en esta primera etapa son los Programas de Postítulo de Especialización (PPE), que en un principio son promovidos por el CPEIP (desde 2004 al 2009), pero que en el año 2010 deja de financiarlos. Entonces el PEC, reconociendo el aporte que estos programas tienen para el desarrollo profesional docente, los impartirá bajo modalidad abierta con financiamiento de los docentes o mediante convenios con instituciones.

En el año 2007 se crea la Unidad a Distancia, encargada de diseñar programas en modalidad a distancia y que surge por la necesidad de cubrir las demandas de los profesores que viven fuera de la Región Metropolitana. En esta etapa los programas a distancia aumentan su cobertura y comienzan a abordar nuevas y distintas temáticas, incorporando los avances en recursos tecnológicos.

La segunda etapa está caracterizada por la búsqueda de ampliar la demanda ya soportada por los programas promovidos con financiamiento ministerial. El cambio en el foco de financiamiento, desde el año 2006, de los programas de perfeccionamiento docente desde la política pública en educación, generó un giro en la forma de financiar los programas de perfeccionamientos, descentralizando los recursos y entregándolos a los municipios por medio de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Este fenómeno produjo un cambio en la modalidad de los programas de perfeccionamiento docente del PEC desde 2010, ya que la externalización de los recursos generó una vinculación nueva con un actor del sistema educativo nacional con el cual no había existido una relación directa: los municipios.

Por esta descentralización de los recursos, hubo que buscar nuevos mandantes y alianzas para impartir perfeccionamiento vinculado más a lo local (municipios) que a lo ministerial, por lo que el PEC se transforma en una ATE, “Asistencias Técnicas Educativas” para establecimientos educacionales y cambia su metodología de trabajo de acuerdo con los requerimientos del sistema educativo. No obstante, en este cambio a asistencia técnica se trató de mantener la concepción de perfeccionamiento docente como “espacios formativos” donde la experiencia del docente tuvo un rol protagónico. Los espacios formativos se trasladaron a las escuelas, y pasaron a tener mayor sentido en el quehacer docente, incentivando el aprendizaje *situado de la práctica pedagógica*. De esto último se entiende que las necesidades de formación continua, son *situadas* no sólo al contexto laboral desde donde se levantan, sino también a la ubicación temporal de la vida profesional docente, considerando sus experiencias y trayectoria (PEC, 2014).

En este nuevo escenario, el PEC, generó una reflexión sobre cómo se concibe la formación continua y cómo se piensa el perfeccionamiento docente. La conclusión del equipo técnico fue reafirmar que los programas de formación desarrollados por el PEC, deben ser espacios para pensar la práctica docente, promoviendo una toma de posición frente a la responsabilidad de educar y la posibilidad de definirse profesionalmente como personas que

trabajan con un saber; en suma la definición de docente como un formador. Por tanto, se aleja de esa concepción reproductiva y técnica de la práctica docente de entregar “servicios” para su reproducción, para continuar su apuesta por entregar perfeccionamiento a miles de profesoras del país, logrando profundizar en el sentir y saber de los docentes y tratando de develar las necesidades de su quehacer y de su rol profesional.

Esta reflexión llevó al PEC en el año 2012 a constituir el Área de Estudios y Gestión del Conocimiento; desde su creación el área ha buscado sistematizar conocimiento relevante que por un lado contribuya a dar validez y estructura al conocimiento propio de la experiencia de la práctica educativa en cualquiera de sus dimensiones. Por otro lado, aportar en la discusión entre los distintos cuerpos académicos de la Universidad de Chile, entregando insumos basados en la experiencia recogida por el PEC, entendidos como un aporte en la construcción del saber docente que conduce al mejoramiento de la calidad de la educación Chilena y al reconocimiento profesional de los docentes en particular.

En esta medida el PEC ha permitido construir conocimiento principalmente en torno a la política de formación continua en Chile y Latinoamérica, al desarrollo profesional docente y a la gestión directiva.

---

### *1.2.3. Complejo Educacional Horacio Aravena Andaur*

El Complejo Educacional Horacio Aravena Andaur es el espacio donde se implementa esta investigación y en donde se genera la información que permite conocer en el contexto chileno el estado de la convivencia escolar en el ámbito educativo.

*Esta institución educativa se funda el 4 de abril de 1966 con el nombre de Centro de Educación Media N° 2 de San Miguel, siendo parte de la reforma educacional de 1966 donde pasó a ser Liceo de Hombres N° 22. En el año 1982 pasa a llamarse Liceo B-95 Horacio Aravena Andaur, como homenaje a un destacado maestro chileno. Posteriormente se entrega al proceso de municipalización y se constituye en un Centro educacional Municipal.*

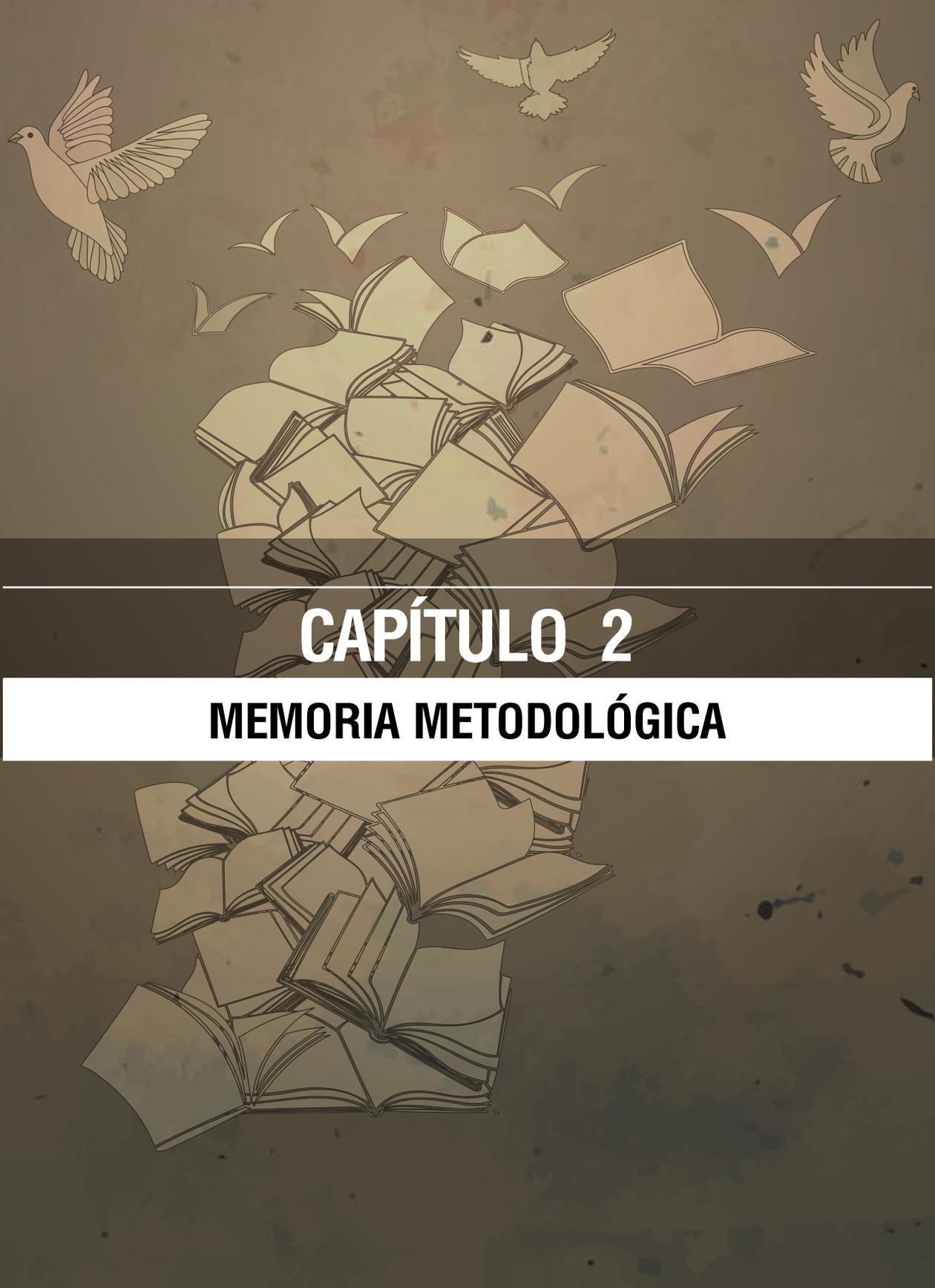
Con el pasar del tiempo y considerando los requerimientos de la sociedad en el año 1990 se crea en el establecimiento la modalidad de Educación Media en la rama comercial, impartiendo las especialidades técnicas de Secretariado, Administración, Contabilidad y Ventas.

En el año 1992 se fusiona el liceo con la Escuela de Párvulos N° 503, donde el complejo pasa a abarcar los niveles de enseñanza Parvularia, Básica y Media. Posteriormente adscribe a la jornada escolar completa entregando a la comunidad un servicio educativo que pueda responder a las necesidades pedagógicas y sociales de los estudiantes que a ella asisten.

El Complejo Educacional Horacio Aravena Andaur, se reconoce como una institución en constante desarrollo y perfeccionamiento, que busca fortalecer los aprendizajes de sus estudiantes, teniendo como misión: centrarse en otorgar a los estudiantes todas las facilidades necesarias para lograr los objetivos valóricos y académicos propuestos por el proyecto educativo institucional.

Para esto que se plantea como visión convertirse en una entidad educativa que está en constante revisión de sus planes curriculares, para proponer nuevas estrategias educativas con el fin de enriquecer permanentemente las herramientas pedagógicas de sus docentes.

Esta Institución se encuentra emplazada en el sector sur de la región Metropolitana de Chile, atendiendo a una población estudiantil que se caracteriza por los altos niveles de vulnerabilidad a los que se ven expuestos. Principalmente los estudiantes confluyen de poblaciones aledañas a la Institución, en las cuales el narcotráfico y la delincuencia intervinen en la convivencia escolar cotidiana.



## CAPÍTULO 2

# MEMORIA METODOLÓGICA

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en el Cepar, Medellín – Colombia y en el centro educacional municipal Horacio Aravena Andaur de la Comuna de San Joaquín de Santiago de Chile; se hizo desde un enfoque cualitativo, histórico–hermenéutico, con una metodología fenomenológica, comprensiva – interpretativa a partir del estudio de caso múltiple. Compartiendo en ambos contextos los instrumentos de generación de la información; lo cual permitió analizar los hallazgos desde los aportes vivenciales de los participantes.

La información se contrastó con las categorías de análisis que fueron derivadas de un esquema conceptual previo, en el que se identifican los conceptos fundamentales desde los cuales se hizo el análisis de la información, para el caso de este estudio se identificaron las categorías centrales de ley, justicia, legitimidad, legalidad, emociones, reconocimiento, convivencia, políticas públicas de educación. Así, el interés fue rescatar los datos de la realidad social y educativa desde los aportes de estas dos comunidades educativas.

Creswell (2013), enseña que en el devenir de la problematización y la conceptualización la metodología de investigación comprensiva es el camino para acercarse a la realidad social que interesa. La comprensión de un fenómeno social implica penetrar en la significación de las cosas que se dicen o se hacen, es un proceso de conocimiento que pasa por la interpretación de las prácticas, valoraciones y concepciones de los individuos y de los colectivos. El lenguaje, por tanto, juega un papel definitorio en la comprensión de los sujetos de su propia experiencia en el mundo de la vida. Desde esta lógica es que se optó por este estudio hermenéutico, que además:

- ▶ Va en la ruta de comprender los sentidos y prácticas de justicia de los actores educativos en sus contextos situados y como inciden en la convivencia escolar.
- ▶ Hace lectura y análisis de la información a partir de lo dicho por los actores educativos y el contexto situado en el que se produce.
- ▶ Está presente el lenguaje, desde las construcciones narrativas como elemento fundamental en la producción de sentidos.
- ▶ Conlleva a la comprensión e interpretación de los sentidos configurados en un contexto específico.

Desde la metodología fenomenológica, se busca captar el mundo tal cual aparece, de ahí, centrándose en aquel universo de los significados construidos subjetivamente por los participantes (Galeano, 2004). De esa forma se indagó en la complejidad y profundidad de

sus relatos, con la finalidad de llegar a su comprensión. Por ello, se aplicaron técnicas hermenéuticas para interpretar cada caso en cada contexto estudiado, los cuales como casos específicos están insertos en el entramado simbólico que permite interpretar sus significados mediante sus propios decires.

La elección de la metodología de estudio de caso múltiple se hace para tratar de comprender desde la perspectiva de los actores sociales, aquello que los caracteriza particularmente en cada contexto (Colombia y Chile), pero también aquello que los hace comunes, lo que para Creswell (2013), sería un estudio instrumental de casos. Los casos en cuestión corresponden al Liceo Horacio Aravena Andaur de la Comuna de San Joaquín, Santiago de Chile y el Cepar, Medellín-Colombia.

En este sentido, el estudio de casos múltiple y situado consiste en utilizar varios casos a la vez para investigar el fenómeno que se desea explorar, describir o explicar. Con este tipo de diseño es posible contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza. La selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación de cada caso concreto, pueda aportar al estudio en su totalidad (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p. 13).

Como estudio de caso en estos dos contextos nombrados, se partió del cuestionamiento acerca de qué es comparable y con relación a qué características o propiedades es posible establecer similitud, para luego hacer un reconocimiento de semejanzas y diferencias entre los casos estudiados. En este sentido se realizó, entre estas dos Instituciones Educativas, ubicadas en dos países latinoamericanos, Colombia y Chile, un análisis de los sentidos de ley y las prácticas de justicia que ambas comunidades educativas viven, pesquisando los elementos comunes que comparten estas dos poblaciones expuestas a situaciones sociales de subdesarrollo y vulneración social.

Por tanto, un estudio de caso es una exploración de un sistema ligado o un caso (o múltiples casos) a lo largo del tiempo, a través de una recolección de datos detallada que involucra múltiples fuentes de información ricas en contexto (Creswell, 2013, p. 46). Cuando se estudia más de un caso se está refiriendo a un estudio de casos colectivos (Stake, 1995, como se citó en Creswell, 2013, p. 47).

En esta vía la investigación situada fue la posibilidad de poder leer la diversidad de estos contextos, que más allá de la singularidad de cada caso, puede leerse en relación con otros con los que comparten características, para profundizar en el análisis de los sentidos que cobran tanto en lo particular como en aspectos que pueden ser más generalizables (Rodríguez, et al., 1996).

Este formato exige una explicación del problema, una explicación completa del contexto de los procesos observados, una discusión de elementos importantes y, finalmente, lecciones para ser aprendidas, que permitan tener diferentes perspectivas sobre la problemática a estudiar haciendo comparaciones entre – sitio (Creswell, 2013, p. 210).

En conclusión, el estudio de caso múltiple y situado desde lo hermenéutico fenomenológico permite como lectores de contextos, encontrar una lógica desde la experiencia vivencial de los sujetos participantes, es decir brindar sentido a sus concepciones, nociones, percepciones, sentimientos, en particular sobre la forma como manifiestan los sentidos de ley y las prácticas de justicia construidas en su cotidianidad y que atraviesan su experiencia de vida escolar y social.

De otro lado, este enfoque metodológico permite abordar temáticas que normalmente no pueden ser tratadas desde informes estadísticos, porque implican las diferentes miradas y concepciones de los actores sociales, así como las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que ponen acentos en la presentación de fenómenos como conflictos en la convivencia, formas de las violencias, problemáticas de subdesarrollo y vulneración social; presentes en los contextos estudiados y que cotidianamente están atentado contra la garantía y ejercicio de los derechos de sus poblaciones.

Para avanzar en este esfuerzo, las narraciones de los actores educativos, se convirtieron en la fuente más relevante en la construcción de los datos. La comprensión de dichos datos permitió inferir los sentidos otorgados en la convivencia diaria, a partir de los cuales será posible proponer otras formas de abordaje de los conflictos, condición necesaria en el marco de una educación para la paz.

Es preciso aclarar que si bien el estudio partió de unos parámetros establecidos previamente, los conceptos de ley y justicia, no se desconocieron situaciones emergentes que abonaban a la construcción de los sentidos propios de cada país, pues el estudio de casos es una alternativa que permite partir de una descripción densa de las situaciones o fenómenos

de interés y que en la lectura y análisis de la información se puedan visibilizar asuntos que se encuentran en el trasfondo de los mismos, los cuales aparecen interrelacionados de múltiples maneras, aunque en el discurso continuo se toquen sólo de manera superficial, así las concepciones, las ideologías, los dichos populares, los referentes morales pueden ser leídos e interpretados en sus marcos contextuales específicos.

## 2.1 Marco interpretativo

Para dar cuenta de los objetivos de la investigación se trabajó con el siguiente marco interpretativo que surge del discurso de los participantes y permite comprender sus significados en el estudio (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Marco Interpretativo*

**Prácticas en la Escuela**

Creencias y Nociones	Ideas, Pensamientos y Comprensiones	Emociones y Sentimientos
----------------------	-------------------------------------	--------------------------

Fuente: elaborada por equipo de investigación, 2015.

## 2.2 Técnicas de investigación

En el proceso de construcción teórica se hizo un rastreo bibliográfico que permitiera definir conceptualmente, las concepciones básicas y la definición de las categorías de análisis desde las cuales se definieron unos instrumentos para la recolección de información con los distintos actores de las comunidades educativas que hicieron parte del estudio.

Los instrumentos seleccionados fueron: grupos focales de discusión, entrevistas semiestructuradas, talleres interactivos, los cuales se diseñaron para ser aplicados a toda la comunidad educativa de ambas instituciones educativas: estudiantes adultos, adolescentes y niños, madres y padres de familia, docentes, personal administrativo y a auxiliares de la educación.

Los grupos focales de discusión y las entrevistas semiestructuradas, permitieron comprender los decires individuales y también colectivos, que evidenciaron la estructura y sentido del discurso de los participantes en relación con los objetivos de la investigación. De esa forma el decir individual se va articulando y reproduce el orden social inconsciente en concordancia con la temática de estudio, ya que si bien el sujeto elige los significantes que usará, él es también elegido por la presión semántica del universo de sentido que le preexiste y constituye (Delgado & Gutiérrez, 1999).

Por su parte, los talleres con estudiantes y asistentes de la educación, fue una técnica que permitió a través del diálogo formativo, rescatar sus relatos y escucharles de manera participativa. Los relatos de los talleres, corresponden a un hablar que surge desde lo deductivo, ya que mediante la presentación de imágenes y videos previos se llevó a la reflexión de los participantes y comprensión de sus significados (ver tabla 2).

**Tabla 2**

*Talleres con estudiantes y asistentes a la educación*

Técnica	Grupo en estudio	Nº de técnica aplicadas
Grupo Discusión	Directivos	1
Grupo Discusión	Profesores	1
Taller de análisis con estudiantes	Taller 1: estudiantes de 5º a 7º Básico Taller 2: estudiantes de 8º a 2º Medio Taller 3: estudiantes de 3º y 4º medio	3
Taller de análisis con Asistentes de la Educación	Asistentes de la Educación	1
Entrevista y taller con apoderados y Familias	Centro de Padres	1

Fuente: elaborada por equipo de investigación, 2015.

---

## 2.3 Criterios de selección de la muestra en estudio

---

Los criterios de selección utilizados fueron:

- ▶ Directivos del establecimiento con más de 3 años en el establecimiento.
- ▶ Profesores del establecimiento con más de 3 años en el establecimiento.
- ▶ Asistentes de la Educación del establecimiento con más de 3 años en el establecimiento.
- ▶ Estudiantes de preescolar (Ceparcito) y enseñanza básica.
- ▶ Estudiantes enseñanza media.
- ▶ Apoderado representante o Acudiente padre de familia o cuidador ante la Institución Educativa.

---

## 2.4 Lectura y análisis de la información

---

Para la lectura de la información se hizo transcripción de las entrevistas, grupos focales y talleres; luego, se construyeron unas matrices de análisis que permitieron ubicar la información concerniente a cada categoría, después se hizo la revisión minuciosa de lo consignado en la matriz y se comenzó con el proceso de la interpretación desde cada caso, haciendo lecturas horizontales y transversales en las respectivas matrices. Después se construyeron nuevas matrices de análisis a partir de los aspectos más relevantes y emergentes frente a cada categoría y se focalizaron algunos tópicos que posteriormente sirvieron como puntos de referencia para el análisis cruzado entre los casos de los dos países. Luego se dio inicio a la lectura comparada, a partir de la observación e identificación de las tendencias emergentes en la comparación, se definieron las principales semejanzas y diferencias entre los dos países y se sacaron las conclusiones que se presentan en el apartado final de este libro.



# CAPÍTULO 3

## HALLAZGOS

---

## 3.1 Construcción de sentidos desde prácticas narrativas

---

Por: John Jairo García Peña

Este primer capítulo temático aporta elementos para comprender la relación entre la forma como a nivel subjetivo se construyen las prácticas narrativas, en tanto expresiones populares usadas en el diario vivir, y los sentidos de ley y prácticas de justicia, como la manera de asumir desde esas prácticas narrativas o decires populares, las relaciones con el Estado, su institucionalidad y la percepción de beneficio o no como parte del sistema social.

Las prácticas narrativas son fundadas y manifestadas en la cotidianidad de la vida social; de ahí que sean parte a su vez de los contextos educativos, como efecto de las construcciones culturales específicas.

Un primer concepto importante de abordar para la comprensión de dicha relación, es el desarrollo humano, entendido para este texto como una elaboración de la subjetividad, que inicia desde el apropiamiento de una identidad personal hasta la conformación de la identidad colectiva, como apuesta de civilidad y participación a un colectivo cultural (Max-Neef, 1985).

De esta forma el enfoque que demarca estas reflexiones se basa en la interacción bidireccional que se constituye entre lo individual y lo colectivo, en donde se configuran unos sentidos que conforman maneras de expresión, actitudes, concepciones y creencias compartidas y, unas prácticas cotidianas, muchas veces similares, cuando corresponde asumir decisiones vitales que abocan posturas comunes que definen y hasta determinan un colectivo.

En este sentido, este proceso investigativo permitió observar cómo en la cultura popular se presenta una tendencia generalizada a manifestar desde sus expresiones narrativas, unos sentidos de ley y unas prácticas de justicia, muchas veces contradictorios a lo que los conceptos en sí definen. A continuación se argumenta esta afirmación desde las siguientes categorías:

---

### 3.1.1. Las prácticas narrativas

Como se viene planteando, las prácticas narrativas se definen como esos decires populares que dan cuenta de las concepciones, nociones, creencias, expresiones hasta percepciones y representaciones populares sobre un concepto determinado, que permiten a nivel de un colectivo comunitario, construir unos sentidos alrededor de dicho concepto y que se transmiten como parte del narrativo cultural.

Desde esta perspectiva, en las comunidades participantes se observan sentidos contruidos colectivamente, los cuales son efecto de sus vivencias culturales y que ejemplifican en estos contextos, cómo hay una generalidad a concebir la ley y la justicia como algo que perjudica y que no es justo. Es decir, la ley como algo a transgredir y la justicia como lo más proclive a la injusticia, lo cual puede inferirse, marca nuestra cultura. Al respecto algunos aportes de los participantes:

“La ley es un medio de desigualdad, que genera injusticia en la sociedad; si se aplicaran en la sociedad como son, no habría tanta corrupción”, «No hay justicia, la ley es pa los de ruana» (*padre de familia, Cepar*).

“Las leyes funcionan bien pa´ los que tienen y las hacen, de resto mal”, “en la escuela las normas deberían ser pa´ todos”, “a veces hay que realizar justicia por los propios medios, es de la única forma que aquí funciona” (*estudiante adulto, Cepar*).

La expresión de estos decires populares da cuenta de los sentidos subjetivos que definen nuestra cultura.

Sería pertinente preguntarse ¿por qué entonces, los sentidos de ley, de justicia, de legalidad, en nuestro contexto están tan desdibujados? Esto es importante analizarlo desde nuestro histórico cultural, que ha dejado un legado de desconfianza en la institucionalidad, un sentimiento de impunidad y un temor a las leyes legales. Los contextos latinoamericanos han vivido por muchas décadas eventos repetitivos de violencia, atentados a la sociedad civil que violan los derechos humanos fundamentales y que han generado indignación en la sociedad.

Es una vulneración continua a las poblaciones que conforman nuestra cultura, tan arraigada en nuestra historia que su resultado son comunidades con sentidos sobre la justicia y la ley enmarcados desde la desconfianza, la ilegitimidad, el menosprecio. En ese sentido Martín-Baró (1998) denuncia el fatalismo y la desesperanza como características de nuestra cultura latinoamericana en relación con el Estado y su institucionalidad.

Desde este contexto se han dinamizado unas reacciones colectivas de desconcierto y duda ante el control estatal, que hace que desde los decires populares, se asuma la ley como algo impuesto que es necesario trasgredir.

A partir de este enfoque, es necesario comprender, que según la forma como nos expresamos, terminamos actuando; es decir, las concepciones sobre ley y justicia que tenemos en nuestro contexto, ha generado unas prácticas culturales de transgresión y de violencia.

En este punto es importante retomar el objetivo de este capítulo, que es analizar esas concepciones vía las construcciones de sentido, mediante las prácticas narrativas; si bien, cada persona tiene la posibilidad desde sus propias elecciones y decisiones de asumir una forma de ser, esta está en gran parte determinada por los sentidos que su contexto genera y reproduce.

Por esto es relevante el comparativo situado entre Medellín – Colombia y Santiago de Chile, sobre los sentidos de ley y las prácticas de justicia en dos ámbitos institucionales específicos, para comprender en términos de sentidos y construcciones narrativas, las posturas culturales que definen ese circuito continuo entre lo individual y lo colectivo, permitiendo la reflexión sobre los niveles de desarrollo humano que estas posturas culturales han consentido.

Para precisar esta reflexión, es necesario definir la concepción de desarrollo humano planteado en este libro, la cual abarca en términos de existencia humana un horizonte de complejidad y multidimensionalidad. Es decir, a la manera de autores como Ovejero (1999), Morin (s.f.), González (2008, 2013), cada ser humano es un sistema complejo insertado en los múltiples sistemas que conforman la vida humana, como el social, el cultural, el histórico, el político y hasta el económico, entre otros posibles. Sistemas que se incorporan en cada subjetividad desde los efectos de las construcciones narrativas transmitidas generacionalmente.

La tradicional separación teórica entre lo individual y lo social, no permite ver que la organización psíquica individual se desarrolla en la experiencia social e histórica de los individuos y tampoco permite considerar cómo las acciones de los individuos, las que son inseparables de su producción subjetiva, tienen un impacto que, de hecho se asocia a nuevos procesos de transformación de las formas de vida y organización social (Ovejero, 1999).

De esta forma, el lenguaje y las prácticas narrativas en tanto lazo social, son constitutivos de la realidad. Los relatos narrativos, transmitidos desde nuestra capacidad simbólica del lenguaje, constituyen la cultura en tanto acción social que posibilita el proceso de humanización. Así, hablar permite la reconstrucción y recreación de una subjetividad a partir de los sentidos que circulan en los mensajes sociales.

Por tanto se propone, en términos de comprensión de lo humano, superar el eterno dualismo entre lo individual y lo colectivo, entre lo psicológico y lo social, hacia un modelo de desarrollo contextualizado, multidimensional, interaccionista, comunicativo y dinámico.

En esta vía Fernando González Rey (2008) plantea el concepto de sentido subjetivo, desde una perspectiva histórica-cultural, con base en el concepto Vygotskyano de sentido. Y lo define como la unidad inseparable de los procesos simbólicos emocionales. Dichos sentidos se delimitan en espacios simbólicos producidos culturalmente, o sea, se organizan en la experiencia social de cada persona.

De esta manera, la experiencia vivida es inseparable de la configuración subjetiva de quien la vive. Los sentidos subjetivos no son exclusivos de las experiencias individuales, sino que caracterizan las relaciones diferenciadas que ocurren en los diferentes espacios de la vida social, en donde se configuran sentidos compartidos que se recrean en cada individualidad, como por ejemplo el sentido de ley, padre, madre, hermano, amigo, familia, raza, género, religión, sexo, valores, imaginación, fantasía, creencias, fe, educación, poder, justicia, entre todas las demás producciones del legado cultural.

Así, el sentido no queda supeditado solo a la palabra, la cual es apenas uno de los procesos simbólicos y, trasciende las producciones histórico- culturales (González, 2008).

En esta medida los sentidos son concepciones socio-culturales que cada persona que ingresa a la cultura replica y recrea desde su propia configuración. Los sentidos se van definiendo por los significados compartidos en un colectivo, en torno a los objetos en los que

interfieren las producciones simbólicas emocionales de cada individualidad, pero igualmente y con la misma fuerza se implican las dimensiones histórica y social tanto de la persona que construye y manifiesta un sentido, como las de su espacio social; pero además, la de ese espacio social en su articulación con otros (González, 2013).

Sobre este asunto se pueden resaltar algunos aportes:

“De 100 leyes en este país se cumple una y de mil ninguna, porque ante todo existe la corrupción y por plata baila el perro” (padre de familia, Cepar).

“Para qué denuncia uno cuando lo roban, eso es perder el tiempo, mejor uno consigue quien le haga el trabajito” (estudiante joven, Cepar).

Estas concepciones son producto de experiencias vividas, pero no necesariamente de forma personal, sino también transmitidas en los contextos de crianza, situaciones sociales y legado cultural.

A partir de esta acepción del concepto de sentido planteada en este libro, es posible entrar a definir la subjetividad, como una representación en la que lo individual y lo social aparecen relacionados de forma inseparable. De esa manera, la subjetividad representa la particularidad emocional de los procesos psíquicos humanos dentro de las condiciones de una cultura (González, 2008).

---

### *3.1.2. El lugar de las emociones*

Martha Nussbaum (2006) advierte que lo normativo desde la cotidianidad, es una expresión de cómo se asumen las emociones; afirma que es imposible comprender la relación a la ley en una persona o en una comunidad sin apelar a las emociones que les entrañan; es necesario reconocer el dolor de una víctima, el estado mental de un victimario, la premeditación, la venganza, la repugnancia, la ira, la vergüenza, entre muchas otras emociones, que acompañan actos de transgresión a la ley y desde donde se avalan o justifican dichos actos.

Este material simbólico y emocional constituye los sentidos subjetivos y se produce en la experiencia de vida de las personas, desde las formas particulares de sus vivencias y relaciones primarias; es decir, según la manera particular como cada quien incorporó su vínculo con la madre como objeto primario y primordial, en su singular proceso de subjetivación.

Al respecto Castoriadis (1993, p. 206) se pregunta: ¿Qué es la madre? y dice: ¿acaso no es la representante ante su bebé de la sociedad a que este llegó, pero además, de los tres millones de años de hominización?

Así, el vínculo con la madre es una representación con el Mundo. El psicoanálisis trabaja el concepto de catexis; catectizar es establecer una relación simbólica con los objetos, es poder desarrollar la capacidad de afectarnos por las cosas del Mundo, es poder cargar o llenar de significado las cosas y con base en ello, construir un sentido compartido como colectivo humano.

Generando dicha significación es que podemos reconocernos seres subjetivos, afectivos, conocer los objetos y diferenciarnos de ellos. Esto quiere decir que los seres humanos nos relacionamos, nos vinculamos con el mundo afectivamente. Así podemos establecer un vínculo con los demás y lo demás, pero también establecer una relación consigo mismo.

El afecto es lo que nos afecta, positiva o negativamente; positiva, vía las emociones de amor, empatía y simpatía, y negativamente vía las emociones de odio, rencor, venganza, asco, celos. Y sobre esta base emocional es que como seres sociales construimos nuestra relación racional (en la que se basa la lógica social) con el mundo.

Es fundamental hoy, reconocer esa base emocional, como el principio subjetivo que rige y da un ordenamiento al mundo. Es decir, se lleva a lo social, lo que se es en el sentido emocional, afectivo.

Lo que ha pasado, es que por muchos intereses, a lo largo de la historia de la humanidad, este principio ha sido negado o menospreciado, por ejemplo para privilegiar por encima de las subjetividades las relaciones de poder en nombre de una objetividad que enmarca el conocimiento. O privilegiar el poder desde imaginarios preestablecidos que sostienen el dominio de unos pocos sobre el resto del mundo.

Pero las emociones están en nuestra esencia humana, y son fruto de una historia de vida que comienza en la niñez, estableciendo con el mundo un continuo vínculo afectivo, emocional, que replica la forma como constituimos en la subjetividad nuestra afectividad.

Desde esta perspectiva, Winnicott (1960) plantea que el origen del vínculo de afecto se da por excelencia con la madre como función, con la cual se da en el origen una relación simbiótica que posibilita la subsistencia en un momento inicial de absoluta dependencia a sus cuidados, para poder sobrevivir. Pero dicha simbiosis se va separando por la presencia de un tercero, que va inculcando, en muchos momentos vía la frustración, la norma, la ley, como símbolo de la individuación. Ese es el padre como función.

Esta tercerización es propuesta por M. Mahler (1977), como el origen de la forma particularmente humana, de vinculación con el mundo, de ahí depende la manera como seguimos cargando de significado a los otros significativos y a los objetos del entorno inmediato. De esa forma en cada microcontexto se van posicionando unos usos sociales específicos.

En las actividades lúdicas realizadas con los niños y niñas del Ceparcito se puede evidenciar:

“Es que si no hace caso, que le den una pela bien dura”, “Yo si obedezco, pa que no me peguen”, “yo no vi muñequitos porque mi papá tenía que ver las noticias” (taller lúdico niños y niñas, Ceparcito).

Se observa en los aportes regalados por estos niños participantes, cómo hay una tendencia a obedecer, no por un respeto incorporado a la ley, sino por miedo. Desde la infancia se nota una incorporación cultural a lo *retaliativo*, a lo punitivo, a las represalias, a los valores impuestos. Como cultura, tenemos incorporado el discurso de la sanción, del castigo, del maltrato para tratar a nuestros otros. Esa es la forma del reconocimiento de los valores, creando niños, reflejo de este contexto sociocultural: “cumplir porque toca”; al respecto:

“La ley es una norma impuesta, son límites impuestos por la sociedad y una sociedad violenta tendría que tener leyes severas” (docente, Cepar).

De esta misma forma, nuestros niños están incorporando un referente de ley con un criterio moral difuso, cumplen las reglas en gran medida como algo impuesto y por temor al castigo. Pareciera que los niños no aprenden de los castigos. Por el contrario, los niños

naturalizan el castigo, sienten que se lo merecen, sin ninguna reflexión. Se nota entonces en nuestro contexto, cómo la norma se configura con los otros, desde una forma particular de interacción, donde los sentidos y concepciones de justicia se incorporan como algo impuesto que se van configurando desde las prácticas de crianza y que genera una culturización intolerante.

---

### *3.1.3. La norma en las múltiples dimensiones de la vida humana*

Lo político, lo económico, lo cultural, lo social, lo histórico, son dimensiones múltiples construidas por la subjetividad humana y detrás de estas construcciones hay siempre un ser humano, un sujeto afectivo, sujeto de la emoción, que significa y resignifica cada vez, desde su subjetividad estas dimensiones de vida en el tejido social.

Este planteamiento demuestra la dimensión humana como seres simbólicos, con capacidad de significar, de catectizar, de tercerizar. De ahí la capacidad humana de regular y regularse, es decir, esa capacidad simbólica se establece como norma. O sea, como capacidad de regular las relaciones interpersonales con las instituciones, con el Estado, con la Ley.

De esa forma lo simbólico es lo que se constituye como norma. Cuando la norma falla es porque hay una inconsistencia en lo simbólico, es decir, en la forma como se constituyó desde los sentidos, en las mismas construcciones narrativas, los legados emocionales y culturales.

Lo anterior se plantea como hipótesis sobre lo que pasa en nuestra cultura, y lo que da cuenta de la crisis actual, en términos de credibilidad y respeto por las normas culturales que posibilitan una sana convivencia y reconocimiento del otro.

Aportes al respecto:

Los niños aquí son muy maltratados, golpeados, violentados (uso de objetos para golpearlos). No hay sanción correctiva, sino castigo; cuando ellos, no han trasgredido sino que están en proceso de incorporación de la norma. Eso hace que cuando crezcan no actúen desde la norma sino que cojan la ley por mano propia (docente, Cepar).

“Aquí, los niños naturalizan acudir a lo ilegal, para no ser castigados y los adultos no reconocen a los niños, en sus gustos y elecciones; los tratan muchas veces como un mueble más” (docente, Cepar).

Las personas adultas al igual que los niños y niñas manifiestan el cumplimiento a la ley, solo como una forma de evadir castigos, más por miedo, que por respeto y reconocimiento de la ley. El siguiente aporte lo refleja:

La ley es un mandato, que busca corregir cuando uno se sale del cauce y si uno la comete la paga, por eso pa' evitar problemas es mejor uno manejarse bien, porque si uno está de malas lo pescan y si no tiene rosca se le va hondo (estudiante adulto, Cepar).

Es importante entonces, entender que la norma como producto de lo simbólico, se incorpora en el proceso de desarrollo humano desde los sentidos subjetivos construidos colectivamente.

Un aporte pertinente: “Si se flexibiliza la ley, se detectan más los dispositivos que generan la infracción y la manera como se regulan las sanciones y correctivos” (docente, Cepar).

En esta vía, es común que en nuestra cultura la norma no cumpla su objetivo de límite que posibilita la convivencia y otorga un sentido a la presencia de un tercero que regula. De ahí el desconocimiento o rechazo a todo lo que implique el límite de un tercero (padre, Institución, Estado).

Ese límite normativo permite como sociedad y a nivel individual, formarnos y reconocernos como diferentes, es lo que nos dispone a ser parte de (parte de la cultura, la sociedad, la familia, la escuela). De esta forma, mediante las normas, es que se adquieren y posicionan los sentidos (personal y de un colectivo). En la infancia el juego de roles por ejemplo, es una forma de construir sentido a partir de la norma; cuando los niños representan en su juego la función materna o paterna, imitando el comportamiento social adulto, regulan y se apropian de su identidad.

Entonces cuando la identidad personal ha tenido unos mínimos de respuesta a los parámetros socioculturales vigentes, es porque se ha incorporado la norma. Así en la configuración de toda subjetividad siempre está presente la norma simbólica (aún sea por exceso o por defecto). Se construye la subjetividad desde la identificación a un otro y su impartición

de la norma, como regla que pone límites. Este es el origen también del vínculo social, en el que todo el tiempo estamos con los demás cumpliendo roles a partir de unas reglas sociales establecidas e institucionalizadas.

Todo esto en lo social se ha naturalizado de tal forma que se presenta como la estructura social; así, la realidad es un producto simbólico de dicha construcción intersubjetiva (Ovejero, 1999). Entender esto, permite entender las crisis y buscar opciones de comprensión a las nuevas formas de las subjetividades en emergencia hoy.

En síntesis de lo planteado, el mundo humano es una realidad simbólica, esa es la naturaleza humana: la culturalidad. Es decir, una construcción humana, sociocultural, que coteiza al mundo según cada micro contexto en que se dan estas relaciones simbólicas. Las personas encarnan las significaciones, los roles, los límites normativos que regulan una realidad y su institucionalidad (Castoriadis, 1997).

Así las cosas, nada es como naturalmente se ve. La convivencia está en un continuo cambio, y si bien con el nacimiento, se llega a un legado cultural con unas normas establecidas, cada nueva generación las recrea, cambiando y configurando nuevos sentidos y prácticas que les permite aprehender las nuevas exigencias sociales.

---

### *3.1.4. Sentidos de ley y prácticas de justicia*

“La ley es corrupta y se puede sobornar” (estudiante adulto, Cepar).

“La justicia en este país es más política, no social, como debería de ser. Y la corrupción institucional que hace todo tan lento, hace que creamos en la justicia divina y no en la de los hombres” (docente, Cepar).

La gente prefiere coger la justicia por su propia mano, porque no creemos en la justicia; es demasiado lento, no hay garantías, las pruebas para coger al delincuente nunca son suficientes. Nos toca defendernos y eso es contradictorio entre lo que uno piensa como colombiano y lo que tiene que pensar como funcionario. La norma acá es no armas, pero si a ellos les hacen algo en su condición, que tal que no vayan armados?, es muy difícil equilibrar esa parte (personal administrativo, Cepar).

Con base en estos aportes, es necesario en estos contextos construir nuevas formas de relacionamiento con el Estado más beneficiosas para los ciudadanos, donde no se sientan excluidos y vulnerados por la institucionalidad en vigencia. No se trata de rechazar o negar las nuevas formas de lo social, tampoco pretender reconstruir la forma tradicional de ser de la sociedad, donde había un orden opresor en funcionamiento, que desconocía a muchos sectores poblacionales y negaba la posibilidad de identidades que no respondían a las mínimas exigencias socioculturales. Se trata del reconocimiento de fortalecer el sistema vigente que sostiene.

Hay una tendencia sociocultural en nuestro contexto a desconocernos, a ignorarnos, a despreciarnos, a borrarlos; como lo diría Honneth (2010) a la cosificación; concepto que define como lo apuesto al reconocimiento, el cual entiende como el respeto por las diferencias, el respeto compartido en la interacción social, en la convivencia que tanto se requiere en la actualidad, para fortalecer la sociedad y afrontar los nuevos retos de una forma más favorable. Al respecto en el Cepar–Medellín se reconoce la siguiente situación a nivel institucional:

“La convivencia en el Cepar es mucho mejor que cualquier colegio regular. No se pelean tanto, no se violentan entre sí, no se discriminan desde su condición” (personal Administrativo, Cepar).

Para ello se requiere de una sensibilidad moral, que permita a la ciudadanía creer en el sistema político (Honneth, 2010), que permita seguir gestando nuevos movimientos sociales, que permita incorporar como parte de la cultura la perspectiva de derecho, el discurso de la equidad, a la formación ciudadana en el reconocimiento de la dignidad y del respeto, tanto a nivel de lo personal como de los colectivos. Este es un objetivo de humanizarnos, reconocernos y hacer ejercicio de nuestra humanidad.

En este sentido parte de nuestra crisis es también porque la sociedad está asistiendo a unos sujetos que están cambiando, que se están movilizandando, interrogando lo establecido. Es un tránsito que está destituyendo un orden que podía ser opresor en tanto excluyente, dominante, cumplidor del deber ser. Hoy los sujetos se están nombrando en su diversidad identitaria: como niños, niñas, mujeres, negros, indígenas, homosexuales, estudiantes, pobres... dando paso al fin de la racionalidad hegemónica de la modernidad, que ha tenido un ejercicio despótico del poder y la exclusión de quienes no cumplían el ideal.

Sobre esto algunas experiencias:

“Si uno como mujer viera que las reglas son para todos, pero siempre se revienta por lo más débil y uno se va cansando, yo por mi parte no quiero aguantar más” (estudiante adulto, Cepar).

“Me sancionaron porque vine de minifalda, no me la volví a poner, cuando luego veo que todas venían así; no, eso no es justo. Entonces uno decide no volver a hacer caso” (estudiante adulto, Cepar).

“Aquí las normas son flexibles, para que ellos mismos se vayan regulando. De esa forma cada estudiante es el responsable de su proceso académico” (personal administrativo, Cepar).

Desde este planteamiento, advierte Castoriadis (1999) que aún y por mucho tiempo, con seguridad, se sentirán continuos intentos de restauración de dicha hegemonía existente por tantos siglos y que se configuró en las mentalidades de tantas subjetividades en la modernidad, pero hay que reconocer que igualmente asistimos a una hegemonía agrietada, que intenta posibilitar el empoderamiento y agencia de los sujetos diversos, aunque también aún se atropellan y desconocen muchos derechos humanos.

Hoy hay muchos sectores sociales, particularmente los que tradicionalmente han sido excluidos, que desobedecen el sistema moderno y permiten una nueva forma de hacer lectura cultural, desde lo personal y lo público, desde lo emocional y lo político, legitimando más allá de lo socialmente establecido como legal, existencias diversas que nutren y recrean la cultura.

Es pues en la emergencia de la subjetividad que hoy se pueden reconocer múltiples estilos de vida, formas de convivencia, solidaridad entre pares y diversas colectividades culturales y políticas e incluso distintos ordenamientos jurídicos que tienen que contener dichas emergencias; en donde los sujetos terminan reconociéndose en las diferencias y compartiendo desde allí, sus vivencias. Un ejemplo de esto es:

El Cepar ahora ha trascendido la población desmovilizada colectivos, ahora son también individuales; además hay población guerrillera, víctimas y agresores. Y la misma población en el proceso ha ido solicitando que les reúnan y el Cepar tímidamente los ha ido integrando. Es un asunto de convivencia y desarrollo interno de la institución, en donde ya no se ven

como oponentes, sino como compañeros. Se reconocen en su humanidad. Las víctimas que perdieron un hijo pueden volverse maternas con jóvenes que han asesinado a otro joven, Y ellas dicen: es que si hicieron eso es a lo mejor porque nunca recibieron afecto; por qué si yo no tengo a quien brindárselo, como no se lo voy a ofrecer a él. Es como reconocerse en la convivencia, a partir de darse lo que les falta y sin juzgarse. Se vuelven hasta alcahuetas, se hacen las tareas, se ayudan pa' l pasaje, así se relacionan desde su diferencias sin rechazarse (personal de apoyo administrativo, Cepar).

Este aporte, entre otros, muestra formas que comparten nuevas emergencias subjetivas y vínculos intersubjetivos; nuevas propuestas político sociales que requieren incluir, tomar en cuenta manifestaciones sociales, hasta ahora no tenidas en cuenta.

Sobre esto dice Castoriadis (1999) que con estas emergencias sociales entra en juego, a su vez, la crisis de los imaginarios sociales y el conjunto de las instituciones que los soportan, perdiéndose los sentidos colectivos construidos hasta entonces. Se trata de volver a construir sentidos o reformular los existentes que ya no funcionan. Sobre este asunto vuelve a ser explícito el decir cotidiano de nuestros participantes:

Hay una desconfianza visceral en la institucionalidad, por la historia de inequidad y vacío estatal en nuestro país. Hablar de justicia es muy complejo, habrá que conocer cada situación, pero no para quedarnos en la tragedia sino para superar vivencias. ¿Qué le toca vivir a cada individuo para poder categorizar su situación como justa o no? (personal administrativo, Cepar).

En la actualidad confluyen una multiplicidad de significaciones que se están constituyendo, que están surgiendo en formas culturales y nuevas relaciones con la ley, pero los sujetos tienen que reconocerse en este proceso para asumirse como ciudadanos, parte de este nuevo orden sociocultural, un mundo más humano, incluyente, reconocedor de las diferencias y posibilitador de la dignidad y de la riqueza que aportan dichas diferencias.

Desde estos planteamientos, la ley puede estar al servicio de doblegar a las subjetividades en su intento de restaurar lo impositivo desde el dominio del poder hegemónico o, puede hacer uso del reconocimiento simbólico de las subjetividades para legitimar las normas que posibilitarán fortalecer la convivencia de una sociedad venidera, que apenas está aprendiendo a vivir de manera emocional.

Este punto conlleva necesariamente a pensar el concepto de educación, pero entendiéndolo como un proceso de construcción que permite la sociabilidad. Hoy es obligatorio abordar la educación como una apuesta cultural–histórica, como un proceso reflexivo y formativo acerca de las interacciones sociales y, de los elementos de orden moral, emocional–afectivo, cognitivo y comunicativo que están en la base de toda relación (Castoriadis, 1993).

---

### *3.1.5. El sentido de la educación como formación para la vida*

La educación hoy, desde la perspectiva propuesta en este texto, es un concepto para la vida puesto al servicio de la vida cotidiana, del diario vivir. Se trata de proponer la existencia como un continuo aprendizaje, hecho a consciencia.

La vida cotidiana transcurre en interacción continua con otras personas llevando a cabo tareas conjuntas, proyectos en común, conversando e intercambiando diferentes puntos de vista sobre alguna cuestión, sintiendo diversos tipos de emoción, generando aprendizajes que fortalecen el continuo proceso de desarrollo humano, como parte del tejido socio cultural.

No obstante, es preocupante un proyecto educativo desde esta perspectiva, porque la propuesta de humanización en la actualidad se ve todo el tiempo amenazada, aunque cada vez haya más producción normativa y legal al respecto (ley 115 de 1994 sobre Educación; la ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar en el ámbito colombiano), mientras siga siendo la cotidianidad la exclusión y la vulneración política y social de la ciudadanía.

Por ello es necesario hacer un cuestionamiento constante a la institucionalidad, Nussbaum (2008) enseña al respecto, que las instituciones y los ciudadanos se sostienen y realimentan mutuamente, como un continuo; es decir, si las instituciones cumplen la ciudadanía estará fortalecida; así en nuestro medio, lo que se evidencia es que nuestra institucionalidad no tiene incorporado el reconocimiento de la norma y la legalidad; de esa manera es difícil que como soporte social, esta institucionalidad transmita y logre corporizar a los ciudadanos la ley desde nociones como equidad, justicia, legalidad y legitimidad.

Se requiere entonces fortalecer una cultura política que reconozca y le dé un lugar digno a sus ciudadanos. De ahí, la importancia de la ley 1620 de 2013, de convivencia escolar, que como ley en educación pretende tratar asuntos de la vida, pero además pone de manifiesto las debilidades de la institucionalidad que aún no la soporta a cabalidad para su cabal implementación.

Se trata por tanto, de permitir la inclusión como un asunto de reconocimiento ciudadano; reconocimiento regulado no sólo desde las leyes estatales, sino desde la protección, reparación y dignificación que la institucionalidad haga de la ciudadanía beneficiaria del sistema. De esa forma se podría, en las comunidades de base, comenzar a tener mejor convivencia, a partir del restablecimiento de la confianza y credibilidad en las instancias legales.

Este sería sólo el primer paso del cambio, porque luego seguiría como necesario, a partir de dicho reconocimiento, la incorporación de estas normas como estilos de vida que realmente permitan su legitimidad y ejercicio.

La apuesta es hacia una cultura civil, es decir una sociedad que se reconozca en sus bases afectivo emocionales, que no esté todo el tiempo encubriendo sus faltas, para que estas sean filtradas por los sectores más vulnerables de la misma sociedad; que sea una sociedad que logre cultivar unos sentidos subjetivos más beneficiosos para sí misma, donde sus ciudadanos, independiente de su condición, se reconozcan en sus necesidades y flaquezas pero también en sus capacidades y potencialidades. Así sería una sociedad incluyente, donde todos compartan los derechos, basados en el respeto fundamental del reconocimiento de la dignidad de cada persona por el hecho de ser humano.

Solo así se podría pensar en una justicia más restaurativa, menos punitiva, mediante la cual más que castigar de lo que se tratara sería de rescatar el valor y los aportes que cada ciudadano hace a su sociedad. De esa forma se restablecería la confianza en el Estado, y como ciudadanos cada quien viviría su ser político.

En afinidad Axel Honneth (2010, p. 12) afirma: hemos entendido que el reconocimiento de la dignidad de personas y grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia.

De esa forma reconstruiríamos como cultura los conceptos de ley y justicia y todo lo que implican en la valoración y prácticas de lo social, en pro de ser más justos, morales, respetuosos, plurales, solidarios, legales, responsables, equitativos.

Desde esta perspectiva, los ciudadanos vía la educación para la vida, serán portadores, en su subjetividad individual, de los efectos de una sociedad justa, equitativa y digna.

---

### *3.1.6. El rescate de la dignidad como proceso de culturización*

En el contexto latinoamericano históricamente se han producido unos sentidos subjetivos de auto-desprecio y auto-conmiseración, lo cual caracteriza en gran parte la mentalidad latina, dando cuenta del proceso de desarrollo afectivo y cultural de esta región.

A lo largo del texto se ha explicado que la subjetividad está atravesada por un doble sentimiento de identidad. En este sentido, se necesita identificarse con otros para saber quién se es, pero al mismo tiempo se requiere diferenciarse de ellos para poder sentirse a sí mismo, sin confundirse con los otros.

Martín Baró (1998) muestra cómo en Latinoamérica este proceso se ha confundido, como resultado de su misma historia de abusos y atropellos; argumenta que tener este proceso identitario confundido, hace que como latinoamericanos, identitariamente, nos perdamos en nuestra dignidad personal y como pueblo; y, afirma que nuestra cultura está confundida, lo cual, nos deja en una posición de vulnerabilidad ante el sistema opresor.

Nussbaum (2006) sostiene que la vulnerabilidad es un sentimiento que hace a las sociedades buscar la ley, pero desde una perspectiva emocional. Así la ley es un intento cultural para intentar protegernos desde el exterior, ante una condición propia de debilidad o vulnerabilidad. En esta medida el sentido de justicia se instala como un sentimiento de autodefensa y conmiseración. Los humanos necesitan leyes, contratos y normas porque somos vulnerables a múltiples daños y perjuicios (Nussbaum, 2006, p. 19). Esto podría explicar la manera emocional como los latinoamericanos asumen la vida pública y que se pueden observar en varios aportes de los participantes:

“Uno busca la protección de la justicia, pero ella no llega. Entonces uno queda desprotegido, desolado” (padre de familia, Cepar).

“La gente comúnmente piensa la justicia como un problema del Gobierno, consideran que la solución de todos los problemas es del Presidente, no lo relacionan con lo que hacen y cómo actúan en su diario vivir” (docente, Cepar).

Siguiendo esta línea del aporte, las personas responden a su contexto y el contexto son las personas. Teniendo presente esta premisa, de que las personas y la sociedad no son entidades diferentes y separadas, sino partes de un sistema, es decir, las dos caras de una moneda (el mundo humano), es imposible concebir una sociedad sin personas, como unas personas sin sociedad; es necesario, rescatar y poner en el centro la dignidad humana que siempre hace posible superar condiciones de vulnerabilidad. En ese sentido reconocer y contextualizar los sentidos compartidos de las personas sobre nociones tan abstractas como ley y justicia, permite comprender la manera como en estos contextos las comunidades se resguardan y auto protegen de las condiciones que les vulnera y les hace buscar defensas, aún desde la transgresión y las formas de la violencia, ante situaciones que de otra forma sentirían quedan desprotegidos. Es como una forma de reconocerse en falta y buscar desde sus propios recursos situaciones vitales que les permita una equidad y dignidad que los haga autosuficientes.

Toda la propuesta de este texto redundará en adquirir elementos de lectura psicosocial, desde la vida cotidiana de las comunidades, de sus formas de pensar y actuar.

Se trata de una lectura comprensiva y compartida que se transmita vía la cultura, desde las construcciones narrativas a partir de un restablecimiento cultural, dando también una identidad de pensamiento y acción a nuestro contexto desde la misma oralidad.

De ahí la importancia de la educación, entendida como proceso formativo continuo, un proceso para la vida más allá de lo académico, en donde se fortalezcan los valores y competencias para la vida. Es a partir de la educación que en los contextos sociales vulnerados, se puede llegar a niveles de incorporación de la equidad y la dignidad humana, camino a la justicia y la ley.

Mientras la ciudadanía no se forme y siga siendo objeto de maltrato y exclusión, la desconfianza en la institucionalidad, la necesidad de tomar la justicia por mano propia y la transgresión de las normas sociales, seguirán siendo características comunes que identifican a nuestra cultura.

---

## 3.2 Sentidos de ley, nociones y prácticas de justicia en el Cepar

---

Por: Mary Luz Marín Posada

La ley no resolverá todos los problemas sociales y, sin embargo, presenta una importante señal respecto de quién es considerado plenamente igual y quién no. He sostenido que una sociedad decente no permitirá que el deseo de estigmatizar domine el proceso legal e insistirá en dar a los ciudadanos la misma protección ante las leyes, sin importar lo impopulares que ellos y sus prácticas puedan ser. El deseo de estigmatizar no es una base racional para el derecho (Nussbaum, 2006, p. 313).

La ley está estrechamente ligada con las creencias y los referentes morales de una sociedad y Colombia no se exime de dicha relación. Desde Kant la educación estuvo orientada a cumplir la ley, sin embargo el conocimiento del contexto es fundamental para poder legislar todas las acciones humanas que ocurren al interior de la sociedad. Y es acá donde la interacción y la deliberación de los ciudadanos son clave para definir los límites, reconocer las prácticas culturales, los grupos diferenciados y sus referentes de ser y de estar en el mundo, estos aspectos son vitales para el diseño, la apropiación y la incorporación de la ley.

En Colombia la experiencia con la Constitución Política de 1991, permitió la deliberación de distintos aspectos entre diferentes actores políticos y sociales, lo cual reflejó un pacto acordado entre dichas partes, que retó el sistema democrático. Con esa ética de mínimos contemplada en dicho articulado, permitió tener un sinnúmero de leyes que llevó como impronta el reconocimiento de los derechos humanos y la posibilidad de ser garantizados a través de mecanismos como el contemplado Bloque Constitucional que colocó al país ante la mirada de instancias de protección de derecho internacional (Gómez, 2003).

En dicho contexto, emprendieron vuelo temas como las infancias, las juventudes, las minorías étnicas, las mujeres, las comunidades LGTBI, entre otros, que generaron múltiples desafíos a nivel legal, político y cultural, y que fueron trazando lineamientos de políticas públicas orientando prácticas educativas y sociales, entre otras.

En este orden de ideas, surge la Ley 1620 de 2013, la cual desafía las políticas públicas educativas y coloca una preocupación central, ya que refleja en las instituciones educativas, las dificultades que se presentan en su cotidianidad, con las nociones de ley y prácticas de justicia. Es por esta razón que el objetivo de la indagación en este estudio, es comprender estos elementos de ley y justicia, los cuales son estructurales en la cultura escolar, en una época donde las violencias son naturalizadas, las leyes ajenas a los actores educativos y las prácticas de justicia vividas de manera intuitiva con vestigios emocionales de venganza, indignación, vergüenza, repugnancia, entre otros, a los cuales es necesario acercarse.

Situados en este contexto, nos acercamos a la comunidad educativa del Centro para la paz y la reconciliación, Cepar, de la Alcaldía de Medellín para analizar por dichas nociones de ley y prácticas de justicia a través de las voces y prácticas de los mismos actores.

Se escuchan expresiones como: “la ley es una norma impuesta que muchas veces no se conoce” (docente, Cepar), y esto lo expresan ya que la ley se desconoce porque ha sido planteada por otros distintos y no ha pasado por la deliberación de una pluralidad que constituye dicho contexto.

La ley en Colombia ha sido construida sin tener en cuenta las marcas morales que la anteceden, lo que lleva a que la ley y la moral colisionen todo el tiempo, dando lugar a la impunidad, y cómo hacer entonces con la Ley de Justicia y Paz, si moralmente se ha borrado al diferente, si se ha incumplido la promesa desde el Estado y se ha deslegitimado el mismo.

Es necesario comprender quién se es para hacer la ley y no hacer la ley desde el deber ser, pues de esa forma, no encarna principios morales; por eso la ley en este contexto, rebota y se vive de una forma esquizofrénica, lo cual no es obligatorio solo reconocerlo sino comenzar a buscar formas de mitigar dicha confusión en las formas como se vive la ley en nuestros territorios y así poder llegar a elaborar las formas de la reacción cultural que caracterizan estos contextos.

La propuesta es mediante las construcciones narrativas, como una forma de enfrentar la desconfianza sistemática que se ha padecido frente al Estado y la sociedad, al respecto dice Victoria Camps (2011):

El principio de desconfianza sistemática, a su vez es productor de miedo, puesto que se materializa en la amenaza, el daño, la aprensión, la inseguridad, el horror, el pánico, es decir, todas aquellas emociones que paralizan al individuo para encauzar su conducta (p. 209).

Todas las instituciones de justicia están encaminadas a lo prohibido como justicia debida. Sin embargo la justicia debería apuntar a devolverle al criminal el sentido de lo humano, separando al perpetrador de su crimen, para que se vuelva a incorporar a la sociedad. En los grandes crímenes no actúan los monstruos sino personas corrientes, personas capaces de sonreír a sus hijos, lo que Arendt (2001) llama el mal banal, como una forma de insertarse en la sociedad. Tendrían que abrirse unos espacios de diálogo que permitan reconocer que para algunos crímenes no hay castigo que repare, ya que sobrepasa cualquier sistema legal.

En este sentido, los actores educativos del Cepar reconocen la fragilidad de la ley en nuestro país, y la lejanía con la misma; no se ven reflejados en ella y por tanto se rompe fácilmente ya que los actores actúan intuitivamente según sus estados de ira, compasión o indignación, generando rasgos de autodefensa ya que la justicia debería estar estrechamente ligada con la ley, pero acá la justicia está ligada con la contingencia de un estar arrojados al mundo y en desprotección.

Para Aristóteles (1975) lo justo será lo que es conforme a la ley y a la igualdad; la justicia es la virtud completa, pero no es una virtud absoluta y puramente individual, es relativa a un tercero y esto es lo que hace que en la mayoría de veces se considera la más importante de las virtudes. Plantea la justicia como completa porque el que posee esta virtud, puede aplicarla con relación a los demás, y no solo a sí mismo (p. 132). En este sentido la justicia viene siendo una virtud fundamental y la más completa para Aristóteles, ya que con ella se garantiza el relacionamiento con los otros y en esta vía, sin la justicia no puede haber relacionamiento ético posible, es decir convivencia con otros.

En este aspecto, cabe resaltar la confluencia de diversos grupos al interior del Cepar y la tolerancia que presentan los estudiantes con el otro diferente, como se resalta en el siguiente aporte:

La inclusión que los estudiantes promueven, reconoce distintas culturas, y hay muy buena recepción de los grupos, todos conviven en el mismo salón, las campañas atraviesan todo el currículo ya que es un tema muy importante en el Cepar y es el tema de la convivencia. Hay prostitutas, paramilitares, guerrilleros, todos conviven en el mismo salón, hay campañas que constantemente atraviesan el pensum académico (docente, Cepar).

Puede observarse la importancia que tiene el reconocimiento, el cual en tanto categoría teórica expuesta por Honneth (2010), se entiende como un respeto mutuo tanto de la especificidad como de la igualdad de todas las otras personas, que tiene como ejemplo paradigmático el comportamiento discursivo de los participantes en una argumentación. Y finalmente en el marco de los intentos de desarrollo del comunitarismo, la categoría de reconocimiento es utilizada hoy para caracterizar algunas formas de apreciación de estilos de vida diferentes al propio como las que se dan típicamente en el contexto de la solidaridad social (p. 16).

Llama la atención que en el Cepar, los estudiantes se sienten reconocidos al verse en medio de tanta diversidad y perciben que el trato que reciben por parte de los docentes, directivos, auxiliares de la educación, entre otros es igual, sean de un grupo de autodefensa, de un grupo guerrillero, delincuentes comunes, habitantes de calle, pertenecientes a la comunidad LGTBI, entre otros. Esto ha permitido que se acerquen mucho más entre sí mismos, lo que ha generado un oasis en la institución, en medio de la turbulencia que viven en sus entornos sociales cotidianos.

En este sentido cuando se les propone que se expresen sobre las formas de resolución de sus conflictos y las prácticas de justicia en la Institución, se subraya este aporte:

Todavía existe un coletazo de la autodefensa, así no lo hagan materialmente, lo piensan, tienen referentes de ser y de estar en sus barrios, le creen a eso, al fin "los legitiman", porque hay poca credibilidad en lo oficial, se desconfía de lo legal. Es un imaginario de cualquier ciudadano (docente, Cepar).

---

### ***3.2.1. La justicia por mano propia***

En sintonía con lo anterior, es de señalar que las experiencias de vida de los estudiantes del Cepar, están marcadas por historias de abuso, distintas manifestaciones de violencia, pobreza, abandono y rupturas con sus vínculos afectivos. Muchas de las vulneraciones de derechos que se presentaron no fueron abordadas de una manera justa y para ellos ese refe-

rente de justicia quedó plasmado en su configuración subjetiva, muchos de ellos consideran que se deben defender solos y tomar justicia y venganza por sus propios medios, ya que el menosprecio y la indignación, les llevaron a pasar de victimarios a víctimas.

Honneth (2010) hace énfasis en cómo se sienten los humillados y plantea que el humillado padece un daño moral y pierde autoconfianza, autoestima y autorrealización. En el mismo sentido, no ser visto, no ser reconocido en la propia idea de sí, se ve como una forma de:

Humillar a alguien, sacándolo con una postura de la comunidad humana, es negarle el espacio de mediación entre aquello que lo condiciona y los actos que realiza; en otras palabras sustraerlo de la posibilidad de preguntar y de ofrecer razones. La consecuencia moral más visible de la relación entre quien saca de la comunidad humana a alguien y ese alguien, es que este último tiene pocas opciones de no verse sometido a la voluntad del primero (Uribe, 2009, p. 37).

En correspondencia con lo anterior, los colombianos desde sus diversos grupos poblacionales, comparten una característica en común y es que, saben qué es sentir injusticia y abandono, además del daño moral y de la fractura identitaria que se presenta al quedar convertidos en algo que no son, es perder control sobre sí mismos y por ende sobre sus capacidades y al quedar ese vacío identitario, hay un desplazamiento de ese control sobre sí mismos que se lo apropia el que tiene el poder, en este caso los actores violentos.

Por este motivo muchos de los colombianos han referenciado la auto defensa como principio fundamental y aquí se ha dado un campo de cultivo para la reproducción de actores violentos de distinto orden; continuando con Aristóteles, decía que la reciprocidad o el talión parece ser para algunos lo justo en absoluto, han definido lo justo diciendo de una manera absoluta: que consiste en dar exactamente a otro lo que se ha recibido, pero el talión no conviene ni con la justicia distributiva, ni con la justicia reparadora y represiva (Aristóteles, 1975, p. 141).

En este país, este ha sido el relato ético que lo determina y es necesario mirar las injusticias pasadas, para adentrarse en lo que se ha hecho, en lo que no se ha hecho y en lo que se ha debido hacer. El Estado siempre ha respondido con medidas de contención, no hace justicia pero sí realiza acciones para impedir el avance del para-estado y su control, pero definitivamente, no con justicia.

Cabe resaltar, que los niños y niñas del Ceparcito (Centro infantil del Cepar), han crecido en este contexto, y se puede notar que referencian sus nociones de justicia, naturalizando y acostumbrándose a los hechos violentos. Viven los hechos violentos como una forma ya dada de relación que no permite que los niños reflexionen sobre el hecho mismo. En esta medida, aparecen posturas de endurecimiento frente al dolor, y otras de venganza; al naturalizarse, la violencia es asumida como un bien, como manifestación de la justicia. Al respecto decía un niño del Ceparcito:

“Si la castigaron es que se lo merecía, como es de cansona, alguna cosa habrá hecho” (Taller lúdico niños y niñas, Ceparcito).

Estas prácticas de justicia son reiterativas en los niños y niñas, se evidencian en sus juegos, en su interacción con los medios de comunicación, tomando posturas como:

“Yo le pego a los niños, que me pegaban a mí cuando yo era más pequeño” (Taller lúdico niños y niñas, Ceparcito).

*En el mismo sentido sus padres*<sup>1</sup>, usan el castigo severo, cuando los niños no obedecen, a lo que sus padres les imponen, muchas veces restringiendo hasta por la fuerza, derechos que tienen que ver con el buen trato, la recreación y la seguridad alimentaria, lo cual nada tiene que ver con la falta cometida y que los niños expresan no entender el porqué:

“Cuando no obedezco me castigan, no jugando con mis amigos y no me dan almuerzo” (Taller lúdico niños y niñas, Ceparcito).

Estas prácticas se vuelven cotidianas y naturales, generando en ellos unos referentes de justicia que están más del lado de la violencia y de la tiranía, que va constituyéndose como un rasgo en su configuración subjetiva, y se puede evidenciar que los referentes transmitidos por parte de sus familias, son bastante fuertes y en ocasiones ambivalentes y ambiguos como se resalta a continuación:

“Las normas y la justicia parten desde la casa, porque muchas ocasiones obligamos a nuestro hijos a hacer cosas que ni siquiera nosotros como adultos hacemos” (padre de familia, Cepar).

<sup>1</sup> Los padres de los niños y niñas del CEPARCITO son estudiantes del CEPAR

Otro aporte:

Cometemos actos de injusticia cuando los regañamos por decir alguna mentira, pero a veces como madre de familia obligamos a nuestros hijos a mentir, cuando le decimos: dígale a la vecina que no estoy cuando en realidad estoy en la casa (padre de familia, Cepar).

En este mismo sentido en su espacio escolar, los niños manifiestan ante las injusticias recibidas, solicitar ayuda a la profesora o a la madre, ya que no se tienen elementos claros para generar procesos de mediación escolar, es por esto que los niños siempre están buscando a otro que los proteja, así le tengan miedo:

“Lo disculpo y le pongo la queja a la profesora y también a mi mamá” (Taller lúdico niños y niñas, Ceparcito).

De igual forma, ocurre en sus contextos, cuando deben acudir al jefe de banda para que arregle un problema en la comunidad, al ver vulnerados sus derechos, legitimando cada día más dichas prácticas de justicia que no necesariamente se asientan en estamentos legales apropiados por una comunidad.

Un contexto de conflicto armado, como el colombiano, muestra a los niños que hay que defenderse del otro por cualquier medio así tenga que acudir a lo ilegal, los niños y niñas pueden legitimar la violencia como un bien y llegar a justificar la guerra desde el ámbito privado que se materializa en los juegos, y proyectarse desde ya, como futuros jóvenes que podrán poseer armas; los niños justifican la muerte de alguien que no hace parte de su ámbito privado y fraternal.

“Lo mataron porque la debía, como dice mi mamá el que la hace la paga” (Taller lúdico niños y niñas, Ceparcito).

En correspondencia con lo anterior, va quedando un imaginario de ley y de justicia flexible por parte de los actores educativos, y con posibilidad de ser transada fácilmente:

En Medellín no hay mucha justicia, ya que a los delincuentes que hacen cosas graves los dejan libres o los sacan antes de tiempo sin cumplir los años estipulados y a otros que no comenten crímenes graves los dejan años con una condena (docente, Cepar).

De igual modo los mecanismos para hacer cumplir la justicia deben efectuarse sin ninguna recompensa a cambio, ya que el subsidio que reciben los desvinculados está sujeto a la asistencia a clases, y es aquí donde algunos ven una oportunidad para entrar a violar dicha norma en la institución:

Muchos sólo vienen a pedir un certificado o solo vienen a estudiar el día que necesitan el certificado académico para recibir un beneficio del Estado. Esto es un requisito indispensable pedido por el juez de familia que les está llevando el proceso o por la entidad que los subsidia (auxiliares de la Educación, Cepar).

Estas formas de condicionar una indemnización reparadora en el marco de la justicia, a cambio de un certificado de estudio, puede generar más impunidad e ilegalidad, ya que deja un umbral para hacer la trampa en una cultura donde hay que ir desmontando dichas acciones, y ojalá no se necesitaran dichas recompensas para estudiar y dichas indemnizaciones para desvincularse de grupos armados ilegales.

---

### *3.2.2. Un acercamiento a las políticas públicas de convivencia escolar en el Cepar, Medellín–Colombia*

La Constitución política de 1991 trazó lineamientos para democratizar la escuela y se materializó en la Ley General de Educación, 115 de 1994, con mecanismos como el Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional–PEI, los cuales fueron pensados para su construcción de manera participativa con toda la comunidad educativa; sin embargo dichos mecanismos se instrumentalizaron y muchos de estos se elaboraron sin tener en cuenta la representación de algunos actores educativos. Es por esta razón que actualmente puede afirmarse que no permearon la cultura escolar, ni hubo apropiación de los mismos.

Posteriormente surge la ley 1620 de 2013 con el decreto reglamentario 1965, con el fin de instalar en las instituciones educativas un comité de convivencia conformado por los distintos representantes de la comunidad educativa, con el fin de direccionar debidos procesos a la luz de los conflictos y violencias presentadas en las instituciones educativas; dicha ley generó el replanteamiento de los manuales de convivencia y los Proyectos Educativos Institucionales, sin embargo esto ya lo pretendía la ley 115 de 1994, pero no se lleva a cabo hasta ahora que lo ratifica la ley 1620.

En este sentido, uno de los aspectos a indagar con los actores educativos del Cepar, fue el conocimiento y apropiación de dicha ley, sobre lo cual algunos respondieron:

“Aquí desconocemos como tal la ley 1620 de 2013, sin embargo se promueve la sana convivencia, la inclusión y los derechos humanos, estos aspectos en situaciones puntuales indican cómo se debe proceder” (docente, Cepar).

Es así como se reafirma lo anteriormente expuesto acerca de la poca familiaridad con las leyes, y de paso la no actualización del Manual de Convivencia a la luz de una clasificación de conflictos y violencias situadas en el contexto específico del Cepar; sobre este asunto se dice:

“El manual nació como un manual para colegio de desmovilizados y a medida que ha ido variando, la población se ha ido actualizando; sin embargo siempre se trata de llegar a hacer un debido proceso” (docente, Cepar).

De igual modo cabe resaltar que los diversos actores interfieren con el abordaje de la convivencia en el Cepar, aunque de manera intuitiva, por ejemplo, llama la atención el rol que cumplen los auxiliares de la educación como las secretarías, los porteros, el personal de oficios varios; en situaciones al margen, se afirma:

“Algo me parece difícil es cuando los estudiantes se encierran a consumir drogas en los baños” (auxiliares de la educación, Cepar).

Sobre lo cual respondieron que situaciones como estas las debían manejar ellos y muchas veces no cuentan con los elementos suficientes para intervenir la convivencia. De otro lado al indagar a los docentes por el manejo del Manual de Convivencia y el cumplimiento del mismo, manifiestan.

Tal vez no se cumplan a cabalidad porque por el carácter de la institución existe una apuesta grande por la inclusión y en este sentido los debidos procesos son flexibles. Aun cuando deberían ser más rigurosos pero esto podría llevar a exclusión en algunas situaciones particulares (docente, Cepar).

Los docentes expresan varias tensiones entre el ideal del cumplimiento cabal de la ley y la flexibilidad que les demanda el proyecto pedagógico del Cepar; la tensión está condicionada por la apuesta política de la inclusión social, y se evidencia en que sí se es muy estricto con la ley la inclusión queda en riesgo, o si se es muy laxo con la ley, a pesar de que haya una inclusión de presencia, ellos consideran que la educación no está siendo rigurosa.

En el mismo sentido dilemático, la ley normativa entra en tensión con los principios de justicia, ya que si se quiere cumplir con la pretensión de inclusión habría que ser flexible con la ley para poder actuar justamente, y en este sentido, se estaría irrumpiendo de manera injusta la ley normativa en dicha institución, correspondiendo esto a las nociones de ley y prácticas de justicia expuestas en el apartado anterior.

La otra tensión derivada, está entre igualdad y diversidad, en donde el principio de la ley es la igualdad, y solamente se admiten excepciones en casos de normatividad transicional; en proyectos educativos como el Cepar sus actores están situados precisamente en ese escenario de justicia transicional y de incorporación a la vida social, en donde la ley contempla alternativas jurídicas que permiten flexibilizar la norma para que esta no sea categórica en sus juicios y finalmente excluyente; al mismo tiempo la opción por el reconocimiento a la diversidad, que hacen en el Cepar, puede constituirse en una excepcionalidad tal que facilite evadir la ley, argumentando diversidad o excepcionalidad, que haga que quien está siendo beneficiado por esta excepcionalidad, se resguarde o evada la ley respaldado en su condición de excepcionalidad.

Por otra parte, en cuanto a la convivencia entre pares se refiere la hostilidad en la convivencia que sería la esperada entre personas que han vivido en el mundo de las violencias y que tienen diferencias encontradas desde sus experiencias particulares; sin embargo lo que se observa es que este proceso educativo ha generado más que convivencia, es coexistencia, entendida como un momento intermedio en donde si bien no hay profundo estrechamiento de vínculos, sí hay una condición inicial que permite el respeto entre unos y otros, facilitando un acercamiento e intereses comunes o de afectos y reconocimiento.

Aunque todos seamos tan distintos nos apoyamos y aprendemos a estimarnos aquí. Uno ya no ve al enemigo sino al compañero que puede ser mi soporte en algún momento (estudiante adulto, Cepar).

---

### ***3.2.3. Retos de la política pública de convivencia escolar en el Cepar***

A partir de lo encontrado en materia de convivencia escolar, cabría preguntarse: ¿qué es realmente la implementación de las políticas públicas de convivencia escolar en dicha institución, teniendo en cuenta aspectos estructurantes como las nociones de ley y las prácticas de

justicia expresadas por parte de los actores educativos?. Sobre este asunto, sobresale que las políticas públicas concretan lo que un Estado o una sociedad considera como de interés público o de interés general. Son el enlace entre el Estado y la sociedad y el ciudadano. En este sentido, la simple expedición de una norma no constituye por sí sola una política pública y menos una garantía de efectividad, pero sí señala lo que se considera como de interés público aquí y ahora (Roth, 2006, p. 64).

En este orden de ideas es importante revisar algunos aspectos en razón de la implementación de las políticas públicas de convivencia escolar en el Cepar, a saber: La realización de un mapeo con la comunidad educativa que comprenda actores, tipología de las violencias y conflictos, procesos adelantados con el abordaje de conflictos y violencias, alternativas que se han adelantado en los grupos estudiantiles. En esta acción es fundamental la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, entiéndase como familias, auxiliares de la educación, estudiantes, directivos y administrativos, docentes, personal de apoyo psicosocial y líderes comunitarios o barriales que circundan la Institución.

Es importante tener en cuenta cuáles son las formas que los grupos tienen para tramitar sus propios conflictos; muchas veces no se tienen en cuenta dichas formas particulares y es importante permitir que fluya esta construcción autónoma sin la intermediación de los otros, cabe anotar que es importante fortalecer esta capacidad, generando espacios de conversación frente a conflictos que estén presentándose en cada uno de los grupos, donde los estudiantes propongan alternativas pensadas por ellos.

En esta misma dirección es clave la realización de un proceso de formación en mediación de conflictos, donde se involucren mucho más los escolares en las alternativas y decisiones institucionales en materia de convivencia escolar. También es clave poner en práctica la experiencia de gobierno de aula, en el cual los estudiantes elegidos como gobernantes realicen una agenda de discusión con preocupaciones del estudiantado, tanto internas como externas, y revisar entre todos, formas de abordaje, donde sientan que hacen parte del proceso democrático escolar.

La construcción del Manual de Convivencia debe ser una acción permanente; en la normatividad incluso está orientada así, ya que es sumamente importante la discusión sobre este documento y que toda la comunidad educativa haga parte de estas reflexiones y propuestas.

Se hace necesario construir una norma específica (Manual de Convivencia Cepar) en el sentido valorativo; construir valoraciones desde los afectos y el reconocimiento y abrir el espacio para que surja un valor donde se reconozca la pluralidad escolar, un valor más allá de la normatividad.

En este mismo sentido, es importante tener en cuenta un método vivencial y reflexivo en dicha elaboración, y del mismo lado, exponer las formas en que se juzgan y se reparan las sanciones según sus tipologías, porque si queda el enunciado abierto para romperse y flexibilizarse en la ley, se puede pasar a un estado de desprotección ante las amenazas y riesgos. En este sentido, es importante resaltar que la protección está por encima de la inclusión.

Finalmente, es importante nutrir el Proyecto Educativo Institucional–PEI, a partir de estas reflexiones y generar procesos de apropiación de dicho instrumento por parte de toda la comunidad educativa, porque conocida la verdad es preciso juzgar y la verdad exige la justicia, porque donde no opera la justicia se reinstala la venganza, con lo cual volveríamos al punto de partida (Sánchez, 2014, p. 141).

---

## 3.3 Comprensión y legitimación de las normas en la escuela\*

---

Por: Andrea Carrasco

Continuando desde el contexto chileno con el tema de las nociones de ley y las prácticas de justicia, es importante considerar que históricamente las escuelas se han configurado como un lugar para la escolarización donde la socialización e interacción de los sujetos que pertenecen a ella son parte de la experiencia escolar.

Este espacio, en que se produce la socialización secundaria, permitirá propiciar la internalización de una construcción de la realidad social (Berger & Luckmann, 1999) que el sujeto va constituyendo como base significativa para la comprensión de la experiencia en cuanto a

\* Los autores chilenos agradecemos especialmente a, Daniela Rivera y Claudio Montoya, quienes participaron como ayudantes de investigación tanto en el trabajo en la escuela como en el proceso de comprensión de los datos.

su realidad. Esta comprensión de la realidad social se permea de las herencias culturales de la estructura social en que se está inserto, y es así como en el caso de las escuelas chilenas aparece fuerte la herencia de una tradición autoritaria, adquirida desde la época de dictadura donde lo normativo, el control, el individualismo y el poder son aspectos que primaron en la significación de la realidad social.

La comprensión de la escuela como un espacio normativo donde prima el individualismo, enfatizando la superioridad del “yo” individuo por sobre la comprensión de un “nosotros” como actores colectivos, conlleva a reflexionar sobre el proceso de des-socialización que actualmente se vive en distintos niveles de la sociedad (Giddens, 2005).

En este sentido, la noción de sociedad como lugar colectivo se ha debilitado; ha tomado fuerza la idea de sociedad basada en la autonomía y la responsabilidad individual. Debido a esto, el rol del Estado ha pasado a tener un carácter de fiscalizador, controlador y de regularización de las acciones de los sujetos. Por ello, tal como plantea Grinberg (2006), el Estado se ha desgubernamentalizado y ha transferido sus funciones a la comunidad, que son regidas por el marco legal (Políticas Públicas) en que se configura el cuerpo social, lo que ha generado una mayor instrumentalización de la práctica social.

Esa situación ha llevado a un exceso de “normas” que se instalan en los distintos espacios de la sociedad generando un aumento sistemático de la penalización. Ante ello, Wacquant (2010), plantea que hay que comprender el giro punitivo del Estado: ¿Qué ha hecho que en tan poco tiempo se haya penalizado a tanta gente por sus acciones? Según él, esto no responde a un aumento exponencial de la actividad delincinencial, sino que más bien a que el Estado se ha reconfigurado a lo largo del tiempo, borrándose de la esfera económica, debilitando su componente social o de bienestar y acrecentando su presencia en la esfera penal, siendo el principal indicador las tasas de presidio, pero extendiéndose también al resto de la institucionalidad; pues una escuela que vive la pérdida de su componente social necesariamente acrecienta su esencia penal. En esta vía, una sociedad sin soluciones, produce una escuela para contener.

La escuela, que contiene y que aplica este marco legal punitivo, se traduce en la aplicación de las normas que regulan el actuar de los sujetos, normas que se instalan desde el macro sistema educativo (verticalidad en la implementación), pero que se van legitimando de

manera “legal y tradicional” (Weber, 2002) a través de las prácticas de poder e imposición en la interacción cotidiana. En este espacio impera la concepción de orden y control para cumplir las normas, las cuales habitualmente toman un carácter punitivo en su implementación.

La ejecución de este marco legal en contexto, que da a la escuela un sello normativo, se verá expresado en las reflexiones que se presentan a continuación, donde se muestran las distintas percepciones de los sujetos participantes en relación con las concepciones de la norma y su aplicabilidad y legitimidad en el espacio escolar en que habitan, a partir de sus propias nociones de ley y de justicia.

---

### *3.3.1. La escuela como un espacio de tradición normativa*

Cuando se señala la escuela como un espacio de tradición normativa, se refiere a una escuela donde históricamente se aplican y cumplen las normas que se construyen desde la estructura social y se plasman en el espacio educativo. Como todo espacio social necesita de las normas para su producción y reproducción. Todos los grupos sociales establecen reglas y, en determinado momento y bajo ciertas circunstancias, también intentan aplicarlas. Esas reglas sociales definen las situaciones y comportamientos considerados apropiados, diferenciando las acciones «correctas» de las «equivocadas» y prohibidas (Becker, 2009, p. 21).

Ahora bien, es importante diferenciar que las normas pueden responder a diferentes tipos, dependiendo de su naturaleza, por ejemplo; en el caso de las leyes formalmente aprobadas, el Estado puede usar su poder policial para hacerlas cumplir; empero también hay situaciones en que se tratan de pactos informales donde su incumplimiento prevé sanciones informales de todo tipo (Becker, 2009).

De acuerdo con esta definición, se puede precisar dos tipos de normas que confluyen en la escuela, las normas que vienen desde el Estado y las normas que se construyen al interior de las escuelas y son parte de pactos informales en el diario vivir institucional.

Por lo anterior, es posible desglosar nociones de tradición normativa en las escuelas por parte de los distintos actores que la componen como comunidad educativa. Así es posible, desde sus relatos o aportes, denotar la distinción de las dos nociones de norma señaladas anteriormente, en torno a las prácticas escolares. A continuación, queda manifiesto cómo las normas pactadas informalmente dan sentido a la cotidianidad de la escuela:

Eso ven los niños. Nosotros somos adultos, parecidos a otros que le pegan, que se agarran a balazos, que está 'curao' afuera, que no respeta su espacio de jugar. Entonces, son muchas situaciones que, de repente, escapan a la normalidad y nosotros trabajamos en la institución a priori de la normalidad en la sociedad, es un ejercicio muy complejo (directivo, complejo educacional).

Cuando los directivos empiezan a analizar la situación al interior de la escuela, ponen énfasis en la noción de escuela como espacio de construcción de una "normalidad". A su vez, la 'normalidad' de la escuela se encuentra inmersa en un mundo de situaciones que está fuera de dicha normalidad.

¿A qué voy yo?, es decir que la educación, por lo menos la que responde a este tiempo, tiene que ser, en sí, contextualizada; y siento que a veces nosotros, como institución, nos descontextualizamos, porque estamos pidiéndole a los niños algo que no tienen por qué entender (directivo, complejo educacional).

Con estos aportes, se puede inferir que esta idea de "normalizar" que surge de los mismos participantes, devela una perspectiva de reproducción, donde se imponen unas acciones que los actores deben reproducir, por lo que la escuela se transforma en un dispositivo de imposición y de reproducción social (Bourdieu, 2008), sin considerar la capacidad crítica y reflexiva de los sujetos que participan de ella y que la configuran. Se devela una ausencia del sujeto (Giddens, 1995), que facilita la normalización de las escuelas a través de la aplicación del Marco legal que las regula.

Para los Asistentes de la Educación, que son personas de apoyo en la institución educativa, es posible hallar dos acepciones invocadas al concepto de norma: el primero es la idea de que funge como un constreñimiento y constricción social; y el segundo es de la norma como principio jurídico. Al respecto dice una de ellas:

Te das cuenta que la piensan todas estas veces antes de hacerlo, porque hay una norma. Y han visto que realmente llaman a Carabineros. Lamentablemente el ser humano es así, si no le imponen una norma, no cumple. Como dicen acá el niño va y viene como si nada. Ese es un ejemplo para los demás para que no hagan lo mismo (asistente de la educación, complejo educacional)

En esta cita, se pone de manifiesto la idea de castigo como un desincentivo práctico para la realización de prácticas que se escapan de la norma. El carácter punitivo de la escuela es complementado con la imposición de las normas externas que se configuran desde el Estado:

Los niños desde los 14 años pueden ser procesados, y esa ley yo la sé porque en el colegio de mis hijas cuando entraban a primero medio, lo hacían aprenderse esa ley. Y como les conté en la reunión pasada, el que entraba marihuana llamaban a Carabineros, tenían una sanción. Para que estemos deseando, si aquí no los van a expulsar (asistente de la educación, complejo educacional).

Continuando con lo anterior, aquí nuevamente se plantea la idea de complementar el carácter punitivo de la escuela, pero haciendo un llamado a la ley legal, estatal, desde su misma deficiencia, al no poder imponer determinadas sanciones que están ya tipificadas. Otro aporte al respecto:

Aquí hay como dos o tres niños específicos, no son todos. Ayer un niño de 7 años, se subió y bajó a garabatos, sin hacer nada. Hablé con el psicólogo que me dice que hay que tener paciencia con el niño, a lo mejor tiene problemas; yo digo que todo el mundo tiene problemas. Yo puedo tener problemas pero no me ando agarrando con los compañeros de trabajo. No hay una manera de que: no, esto no se puede hacer. Aquí en el colegio tiene que hacerse de esta manera. Hoy día aparecen niños como si nada, aquí no ha pasado nada (asistente de la educación, complejo educacional).

Y finalmente se termina apelando a la incapacidad de llevar a cabo las acciones, que en definitiva es capaz de minar el discurso normativo de la escuela. Se plantea que la sanción no puede ser aplicada discrecionalmente, pues establece diferencias entre los actores de la comunidad educativa, por lo cual resulta ilegítima.

En este sentido para los docentes aparecerá la idea de que la escuela es un campo, un campo social fundamental para la configuración del Habitus de los sujetos de la institución educativa (Bourdieu & Passeron, 2001), una forma de comprender la sociedad, donde se ponen en disputa los significados de mundo y lo normativo, que condicionan la estructura de los estudiantes que pasan por las aulas.

Lo único que yo tengo claro desde que estoy aquí es que la opción es por estos chiquillos que no tienen posibilidades buenas. Y eso a mí me enganchó, entonces lo demás se está conformando todavía, estamos en ese proceso. Lo que sí me he dado cuenta es que los alumnos

necesitan de esos profes antiguos, que iban a la casa, que los veían ahí. Los chicos me reclamaban que vengo poco al colegio, Ud. viene re poco y es el profesor jefe; entonces necesitan que estés encima de ellos y ese es el tema, si uno está dispuesto a hacer sacrificios con ellos, porque muchas veces esto es fuera del horario de clases (docente, complejo educacional).

Esta disputa de significados permitirá que este habitus, entendido como estructura subjetiva estructurada, vendría a estructurar y generar las prácticas y representaciones sociales de los sujetos (Bourdieu, 2008, p. 25).

Por tanto y a modo de resumen, es de señalar que los estudiantes u otros actores de la escuela significan y resignifican las normas al interior de su espacio educativo como parte de su habitus y lo van fundando como parte de las relaciones de dominación establecidas dentro de la escuela y parte de las prácticas de violencia que se generan en razón de cumplir o no con la norma. Y no sólo desde su disposición individual, sino también desde una disposición colectiva y social, ya que la subjetivación es parte de la interacción que se da entre los sujetos al interior de las escuelas.

---

### *3.3.2. Comprensión de las normas en el espacio escolar*

La comprensión del marco legal en el espacio escolar, como en todo espacio social, comprende variaciones en las significaciones, apreciaciones y aplicaciones de lo que constituye o debe constituir un marco legal que regule las relaciones entre los actores. A esta complejidad se agrega la diferenciación y roles que sitúan a cada actor dentro del contexto y que lo delimitan en su relación con los otros: los directivos en un colegio, por ejemplo, representan un grado de mayor jerarquía que los asistentes de la educación.

En este sentido, siguiendo los planteamientos de Bourdieu (2008), los roles condicionan la posición en el espacio social, por tanto los juegos de dominación y poder se hacen carne en las acciones cotidianas. De igual modo, los lineamientos de Giddens agregan al tema planteando que todas las acciones implican un poder, un poder que se ejerce y/o produce un efecto en otro, y que ciertamente puede determinar el orden social establecido (Giddens, 1995).

A continuación se muestran las resonancias de las prácticas de ley que se erigen en el Complejo Educacional Horacio Aravena y las relaciones de poder que se despliegan, la injerencia de los marcos legales externos y cómo cada actor escolar, en su situación particular, comprende y legitima -o no- las prácticas de ley que allí se concretan.

### *3.3.3. La escuela como espacio de legitimación de la norma*

Para los directivos participantes, como ya se señaló, la escuela es un espacio donde se aplican Marcos legales educativos, que implican diferentes tipos de normas, a saber, las formales desde el Estado y las informales que surgen de pactos de la comunidad. Es un espacio donde la legalidad se cristaliza y manifiesta mediante la interacción de sus actores. Sobre este punto:

Hay cosas que me superan, por ejemplo, esta cosa de volver al plan cuadrante, que lleguen los Carabineros, que uno es sospechoso, que se sienten, que hablen con los alumnos, no está en mi escuela ya (docente, complejo educacional).

Como se evidencia en el aporte anterior, a pesar de que la escuela es un espacio donde se va legitimando la norma a través del significado que le dan los sujetos en la acción; aquí es importante mencionar que se entiende la norma como la pretensión por parte de los dominadores que se corresponda con una creencia por parte de quienes obedecen sus mandatos, es decir, es la creencia la que constituye la legitimidad (Weber, 2002); desde esta perspectiva, la norma es protegida por los docentes y validada a través del proceso formativo de la escuela, de la cotidianidad de la escuela, pero no legitiman la intervención de agentes externos como la fuerza pública que representa un accionar que va a contrapelo de lo que los profesores intentan construir dentro de la institución, por tanto es una intervención que no es validada por estos actores del sistema educativo, porque la sientes como una imposición física de poder que violenta su escuela.

Las normas o reglas, ya tengan fuerza de ley, de tradición, o sea simplemente resultado del consenso, exigen del cumplimiento; puede ser que esté a cargo de algún organismo especializado, como la policía o el comité de ética de una asociación profesional (Becker, 2009, p. 23).

Continuando con la reflexión, los directivos reconocen que a pesar de no aceptar la presencia física de la fuerza pública al interior de la escuela, sin considerar necesario aplicar marcos legales para que se constituya como un espacio de respeto, distinto a los espacios tradicionales donde los estudiantes pueden interactuar. En ese interés por legitimar el espacio escolar, los directivos señalan que instan a desarrollar el respeto de las prácticas de ley al interior de la Institución. Defender el espacio formativo como un espacio donde se aplican las normas.

O sea en ninguna escuela del mundo, ni en Holanda ni en Jamaica se fuma marihuana dentro de la escuela. Entonces eso es en el fondo lo que uno recalca, no le está criticando el hecho de que consuman o no, o que el papá le dé permiso o no, de que estén fumando de la buena o no, sino el hecho donde lo hace, en los espacios donde lo tiene que hacer (directivo, complejo educacional).

Ahora bien, es interesante analizar que no solo el rechazo es hacia el marco legal en términos de convivencia escolar, sino también vinculado con la aplicación a ámbitos pedagógicos, por ejemplo, todas las leyes que se han generado para la medición de aprendizajes y estandarización de los resultados del aprendizaje, también son consideradas aspectos legales que se aplican en la escuela.

El caso chileno es interesante de analizar, ya que el marco legal (normas desde el Estado) que se ha instalado en las escuelas para obtener los resultados de aprendizaje planteados por la política pública, han generado presión y ciertamente rechazo por varios de los actores del sistema educativo, y así lo han reflexionado los directores participantes, quienes no legitiman la implementación de estas normas:

De ahí viene el SIMCE, la PSU todas las cosas las desprecio profundamente y me inspiran a mejorar. Ambas cosas a la vez son dos fuerzas. A mí no me importa nada el SIMCE y me importa un montón y tengo que demostrar que si yo formo a la escuela el foco en los estudiantes medicado o no, si la medicina es la necesaria o si la crisis del capitalismo es la que está demostrando si es que yo atiendo esos alumnos, a lo mejor llego al SIMCE; pero no es mi interés porque yo desprecio al SIMCE no solamente por lo difícil que puede significar eso, sino que son aprendizajes simbólicos que olvidan un montón de aprendizajes pero también voy avanzando hacia el SIMCE, tengo mejor puntaje en SIMCE y eso también me gratifica (directivo, complejo educacional).

De igual modo, para los docentes la escuela es un espacio social legítimo donde se deben aplicar las normas, ya que para ellos las normas o reglas son universales y no son transables, son parte de la convivencia y por ende es legítimo aplicarlas. Es el espacio donde la aplicación de la norma es parte de la interacción. Por tanto, buscan que el cumplimiento de las normas por parte de los estudiantes debe ser efectiva:

No te entiendo cuando dices que las reglas van por un lado y los niños por otro, porque hay reglas universales que no podemos transar con ellos, no podemos permitir que un niño llegue atrasado porque sabes tú que los niños de cuarto medio se van a hacer prácticas y llegan atrasados de su trabajo, los echan. No pueden robar, no podemos transar con ellos todo, no podemos transar en la clase, con el uniforme que ellos mismos impusieron y establecieron, y que vengan como quieran. Primero hay cosas que son universales que no podemos transar con ellos. Por ejemplo que peleen, que haya pandillas, que vendan drogas, que fumen un pito en el colegio, no podemos transar con ellos (docente, complejo educacional).

De igual modo que se considera que las normas deben aplicarse, también consideran necesario que se respeten, ya que si hay acuerdos que se toman en común con los estudiantes y de manera participativa se deben cumplir.

“Ellos dijeron que era muy tarde a las 8:15, entonces dijeron que entráramos a las 8 igual que siempre, entramos a las 8 y no llega nadie” (docente, complejo educacional).

“Ellos decidieron usar el jeans pero el jeans azul o negro como parte del uniforme. Y vienen con colores, con pantalones de cualquier color. La *polera* también cualquier color, entonces no son consecuentes con ellos mismos” (docente, complejo educacional)

Se puede señalar, que el cumplimiento y legitimidad de la norma que señalan los docentes en el apartado anterior, devela que cuando se habla de cumplir la norma, se está considerando construirla de manera interna, es decir que es parte de lo colectivo, y que por ende debiese ser internalizada por los sujetos en cuestión. Los docentes apelan a la responsabilidad de los estudiantes cuando toman una decisión y que esta debe ser respetada para así, generar una mejor convivencia escolar.

De acuerdo con esto último, es menester señalar que la legitimidad de la norma, desde su concepción de pretensión de obedecer en la dominación, posee diversos modos de creencia en la validez de la dominación, los que especifican las diversas formas de legitimidad, a saber -en sus tipos puros- racional, carismática y tradicional (Weber, 2002).

En este sentido se puede determinar, que a pesar de que hay sujetos que no consideran legítimo la implicancia de todo el marco legal al interior de la escuela -esos marcos regulatorios que controlan y supervisan la acción formativa de la escuela- hay actores que sí legitiman el cumplimiento de la norma al interior de la escuela. Ahora bien, tal como se señaló en el párrafo anterior, se acepta cumplir la norma interna porque es parte de lo que regula la convivencia, ya que algunos de sus aspectos a legitimar fueron contruidos de manera colectiva.

Parece interesante preguntar, ¿por qué no se respeta una norma que fue construida de manera colectiva con todos los actores de la comunidad educativa? Interesante reflexionar al respecto, lo cual se intenta responder en el próximo apartado.

---

### ***3.3.4. La aplicación de la norma supone: discriminación y exclusión***

De igual modo, los estudiantes consideran la escuela como un espacio social donde se aplican las normas, pero a diferencia de los argumentos anteriores de los directivos y docentes, para los estudiantes la norma se aplica de manera diferenciada, es decir, no es equitativa para ellos mismos, por eso asocian las prácticas de la ley con discriminación e injusticia.

En este punto aparecen los planteamientos dados al inicio de este capítulo cuando se señaló que los roles condicionan la posición en el espacio social, por tanto, juegos de dominación y poder se hacen carne en las acciones cotidianas de la escuela. La interacción implica un ejercicio de poder y produce efecto, de acuerdo con Giddens (1995), por lo que para algunos de los estudiantes participantes, las acciones de aplicación de la norma están cargadas de distinción y segregación. Al respecto:

Miren, acá me dijeron que una vez estaba fumando y mandaron a llamar al apoderado pero habían muchas más personas fumando y fui a la única que le mandaron a llamar al apoderado. Es porque el resto que estaban fumando era mucho más *flaite*<sup>2</sup> (estudiante, complejo educacional).

---

<sup>2</sup> Flaite: vulgarismo chileno que se utiliza para identificar a una persona de clase social diferente (más precaria) y de una manera despectiva.

Los estudiantes manifiestan la discriminación al momento de aplicar la norma, se castiga o enjuicia al estudiante que otras veces ha generado la falta. Se enjuicia al estudiante que está tipificado como el flaite, el desordenado o revoltoso. Hay una segregación que se da al interior del espacio educativo, a partir de la imagen o rótulo que se ha ido generando alrededor de determinado actor, lo que devela la cristalización de las identidades colectivas en la escuela.

“Empieza a discriminar al toque, la otra vez dijeron que me había robado un celular y se perdió un notebook también me echaron la culpa a mí” (estudiante, complejo educacional).

Esos prejuicios no solo se viven en el espacio escolar, sino que son percibidos desde otros espacios de la sociedad, donde permanentemente las personas discriminan a otras. Esto devela el símil que existe entre el espacio escolar con los otros espacios sociales, donde la escuela es replica de las lógicas de reproducción y parte de la configuración del espacio y las prácticas de inequidad en el ejercicio del poder que marca la cotidianidad cultural.

“Usted va a la tele, que llega una persona de esfuerzo que hable así flaite te van a discriminar, y eso es penca porque puede que Usted no ande en cosas malas, porque es gente de esfuerzo” (estudiante, complejo educacional).

En este sentido, los estudiantes consideran y demandan mayor participación en la constitución de la reglamentación en tanto son ellos los sujetos motores de la escuela, entendiéndolo que a ellos se les debe entregar la educación, pero involucrando a su vez a otros actores.

T1: Y Ustedes chicos piensan que quién debería decidir esas cosas. Est. 5: Nosotros T1: ¿Solo los alumnos o entre todos los participantes del colegio? Est 3: Yo creo que debería ser todos, pero más relevante la opinión de los alumnos, con el apoyo de los profesores. Est. 4: porque nosotros somos los personajes aquí (taller 3 estudiantes, complejo educacional).

Est 6: Porque la profesora siempre va a poner que respeten a la profesora, levantar la mano y todo eso. T1: Entonces Ustedes no están del todo de acuerdo con las normas que ella pone? Est. 8: en realidad tampoco las respetamos. Estudiante 6: si esas normas las tenemos que hacer nosotros, no ella, porque al final siempre hay que respetarla a ella (taller 1 estudiantes, complejo educacional).

En la escuela la construcción de subjetividades que se realiza mediante la interacción de los sujetos, va definiendo el lugar que ocupa y la distancia que lo separa de otros, y tal como se manifiesta en los relatos analizados, para los estudiantes participantes:

La unidad en ella no es pues, ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de residencia), sino el *rango*: el lugar que se ocupa en una clasificación... Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones (Foucault, 2002, p. 132).

En este sentido, para los Asistentes de la Educación, su rango los hace circular en el sistema de relaciones que se da en el espacio escolar, espacio donde la norma se aplica, pero no para ellos, es decir, no son considerados al momento de aplicar una norma, por el contrario muchas veces son excluidos de la toma de decisiones, como lo manifiestan en las siguientes citas:

Las opiniones nuestras no valen, las opiniones que valen son las de los alumnos, entonces qué es lo que pasa, que si uno le quita un jockey a un alumno o el celular a un alumno, ellos bajan en "patota" donde el director, ¿y qué es lo que hace el director? Manda a pedir el celular y se lo entrega al alumno, aquí el que manda es el niño o la niña (asistente de la Educación, complejo educacional).

"No tenemos ninguna interferencia con respecto a sugerir que cambien esto o que cambien esto otro" (asistente de la Educación, complejo educacional).

Agregado a la sensación de exclusión, los asistentes de la educación consideran jugar un rol relevante en la configuración de las relaciones al interior del establecimiento educativo, pues son los mediadores en los conflictos, al momento de que las autoridades emplean un castigo a los estudiantes por no cumplir con la norma, son ellos los que están en la situación misma, "en la quema" -como relatan- y no son valorados por ello:

"Las mismas peleas que se generan en el colegio, somos nosotros los que mediamos, estamos siempre ahí, siempre en la 'quema' y me siento un poco como abandonada" (asistente de la Educación, complejo educacional).

Y sin embargo, a pesar de jugar un rol tan protagónico en la mediación de los conflictos y la cercanía que estas prácticas constituyen con los estudiantes, los asistentes de la educación sienten que no son valorados y consideran que los estudiantes no los respetan en ninguna instancia, menos cuando ellos tratan de aplicar una “norma” o de “llamar la atención”, así lo señalan:

Ahora dicen garabatos, la droga, te hablan de la cintura para abajo, que si tú les llamas la atención te dicen: “oye que quiere” “que te metí ¡vo!” entonces no hay un respeto hacia las personas, ni un respeto entre ellos. Imagínate no se respetan entre ellos, menos para nosotros (asistente de la Educación, complejo educacional).

A modo de síntesis, se puede señalar que la escuela como una institución que tiene una posición en la sociedad se basa en las relaciones desiguales de poder que erigen lo social y al igual que en la estructura social, configura identidades colectivas, como los “flaite”, “desordenadas”, entre otras.

Por tanto, como se construya socialmente el estudiante, el Asistente de la Educación u otro actor en el espacio escolar, como se diseñe y apliquen las normas, será como las internalice y como configure su hábitat, lo cual sin duda, condicionará la forma en que se concibe y se reproducen prácticas al interior de la escuela.

Por ello, la aplicación de la norma desde la discriminación y la tipificación, generará en el sujeto estudiante, la necesidad de reproducir las mismas prácticas y así, no cumplir con la normas establecidas, porque su identidad colectiva e individual está cargada de prácticas de discriminación y exclusión. Esta es la situación de nuestro actual contexto.

---

### ***3.3.5. Formas de legitimación de la norma al interior de la escuela***

Como se ha señalado en los apartados anteriores, la legitimidad es un fundamento de la obediencia habitual a una dominación, como también la mera costumbre, y los intereses utilitarios o incluso los motivos afectivos o racionales, según valores establecidos (Weber, 2002).

Es así, como una de las formas de legitimación por esencia que se observa en la escuela es la que se aplica por tradición o mera costumbre y con intereses utilitarios que se vinculan a aspectos afectivos oracionales. De ahí, que la manera tradicional de legitimar la norma es a través del castigo, en su concepción punitiva, como una forma de mostrar la autoridad que impone la norma en la escuela.

Desde esta perspectiva, es explicable cómo en el contexto latinoamericano, el castigo es constituido como mecanismo de regulación social en cualquier ámbito de la sociedad. Es la forma de controlar las acciones de los sujetos, tal como señala Foucault:

La infracción opone, en efecto, un individuo al cuerpo social entero; para castigarlo, la sociedad tiene el derecho de alzarse toda entera contra él....Se constituye de esta suerte un formidable derecho de castigar, ya que el infractor se convierte en el enemigo común (Foucault, 2002, p. 83).

---

### *3.3.6. El castigo resuelve conflictos*

Por tanto, la necesidad de legitimación desde la autoridad ha llevado al castigo como el dispositivo de regulación natural en las escuelas. Para los estudiantes de la comunidad escolar la sanción figura como dispositivo principal en la resolución de conflictos. Esta va adoptando un carácter punitivo que es progresivo de acuerdo con el acto cometido y por tanto, desplaza al diálogo como opción efectiva de mediación.

En esta medida, las prácticas de castigo están naturalizadas en la sociedad y por ende en la escuela, donde también se ejercen como prácticas de control. En el siguiente aporte se refleja cómo el castigo está validado por los estudiantes:

Finalmente se pudo haber evitado el conflicto si es que hubieran estado más calmados, no hubieran llegado a los golpes. Cómo se puede resolver eso: hay que expulsarlo, esa persona se va a ir a la cárcel, como decía Javier, puede volver a hacer lo mismo... puede salir y volver y le puede volver a pegar. Mejor que se lo lleven y colocar una demanda. Si no se resuelve con palabras, con la cárcel, o que lo maten (estudiante, complejo educacional).

Estas prácticas de sanción enunciadas por los participantes, no comparten criterios comunes que definan su aplicación. Como se presentará a continuación, el primer apartado confirma el castigo solo para quien o quienes sean responsables, mientras que el segundo

fragmento refuerza un tipo de sanción que además de afectar al o los individuos responsables, involucra al colectivo curso por completo. Ambas son ideas representativas de los estudiantes más pequeños:

«Est. 19: Eemm a los que se portan mal... si hay recreo los dejo salir pero no a los que se portaron mal (risas). Est. 6: Los que están castigados déjenlo en la sala y los que no están castigados que salgan a recreo, hay que castigarlos a todos porque la ley debe ser pareja pa' todos, para que aprendan» (taller 3 estudiantes, complejo educacional).

Sin embargo, estudiantes de cursos superiores, si bien confían en la sanción como fórmula para regular el comportamiento de las personas, introducen en su análisis al diálogo como referente normativo, apelando al valor emocional de las palabras y los sentidos que pueden adquirir al momento de resolver un conflicto:

“Yo digo que los golpes no llevan a nada, que entienden más con las palabras que los golpes, porque las palabras no se salen, quedan en el corazón. Si esa persona me dice una mala palabra me va a doler más” (estudiante, complejo educacional).

De este modo, el diálogo puede prevenir la concatenación de conflictos, evitando sanciones más severas, como también puede traducirse en una alternativa de agresión con gran impacto en la sensibilidad de otra persona, tal como anunció la cita anterior.

En efecto, las palabras empleadas con violencia como cualquier práctica aplicada en contexto de castigo, tienen por objetivo para los estudiantes dimensionar el impacto de sus actos, vale decir, tomar consciencia de lo cometido y reflexionar en torno a su conducta. Por ello se justifica la progresividad de las sanciones, pues mientras más graves sean estas, más confían en su capacidad de remediar su actitud. Este razonamiento, según la siguiente cita, se debe en gran medida a las prácticas de crianza:

Es que si nos damos cuenta, desde chicos nos enseñan que todo se soluciona con violencia. Cuando uno es chico y se porta mal te pegan un palmazo en el poto. Entonces te está diciendo que la única forma de mantener tranquila a una persona es pegándole. O cuando te decían: si te pegas devuélvele el golpe. Yo opino que debe ser con lo que más me duele a mí, no ver a mis amigas, no meterme a facebook o esas cosas (estudiante, complejo educacional).

Respecto a la gradualidad de la sanción que argumentan los estudiantes, esta se debería al reiterativo incumplimiento de la normativa por el individuo y la flexibilidad que adopta la institución escolar por solucionar el conflicto:

El diálogo, y que se note el respeto. Que haya sanciones más graves de las cosas que hacen, lo que pasa es que a veces no sancionan. A veces a un niño le dan una advertencia. Les dicen no puedes fumar aquí porque es un recinto cerrado y no le hace caso y siempre pasa lo mismo y no agravan el asunto. Lo que a veces pasa es que no pescan mucho los alumnos, los mismos profesores no pescan y no hacen nada; como que no hay solución (estudiante, complejo educacional).

Los mismos estudiantes solicitan y apelan a medidas más drásticas que establezcan un control efectivo, o al menos al cumplimiento de las sanciones correspondientes estipuladas en la normativa escolar. Pues una coherencia y profundización del discurso y práctica punitiva implicaría tomar conciencia suficiente para regular su comportamiento en términos de convivencia escolar. Así lo señalan las siguientes conversaciones con una estudiante de tercero medio:

«Lo que pasa es que no hay un control. No existe como decía antes una sanción de que piense: no lo voy a hacer porque esto, o pasa eso. Porque al fin y al cabo lo dicen pero no lo cumplen. Tienen que ser más estrictos” (estudiante, complejo educacional).

Para los sujetos presentados, las ideas de norma y castigo aparecen como funciones centrales de la escuela, lo que sí señalan como necesario esclarecer son las relaciones de dominación establecidas dentro de la escuela y las prácticas de violencia simbólica que se generan. Estos elementos, que son parte de la realidad de la escuela terminan siendo fundamentales para comprender los resultados exhibidos en este libro. Pues tal como ocurre en el resto de la sociedad, es posible hallar en los discursos presentes en la escuela, lo que Loïc Wacquant denomina como ‘giro punitivo’ (Wacquant, 2010).

---

### ***3.3.7. Construcción de nuevos referentes normativos al interior de la escuela: desde la participación***

La búsqueda de legitimidad al interior de las escuelas, ha llevado a repensar la construcción de nuevos referentes normativos para los actores de la comunidad educativa, que se fundan en espacios de diálogo y participación.

Así, para que las normas sean respetadas y que tengan una legitimidad que se aleje de un modelo solo tradicional, deben ser construidas en comunidad, ya que son el soporte de la convivencia, convirtiéndose en un referente. Este referente se convierte en un eje para la convivencia de la comunidad, dándole validez a las prácticas de justicia dentro de la institución.

Este espacio permite articular las visiones de los diversos actores, otorgándole sentido a los nuevos referentes. Sin embargo, existe una distancia reconocida para ellos, entre el sentido y la aplicación práctica de estas normas dado que no todos los miembros de la comunidad actúan en consecuencia con los acuerdos establecidos. Esto produce que emerjan entre ellos sentimientos de abandono y desvalorización del rol, como también que se instalen prácticas de deslegitimación de las normas construidas. La escuela constituye un espacio clave en la construcción de nuevos referentes normativos que configuren el actuar de los sujetos que son parte de la comunidad educativa.

En este sentido, toma valor comprender que las estructuras que configuran las acciones normativas de los sujetos, no son definitorias, es decir de forma concreta, el habitat de los participantes en esta investigación, son sistemas abiertos de disposiciones constantemente sujetas a sus experiencias, afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras (Bourdieu, 2008).

---

### *3.3.8. Una nueva autoridad social*

La noción de nuevos referentes normativos incorpora la idea de una nueva autoridad social, de una nueva legitimidad, que busca distinguirse de la concepción arraigada producto del contexto cultural y social; es decir, aquella jerárquica y atemorizante que incluso recurre a prácticas de violencia.

Los narcos [traficantes de drogas] que viven más allá, pasa la policía y le tiran bala o sea el mensaje social es que la autoridad es mala, no para mí, no sé bien pero por lo menos para mi familia; en el fondo nosotros somos los grandes, somos autoridad cuando incluso estamos en la organización comunitaria (estudiante, complejo educacional).

De este modo el rol de autoridad que asumen los directivos, según explican, cumple otros fines abocados al funcionamiento y orientación del espacio escolar, por ejemplo en términos administrativos, donde cumplen tareas de «asesoramiento profesional»:

«yo no soy la escuela, la escuela es el alumno, entonces nosotros somos el asesor profesional de la escuela, para que exista la escuela y logre ciertos propósitos» (directivo, complejo educacional).

Como también los permanentes esfuerzos por transformar la noción tradicional de autoridad escolar para los estudiantes, se traducen en la adquisición de un rol más humanizado en cuanto a las prácticas, por ejemplo, siendo contenedor emocional e inclusivo para efecto de las relaciones al interior de la escuela. No obstante, reconocen las serias dificultades que conlleva resignificar las representaciones de autoridad y su legalidad.

Muchas veces nosotros no queremos encarnar ese sujeto de autoridad escolar, pero los niños muchas veces no tienen desarrollo tan complejo de pensamiento de poder abstraer ese concepto de autoridad a todos. Ven todo como autoridad, no diferencian: ah este no. Pero de repente hacen una pequeña diferenciación con personas que los contienen emocionalmente, esa tía igual es autoridad cuando me pasa algo, no me mandan colación, esa tía se da cuenta y me da una galleta. Eso ven los niños. Nosotros somos adultos parecidos a otros que le pegan, que se agarran a balazos, que esta curao afuera, que no respeta su espacio de jugar. Entonces son muchas situaciones que de repente escapan a la normalidad y nosotros trabajamos en la institución a priori de la normalidad en la sociedad (docente, complejo educacional).

En este sentido, predomina en los estudiantes un discurso situado en la crítica hacia la ejecución arbitraria de normas y sanciones desde la autoridad, y la falta de reflexividad en gran parte de este proceso. Por ellos se hace necesaria una nueva configuración de la autoridad social.

Eso también pasa con los profesores, porque si ven a una persona que es callada y ordenada haciendo algún tipo de desorden, lo atacan que tú no eres así, que por qué, que aquí, que allá. Pero si ven al que siempre ha sido desordenado, no hacen nada porque saben que no, si me entiende? (estudiante, complejo educacional).

Por otra parte, para los asistentes de la educación, la significación de una nueva forma de concebir la autoridad escolar cobra importancia en sus discursos; para estos actores es importante otorgarles a su rol un nivel de autoridad. Esta autoridad pasa por considerar su rol como un elemento clave en la concretización de esta norma, lo cual permitiría construir espacios donde se respete su rol de asistentes en la construcción de nuevos referentes normativos. Sobre este asunto:

Yo la verdad creo que una de las soluciones que podría darse en el caso de nosotros, es que nos dieran más autoridad para que los chiquillos sintieran que detrás de ellos hay una persona que tiene autoridad de poder decir: oye sale de la sala, te fuiste a inspección, llamo a tu apoderado y te fuiste suspendido. Que los chiquillos tengan un miedo, temor por lo menos de que si hacen una falta van a ser sancionados (asistente de la educación, complejo educacional).

El respeto hacia su rol se convierte para los asistentes de la educación en un elemento de validación y reconocimiento. Dar un nuevo sentido de autoridad a su rol permitirá una nueva construcción de referentes normativos, lo cual provoca que estos se transformen en contenedores de los estudiantes más que en una autoridad reconocida.

Yo creo que viene hilado, todo las faltas de respeto y los niños agresivos es lo mismo. Viene todo unido; y lo otro, yo creo que de repente nos sentimos como un poco abandonados, o no abandonados, sino que las cosas no se solucionan o no se toma una determinación clara. Suponer el niño puede hacer eso, una, dos, tres, cuatro... yo creo que la solución sería a la tercera, chao (asistente de la educación, complejo educacional).

La legitimación y reconocimiento de los referentes normativos que sancionan por parte de los estudiantes permitirá el reconocimiento del rol y se convertirá para ellos en un referente que les permita a los estudiantes interactuar en el espacio escolar.

En otros colegios los niños saben que cuando entran hay normas. Yo conozco un colegio que si entran marihuana al colegio llaman a Carabineros y se van. Y ellos se van automáticamente eliminados. Te das cuenta que la piensan todas estas veces antes de hacerlo porque hay una norma. Como dicen acá el niño va y viene como si nada (asistente de la educación, complejo educacional).

Finalmente, esta búsqueda de los actores en estudio por transmitir una nueva concepción de autoridad, en la cual se puedan «encontrar personas» y confiar para el desarrollo de los propósitos de la comunidad educativa, no podría darse sin recibir un reconocimiento desde la misma comunidad, la que con su aceptación retroalimenta las funciones del grupo directivo y contribuye a los procesos de inclusión dentro del establecimiento.

La inclusividad es cuando un grupo social te acepta como asesor. Nosotros somos producto de la inclusividad no los sujetos. Yo en cierto aspecto abrazo ello, discurso de la inclusividad, hay que respetar los derechos; si está bien ese discurso, pero va más allá. Se da vuelta porque somos efectivos como escuela si es que la comunidad lo reconoce. Los cabros encuentren personas acá, es como dar vuelta la escuela (directivo, complejo educacional).

### *3.3.9. Construcción participativa de las normas*

Como ya se ha planteado, la construcción de nuevos referentes normativos radica en la participación y diálogo de la comunidad, pero también en el conocimiento del contexto social de cada uno de los actores involucrados, específicamente de los estudiantes. Esto podrá otorgar legitimidad y convertirse en referentes válidos para toda la comunidad.

«Entonces que el colegio tiene que tener esa autonomía de conocer a su alumnado, porque hay normas que funcionan para ciertos alumnos y otras para otros. Entonces normas como esas para todos» (docente, complejo educacional).

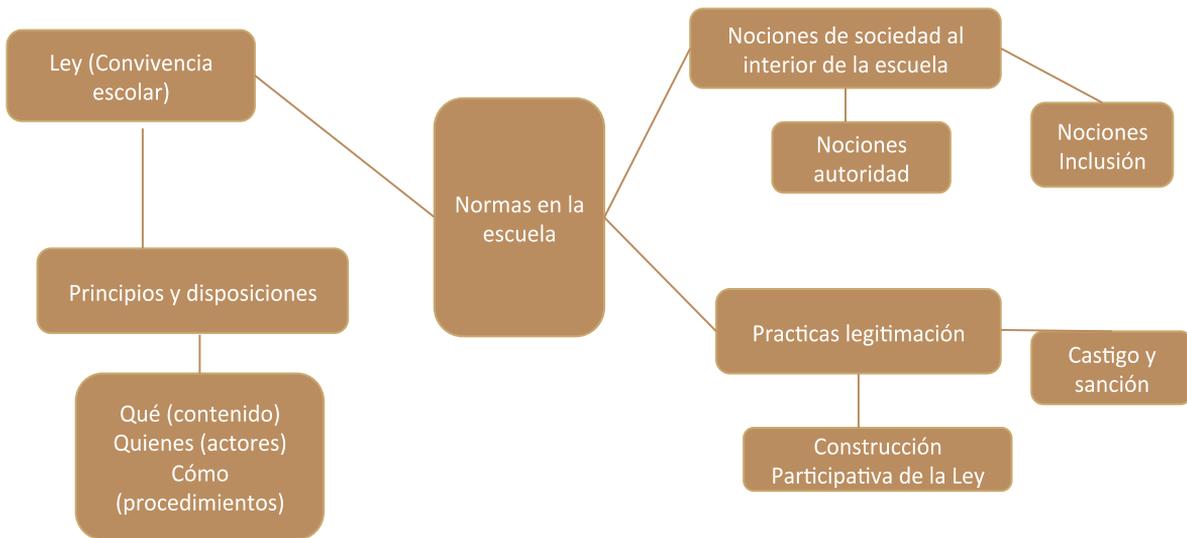
Por su parte, los estudiantes, también se plantean que no existe la capacidad organizacional para llevar a cabo todo el dispositivo de sanciones consideradas para los estudiantes; de tal manera que muchos sistemas de control y castigo afectan posteriormente al estudiante.

Los profesores que son levantados de raju, la profesora x de matemáticas ella te dice tú eres ignorante, es que a ti no te enseñan. Claro pero son personas que te miran en menos pero que tiene que estar lamentablemente al lado mío (estudiante, complejo educacional).

Para los apoderados se debe contar con la participación activa de toda la comunidad para que estas normas tengan validez. De lo contrario, no se convierten en referentes que le permitan a la comunidad respetarse y convivir en el espacio escolar.

No sé si todos participaron, si no se cumple, ese manual pierde validez. Entonces nuevamente tenemos esto de que cada uno va a hacer lo que quiere y no tienen que ser así porque estamos viviendo en una comunidad y la comunidad se respeta. Ahora, yo llegué y nadie me pasó el manual (apoderado, complejo educacional).

Todos estos aportes llevan a reflexionar sobre la necesidad humana de sentirse parte de una construcción colectiva, y cómo la exclusión o desprecio, al no sentirse alguien tenido en cuenta, genera deterioro desde el imaginario colectivo en el manejo normativo, lo cual impide un adecuado funcionamiento y reconocimiento de la institucionalidad como encargada de la transformación social (ver figura 1).

**Figura 1***Síntesis: normas en la escuela*

Fuente: elaborada por equipo de investigación, 2015.

## 3.4 Noción de justicia para los actores de una escuela en conflicto\*

Por: José Miguel Olave Astorga

Como se desarrolló en el capítulo anterior de este libro, la significación de la escuela hoy se encuentra constantemente en tensión, porque allí se emplazan un conjunto de actores sociales diversos que portan emociones, conductas, historias y significados, muchas veces divergentes entre sí. La escuela, en definitiva, puede entenderse como un espacio de constante mediación cultural (Pérez, 2004, p. 11).

\* Los autores chilenos agradecemos especialmente a, Roberto Espinoza, quien participó como ayudante de investigación tanto en el trabajo en la escuela como en el proceso de comprensión de los datos.

Cada actor es portador de un tejido de significados propios de su medio sociocultural de pertenencia; en esa medida, la escuela, como institucionalidad social, es un espacio en disputa de aquellas representaciones. En este capítulo, se buscará dar cuenta de distintas nociones de justicia enunciadas por los participantes, configurando un entramado de mucha riqueza, que a la hora de analizarlas van delineando aquello que hoy no es propiamente territorio del campo educativo, pero que a la luz de las sociedades actuales, se le atribuye con especial urgencia y tiene que ver con la necesidad de aprender a vivir juntos.

De acuerdo con los relatos revisados se propone un ordenamiento de la información, tratando de esquematizar las nociones y prácticas recogidas a través de las técnicas de recolección de la información: grupos focales de discusión y los talleres lúdicos, presentando un panorama de las voces que constituyen la escuela.

En el siguiente desarrollo se dispone la información bajo tres títulos; *Nociones sobre las formas de relacionamiento presentes en la Escuela*, que corresponde a describir la situación de la escuela a partir de la diversidad de formas de entender el modo de relacionarse entre los distintos actores que componen la vida en la escuela, destacando las relaciones de poder que están en juego, los conflictos y tensiones que devienen de esta diversidad de nociones. En segundo lugar, se dispone un ordenado de la información bajo el título *Estado emocional de la escuela*, una descripción sobre las distintas emociones que emergen desde los relatos y que ayudan a comprender las tensiones y conflictos descritos en el título uno. Finalmente se agrupan, bajo el título tres: *Prácticas de justicia en la escuela*, las proposiciones que realizan los distintos actores respecto a formas de actuar en la escuela.

---

### ***3.4.1. Nociones sobre las formas de relacionamiento presentes en la Escuela***

Como en todo espacio social en donde se encuentran sujetos con distintos roles, deberes y responsabilidades, la escuela se erige como un lugar de encuentro de subjetividades, experiencias y comprensiones diversas, dependiendo de los actores y el lugar que ocupan en contexto. En este sentido, profesores, estudiantes, funcionarios y directivos tienen una opinión de la situación en la que se encuentra su espacio escolar; lo que permite inferir una primera impresión y sentido de lo que constituye para los actores la escuela, sentidos que permitirán entender a su vez, los conflictos, posibilidades y relaciones que se vislumbran desde este contexto educativo.

En este sentido por ejemplo los directivos, conciben una escuela normalizadora desde una noción autoritaria. Así, los directivos participantes consideran que la escuela busca normalizar a los estudiantes, homogeneizar formas de aprender para ser útiles en un futuro como ciudadanos productores y reglamentar formas de convivencia social, aunque logran percibir que esta pretensión normalizada desde los intereses preestablecidos para la escuela, en la práctica, se descontextualiza desde la realidad sociocultural en que se sitúa la escuela. La cita a continuación lo refleja:

Entonces la contradicción social que ocurre acá es que la escuela es una institución normalizadora y nosotros no vivimos en una normalidad... pero entendemos que la realidad va más allá... es la que vivo yo, Renato y todos los niños símbolo de acá de la escuela es una realidad tremendamente violenta, desestructurada, contradictoria en sí misma, si ve, no tiene una línea (directivo, complejo educacional).

Este aporte plantea que se invisibilizan las capacidades y conocimientos que poseen los estudiantes, se imponen conocimientos y formas de comprender la realidad de manera general, homogénea, que normaliza modos de relacionarse. Según los directivos, el principal modo de relacionamiento tiene correspondencia con el respeto a la autoridad, entendida desde ellos, como respeto a las jerarquías establecidas. Esta situación, según lo plantean, genera reacciones adversas entre los estudiantes ya que este principio de autoridad no concuerda con los modos de relacionarse que poseen los estudiantes:

Siento que como escuela negamos el capital cultural que tienen y en esa negación, los cabros (niños en argot chileno) generan una reacción contra la autoridad, a lo que sea la autoridad, sea el profe, sea el tío en el patio, no saben qué es inspector, ni UTP. Que somos los grandes: pesaos. Autoridad = me rebelo (Directivo, complejo educacional).

En esta reflexión es interesante considerar que el directivo reconoce que niegan el capital cultural de los estudiantes; en las escuelas se reproducen formas de organización jerarquizadas como fábricas o instituciones militarizadas donde los vínculos que regulan las relaciones, se construyen sobre la imposición de autoridad; estos modos producen diferencias en la manera cómo se vincula a los estudiantes, en sus círculos familiares y de amistades, que suelen ser más afectivos, sin tanta práctica de autoridad jerarquizada por rango y función. De esta forma puede notarse que la escuela excluye e inclusive valida poco, las prácticas traídas por los estudiantes de su entorno familiar o microsocioal, cuestión que pone en constante tensión las relaciones entre los participantes de la escuela.

Todos los pequeños espacios son de autoridad. Muchas veces nosotros no queremos encarnar ese sujeto de autoridad escolar, pero los niños muchas veces no tienen desarrollo tan complejo de pensamiento de poder abstraer ese concepto de autoridad a todos. Ven todo como autoridad no diferenciada (directivo, complejo educacional).

Los docentes por su parte consideran que la escuela debe preocuparse de la formación integral de los estudiantes, aspectos que han estado abandonados y que deben ser tomados en cuenta en la crisis educativa actual, ya que ese ha sido históricamente el rol de la escuela:

Convivencia es mucho más profundo que eso... ¿por qué esto surge en la escuela? ¿Por qué si antes no existía eso de la convivencia escolar? antes la escuela a través de la pedagogía acogía a los estudiantes integralmente y también de las personas que trabajan dentro de la escuela. A través de la formación valórica que ahora no sé por qué se especifica, antes estaba intrínseco en la labor de la escuela que tenía que cumplir dentro de la formación integral de los sujetos (docente, complejo educacional).

Con este aporte se recupera una noción de justicia ligada a las finalidades propias de la escuela, que es aprender a convivir, rescatando como función de la escuela tradicional la formación integral en valores de los estudiantes. Otro aspecto importante, quizá propio de la escuela, es que los docentes reconocen que los estudiantes poseen distintos "códigos" para relacionarse, expresan que los estudiantes tienen otro sentido de normas escolares. En este punto es coincidente el relato de los directivos y docentes, quienes plantean esta diferencia de códigos de relacionamiento, que seguramente tensiona prácticas de justicia al interior de la escuela y distancia los mundos a su interior.

No conocemos bien el mundo de ellos, se les va a ser difícil porque para ellos no tienen sentido las normas, no les hace sentido, sus códigos son otros, entonces yo siento que las escuelas están quedando como chicas para ellos y no podemos mantenerlos interesados, atentos, porque en realidad no les interesa (docente, complejo educacional).

Por su parte, para los estudiantes, la escuela es vivida como un espacio que impone autoridad, así lo han reflejado a continuación:

"Est. 6: Nosotros le tenemos respeto al profe x porque nos echa al tiro, afuera de la sala, él es muy estricto, da miedo" (taller estudiantes 3, complejo educacional).

Como señala el relato anterior, en estos contextos, la autoridad se construye desde las relaciones de poder con el otro, estas crean una noción sobre el modo de relacionarse, es decir, las relaciones de poder tienden a utilizar estrategias que pretenden incidir sobre los otros, en este caso estrategias sembradas desde el miedo y el castigo. Otro relato sobre lo mismo:

A mí me molesta la actitud de los profesores porque ellos tienen más poder, entonces hacen lo que quieren; por ejemplo, yo a principio de año estaba dibujando una bandera de la homosexualidad y un profesor llegó y me la rayó y me dijo que no tenía que dibujarla porque si no sabía lo que significaba no tenía por qué dibujarla. Le dije que sí sabía y no tenía por qué rayarme el cuaderno si era mío, y no tenía por qué tratarme así si yo tenía una orientación sexual distinta, me retó y se quedó callado. Fue injusto, no hubo un respeto (taller estudiantes 3, complejo educacional).

De este aporte se observa la tensión por imponer una forma de vivir desde unos criterios preestablecidos por una figura que encarna la autoridad del deber ser, así, la preferencia por asumir la sexualidad y su relación con su cuerpo es violentada por una visión diferente del docente, que le parece que en su salón de clases, en el espacio escolar no debe ser, al punto de utilizar prácticas violentas.

Esta situación relatada, que presenta de manera clara el conflicto entre modos de relacionarse distintos, también es posible observarla en otras prácticas que al parecer son menos violentas y más aceptadas como rutinas propias de la enseñanza escolar, donde también se impone un modo de autoridad que intenta hacer de los estudiantes un otro que debe hacerse un igual a mí, pensar como yo, aprender como yo lo he hecho (como docente formador), negando la posibilidad de ese otro y generando un conflicto con los estudiantes, quienes además hoy tienen la información de ser sujetos autónomos y de derecho, lo cual evidencia cómo la escuela se va quedando atrás con los tiempos y modos de sociedades interculturales.

Esta situación se evidencia claramente en el siguiente aporte:

Claro. El profesor de matemáticas, tiene cualquier año y le gusta hacer clases, le gusta lo que él sabe. Pero donde él lo sabe, te enseña una vez y tienes que aprenderlo y tienen que aprenderlo porque él lo aprendió una vez y él ya lo sabe cómo tu no lo vas a saber y se cree superior diciendo: ay pero es tan fácil y se va (Taller estudiantes 3, complejo educacional).

Para los Asistentes de la educación en cambio, la autoridad que plantean los directivos no se practica con ellos, al parecer estos actores poseen otra posición en las jerarquías escolares, tal como relatan en la siguiente situación:

Digamos nosotros no podemos actuar por nosotros mismos. Por ejemplo, a mí un chiquillo me faltó el respeto, bueno, yo digo para mí: se va suspendido tres días mínimo. Pero no, yo tengo que pasar por la instancia primero de la inspectora general, de la orientadora, del psicólogo, de todo el mundo y al final el cabro se quedó. Al otro día llego igual a la sala y ahí quedaste no más (asistente de la educación, complejo educacional).

Se nota que este grupo de actores debe buscar otros mecanismos para generar autoridad, estrategias que según señalan no pasan por el simple mandato autoritario, por este motivo pareciera que promueven otras estrategias más cercanas al afecto, la mediación entre los conflictos y la contención emocional de los estudiantes, tal como lo expresan:

Nosotros somos los que contenemos, somos los que mediamos y después qué pasa, yo te digo, si nosotros no mediáramos y si no pasara eso, los cabros se esperan afuera [para pelear a la salida del colegio] pero nosotros tenemos que hacer un seguimiento, tratar de conversar con ellos y yo creo que muchas veces, no sé si les ha pasado a ustedes, que tratan de juntar a las niñas que conversen no sé qué (asistente de la educación, complejo educacional).

Se puede observar que la posición jerárquica de los asistentes en la escala, les obliga a buscar otros modos de relacionarse con los estudiantes, sin embargo en su función, interviniendo permanentemente los conflictos.

La mediación, el diálogo, la contención y el afecto, en este caso, son muestra de una práctica de justicia que agrega la valoración de los vínculos humanos que debe acompañar los procesos educativos, generando una sensación de justicia entre los participantes. Esta noción de justicia es distinta a los otros modos de imposición autoritaria de los que participan los otros representantes del mundo adulto en la escuela (directivos y docentes).

Otro aspecto importante, y que es una demanda compartida por todos los actores de la comunidad educativa, pero que solo es distintiva en el caso de los asistentes de la educación, es tener la noción de que estas prácticas afectivas deben ser acompañadas con la aplicación de sanciones claras, es decir no basta con una práctica afectiva si no es acompañada con reglas claras y sanciones, como búsqueda de castigo, como herramienta ejemplificadora y sinónimo de práctica de justicia:

Los chiquillos les faltan el respeto a los profesores y va la dupla mediadora, los saca de la sala, los lleva a su oficina, les dan juguito, tecito, galletitas, etc. Les dicen quiero ir para allá y van. En definitiva no es castigo pa' ellos, no es una cosa de corregir. Ahora los chicos hacen desorden con gusto. Los ves, les dices quién te mandó aquí a bienestar, voy donde el sociólogo y dice déjelo no mas aquí hasta que se calme y lo mando a la sala, entonces, ¿dónde están las sanciones? (asistente de la educación, complejo educacional).

A modo de resumen, se observa cómo todos los actores proponen una escuela en constante tensión producto de una diversidad de nociones sobre el modo de convivir. Estas posiciones pueden agruparse, respetando sus matices, en un mundo joven que plantea una forma de relacionarse con mayor cercanía con sus iguales, donde se respeten los vínculos de amistad, de cercanía con los otros. Por otro lado, el mundo adulto plantea que los estudiantes deben aceptar las formas tradicionales de relacionamientos fundados en la autoridad, respeto a las jerarquías, observancia de las normas y castigo para quienes no las cumplen. Esta forma de entender las relaciones sociales, es producto de la noción de la justicia adquirida por la experiencia de vida y la pertenencia a una institución que promueve estas formas tradicionales de relación social. En otras palabras, la observancia de las normas es una forma de hacer justicia, noción que entra en conflicto y que daña las relaciones al interior de la escuela ya que una forma siempre estará en posición de poder para coaccionar a la otra, tensión que provoca un estado emocional conflictivo, situación que se intenta aclarar en los siguientes párrafos.

---

### ***3.4.2. Estado emocional de la Escuela***

Estas comprensiones de lo que es y falta por ser la escuela, se conjugan directamente con apreciaciones emocionales, conflictos y percepciones que condicionan las relaciones sociales desde la visualización de posibilidades como también las necesidades y debilidades de una comunidad educativa.

Con base en los relatos en estudio, los directivos manifiestan una frustración permanente al no poder responder frente a la ruptura de reglas establecidas al interior de la escuela, dicen sentirse violentados permanentemente frente a situaciones que los sobrepasan; estado emocional que los lleva a cuestionamientos sobre sus capacidades profesionales. Al respeto:

Y con el pasar de los años se ha ido convirtiendo, o sea llega un momento en que uno ya cree que hay cosas que uno no es capaz de hacer porque no tiene las herramientas. Me formaron para estar en una sala de clases, hacer clases, pero hoy día las cosas son distintas. Uno se va, con la sensación de que algo no está bien, que algo falta (directivo, complejo educacional).

Otros dos aportes en la misma línea:

*Me siento impotente* de no ser capaz de poder implementar procesos de intervención efectiva, que den respuesta, y que tengamos un impacto importante en la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes...nos vamos súper estresados, súper complicado y nos cuesta renovarnos un poco con las energías, la emocionalidad (docente, complejo educacional).

Yo me voy con sentimientos encontrados todos los días a mi casa, porque veo que toda nuestra labor, 44 años de servicio voy a cumplir el 15 de julio de este año y en los 44 años no recuerdo haber vivido este tipo de experiencia como es ahora (docente, complejo educacional).

Se nota una sensación de frustración por parte de los encargados del proceso educacional, que poco aporta al conflicto escolar y sí por el contrario, a nivel emocional se muestran desesperanzados, hasta el abandono en su hacer profesional desde los lineamientos estatales e inclusive institucionales.

Así, aparejada a la tensión y conflicto que manifiestan los docentes y directivos, está también la sensación de abandono por parte de los estudiantes. Es otra forma de abandono, por parte de sus docentes como encargados directos de su formación; pero, que reporta un ambiente escolar desesperanzado, tenso, conflictivo, sin horizontes posibles de solución.

En el caso de los estudiantes, vuelven a manifestar que esta crisis es porque faltan normas que corrijan prácticas inequitativas, una participación más activa, que permita reconocer a cada quien en su rol. En este sentido los estudiantes expresan:

Est. 3: Lo que pasa es que aquí si los alumnos que quieren ir a una marcha, son pocos los profes que apoyan. Vienen a clases y quedamos todos ausentes, pero por ejemplo, cuando ellos quieren hacer una marcha de ellos, dicen mañana no hay clases y nosotros quedamos ahí a la deriva.

Est. 19: No es justo porque aquí a nadie le importa, porque el libro de quejas no lo pescan y ni siquiera tenemos donde dar nuestra opinión

Est. 4: El espacio sí está, pero uno habla y habla y hay oídos sordos, a uno aquí no lo escuchan (taller estudiantes, complejo educacional).

Los estudiantes se sienten abandonados y en desventaja, aspecto que se manifiesta en prácticas muy frecuentes al interior de la sala de clases expresadas en rutinas de enseñanza que mecanizan las relaciones para llevarlas a un hacer sin sentido. Por ejemplo:

Est. 4: Si te dice: oye hacé la tarea porque si no te vas a sacar un dos, con que ganas voy a hacer esa tarea. Y si le digo: oiga no entiendo ¿y? te dice, hace la tarea o si no te vas a sacar un dos y te va a ir mal y la cuestión. ¿Aprendiste? (estudiante, complejo educacional).

Una práctica *rutinizada*, que no reconoce al otro, que no lo comprende en sus diferencias, sus talentos, sus dificultades, es, a pesar de que puede ser muy común y que en el imaginario de la sociedad es una práctica natural del espacio de aula, se percibe como una suerte de menosprecio, que los estudiantes denuncian como parte de la ceguera y sordera interna de la escuela que los afecta:

O cuando uno le dice: no, no sé hacerlo. Dice pa' mi escritorio y te enseño a hacerlo, te explico por lo menos el primer ejercicio, tampoco ocurre eso con algunos profesores. No hay disposición de enseñar, porque por ejemplo uno está haciendo un trabajo y le dice no entiendo, no sé hacerlo y dicen: eso ya es materia pasada (estudiante, complejo educacional).

Esta situación tan común en la escuela puede leerse desde Foucault (2002), como *reificación* de las rutinas escolares, que significa cosificar al otro; de esta forma, la escuela siempre y al parecer aún hoy, se ha sostenido en esa reificada relación de enseñanza y aprendizaje, que convierte el proceso educativo en una cosa transable, que invisibiliza a los sujetos, que impide espacios de afectación, es decir, de vinculación afectiva entre los participantes, sin un respeto por los vínculos pedagógicos entre quien enseña y quien aprende, tal como se señala en el siguiente relato:

“A ese profesor no le interesa como estén los alumnos, él le dice a uno: a mí me da lo mismo, igual me pagan. Hummm, si yo fuera profesor me gustaría ayudar a los niños” (estudiante, complejo educacional).

Nuevamente existe una interpelación desde el mundo joven al mundo adulto, situación que explica una sensación de abandono, que puede rayar en el irrespeto. El siguiente aporte es significativo:

“Porque los adultos pasan conversando, pero entre adultos no más, nos gustaría que los adultos también nos escuchen a nosotros ¿cierto?” (estudiante, complejo educacional).

Por su parte, los asistentes de la Educación expresan sentirse, en el mismo sentido que los estudiantes, principalmente abandonados. Como se ha resaltado en este texto, en este sistema de autoridad jerarquizada, el lugar que poseen los asistentes de la educación, puede ser aún peor que el de los propios estudiantes, ya que se encuentran en un lugar de autoridad menor, por lo que su sensación de abandono se acrecienta al considerar que el mundo y las reglas cambiaron y ellos tienen menos herramientas que otros actores participantes de la escuela. En este sentido:

“Siento que somos abandonados y que si ellos quieren crecer, porque si Ustedes se fijan el mundo cambió, por lo tanto los niños cambiaron y por más que los niños cambien no quieren que nosotros cambiemos” (asistente de la Educación, complejo educacional).

En una breve síntesis, es posible observar cómo las opiniones de los actores que conforman esta comunidad educativa, se pueden agrupar en: caracterizar a la escuela como un espacio común de soledad y ruptura de los vínculos humanos; situación que se expresa en prácticas agresivas, de conflicto permanente y falta de respeto entre todos. Acá la pregunta pertinente es ¿sí en la condición de la escuela en la actualidad, existen normas e instrumentos participativos para la construcción de las normas comunes que aseguren los vínculos sociales y permitan la vida en comunidad?

---

### *3.4.3. Prácticas de justicia en la Escuela*

Cómo se ha venido planteando, en la escuela conviven modelos distintos de relacionamiento, principalmente agrupados en un discurso adulto, con distintos matices, que entra en conflicto con un mundo joven. En este apartado, se buscará dar cuenta sobre los relatos que los distintos actores de la escuela configuran a la hora de analizar la tensión con respecto a la justicia en la escuela, su análisis del rol de los demás actores, así como el conjunto de prácticas que los rodean.

Comenzando el caso de los docentes, un importante elemento que se puede desprender de sus expresiones respecto a las tensiones en la escuela, tiene que ver con el hecho de que estos se sientan, de una u otra forma, arrinconados por la velocidad de los cambios que hoy vive la escuela y que son propios de los cambios en el contexto social y cultural

de esta época. Desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes actualmente están influenciados por el abuso de tecnologías, los modos foráneos de vestirse y situarse frente a cómo están asumiendo sus vidas a nivel de la familia, los valores, su sexualidad, todo lo cual manifiestan como un mundo en cambio. Sin embargo, la violencia, signo evidente del mundo actual, no es percibida como propio del cambio, sino como una condición particular de los estudiantes; estas posturas hasta contradictorias se muestran así:

O sea para mí francamente no ha funcionado mucho con nosotros el grupo de convivencia. Al menos en básica siempre tenemos ese tipo de problemas, un niño les lanzó una mesa a todos los inspectores y agarra a garabato limpio a todo el mundo (docente, complejo educacional).

Es muy común en los relatos responsabilizar a los estudiantes como fenómenos del conflicto, expresando las dificultades para sostener una convivencia adecuada al interior de la escuela, sindicada por la estigmatización del mundo joven a partir de figuras como el “estudiante problema” que se sale del contexto de educabilidad o bajo situaciones que si bien es cierto son de conflicto, son propias del mundo cotidiano, como la falta a los acuerdos, pero que vistos desde el mundo adulto, se generalizan como características del mundo joven, como algo que deberían superar, por ejemplo:

Pero es cierto que en esta escuela a los niños se les ha dado la libertad para que ellos puedan levantar su opinión y que su opinión sea un peso y una acción también. Entonces ellos decidieron que sería uno azul o negro y la polera sería una que ellos diseñaran. Y se votó entre todos que la polera iba a ser esa. Y sin embargo, a pesar de que fue una elección de ellos mismos, no respetan su propia decisión porque no hay una constancia, porque no han estado en un lugar donde les han enseñado a ser constantes (docente, complejo educacional).

Siguiendo la lógica de la cita anterior, se da cuenta de un discurso que plantea la incapacidad de los estudiantes para sostener consensos internos, incluso entre pares, como una característica propia de su condición de joven, apelando a que ellos el “mundo maduro”, si ha tenido que flexibilizarse, mientras que el mundo joven, es incapaz de entrar en esta lógica:

Entonces no hemos podido pillarnos cómo lograr que estos cambios tan rápido que están viviendo, cómo incorporarlos a la vida cotidiana hacia los jóvenes, porque me pasa que uno con los años ha ido como cambiando bastante las posturas que tenía, frente a los alumnos. Cuando yo recién comencé era un profe rígido, y la vida me ha ido cambiando, entonces porqué ellos realmente no entran en ese mismo razonamiento, no comprendo (docente, complejo educacional).

Se observa que por un lado los docentes se sienten portadores de una racionalidad adulta que les permite cambiar, pero que según expresan, los hechos los sobrepasan, sintiéndose en constante conflicto ante sí y ante los otros, generando frustración por no poder hacer entrar en razón a sus estudiantes que perviven en un estado de inmadurez social. Estos adultos encargados de la escuela colocan sus principales tensiones sobre hombros de los estudiantes, esos otros tienen la culpa de que esto no funcione.

Es una cosa que se está dando mucho en niños chicos que son muy violentos y eso no es menor y uno está pensando: qué va a pasar con estos niños que van creciendo. Ahora que están en primero básico, segundo básico y uno ve esa violencia que no es menor, que en algunos casos es una violencia aprendida desde el hogar, vemos que la forma de tomar a otro compañero es una cosa aprendida, qué pasa con la familia y la sociedad, y aquí en la escuela nos toca lidiar todo eso (docente, complejo educacional).

En este aporte es posible apreciar tres elementos relevantes: la centralidad del concepto de violencia para definir las acciones conflictivas entre los estudiantes; la idea de que se genera una trayectoria de la violencia que no tiene límites establecidos; y la idea de que esta sería una violencia importada desde los hogares, en la sociedad, o más bien una violencia aprendida fuera del contexto escuela, excluyendo a esta, como si no fuera parte del contexto social.

#### *Dos aportes coincidentes:*

Yo soy educadora de párvulos y yo veo la cantidad de niños agresivos y lo que dicen los niños: es que mi papá me dice que haga esto. Si esa es la enseñanza que le dan en la casa qué vamos a hacer. Hoy hablé con dos niños y me dijeron eso. Pero es que tu papá te tiene que decir otras cosas, no que le vayas a pegar a un niño entonces ¿qué se hace? (docente, complejo educacional).

O sea, si la familia le da mensajes erráticos, lo que ve su entorno, sus máximos bastiones emocionales le dan mensajes erráticos continuamente; y venimos nosotros y le pedimos que vea con claridad, es complejo para los niños. ¿Tú dices en esa situación es justo que entre? Yo diría es justo pero en la teoría él rompió algo que era un contrato social al golpear, por lo tanto no tendría que estar ahí; es una lógica tradicional, pero en el fondo, es la única herramienta, su futura estructura cognitiva emocional, es responder a lo que es su frustración (docente, complejo educacional).

El asunto es que se está educando a la gente de hoy con todos los preceptos del pasado, sin cuestionarlos y mirar sus consecuencias y efectividad.

Todo esto reafirma que las prácticas de violencia en nuestra cultura latinoamericana están arraigadas en la forma de asumir nuestra historia desde las prácticas de crianza en la familia hasta las formas de administrar y legislar las naciones, configurando las nociones propias de justicia y formas de convivencia en este territorio.

Así, puede argumentarse con más precisión la temática que abocó este libro, sobre los modos violentos que ponen en crisis la convivencia escolar.

Para finiquitar estas reflexiones, vale resaltar aportes sobre la relación entre el hogar y la escuela en eso que los docentes participantes nombran como violencias aprendidas, como una oposición binaria entre violencia-hogar y prácticas fomentadas desde la escuela:

El hogar hoy en día no funciona, la familia también está en crisis, no opera por lo tanto la escuela, la institución-escuela, porque si por ahí quiero llegar, tiene que retomar su sentido desde lo que falta en casa. Que efectivamente los jóvenes que vienen a este establecimiento tengan claridad. Hoy conversábamos, un joven que no tiene idea para dónde va la micro, no tiene idea de lo que quiere (docente, complejo educacional).

Es como si la escuela perdiera su sentido ante las falencias del hogar agresivo, en la medida en que son las prácticas traídas desde el hogar las que se imponen en la juventud. La escuela asume el rol de dar sentido a una noción de autoridad que restablece los modos de relacionamiento social violento traídos desde el contexto. Como ya se ha mostrado ampliamente, se percibe que la noción de justicia, para el mundo con autoridad en la escuela, es el restablecimiento de la normalidad, basado en el aprender de las jerarquías, reglas claras y sanciones para quien se sale de estas reglas, está sería la misión de la escuela dado que la familia no está realizando lo esperado.

Uno llama a la familia a los padres y no responden, eso también me supera, no hay respuesta, la única forma es la sanción para que por lo menos tanto el cabro como sus padres entiendan (docente, complejo educacional).

El caso de los discursos de los asistentes de la educación tiene ciertas particularidades con respecto a los dos actores anteriores que vale la pena mencionar, es que este actor no le imputa una crítica inmediata a los estudiantes, sino a las difusas prácticas de justicia que se aplican en el cotidiano, planteando que los criterios en la aplicación de sanciones dependen de individuos específicos y no de un sentido común para todos los actores encargados de la formación; así existe en ellos una voz muy interesante a la luz de lo expuesto, la idea

de un horizonte común en las prácticas, en este sentido llama la atención que desde este mundo adulto, que posee menor peso específico en el sistema de jerarquías, se plantee la necesidad de convenir un sentido de comunidad como criterios para el actuar justo, asunto de relevancia para el análisis social y usos del poder.

Seguido de esta recomposición, hay un llamado a la escuela a abrirse a la comunidad, como una forma de crear horizonte común, inclusivo, integrando por ejemplo a las familias, en un aprender juntos a convivir, tal como lo señalan:

Una acción efectiva sería, ir a la casa, al hogar porque el problema va de ahí ¿sí o no? Lo que pasa es que yo no saco nada con decirte: hagamos una escuela para padres, es que ellos no vienen (asistentes de la educación, complejo educacional).

---

### ***3.4.4. Síntesis de los hallazgos***

Si bien existe en las voces recogidas una diversidad de visiones sobre la convivencia y formas de hacer justicia relacional en la escuela, se podría agrupar estas visiones en dos grandes grupos, que sin temor a caer en un reduccionismo extremo, de acuerdo con los datos generados, representan las nociones y prácticas más recurrentes: primero, las que podrían llamarse el mundo adulto, aquí se agrupan directivos, docentes y asistentes de la educación; y segundo, los modos de relacionamiento que sostiene un mundo juvenil, al que pertenecen las voces de los estudiantes. Sobre este asunto:

#### ***Nociones y prácticas de justicia que sustenta el mundo adulto***

Se observa que los representantes del mundo adulto hoy, como en todas las generaciones precedentes, siguen dejando a los jóvenes excluidos desde la estigmatización, la desconfianza de adjudicarles credibilidad y capacidad para continuar con la civilización. Desde estos temores adultos se promueve una forma de relacionarse en la escuela basada en principios de autoridad jerarquizada, que responde a una función tradicional que ha tenido la escuela moderna por normalizar las formas de la educación, a partir de una serie de dispositivos normativos que tiene un claro afán por regular las formas de la convivencia y las libertades individuales. El peso de la norma para regular el funcionamiento social constituye una demanda que la escuela moderna escucha y dice: aquí estoy para cumplirla, por esto es que se erige como institución triunfante de la época moderna por sobre otras instituciones, como los partidos políticos, la iglesia y la familia.

Esta última institución es muy criticada por los representantes del *mundo adulto*, a la cual se le atribuye una forma de relacionamiento social que entra en conflicto en la escuela. También estos relatos revelan algunas características que identifican su condición de adultos como por ejemplo definirse atributos como madurez, consecuencia con las decisiones, respeto al orden, conciencia de la vida “real”, de cómo está el mundo afuera.

A la vez, los directivos, docentes y asistentes de la educación, se acercan a las estigmatizaciones típicas que se hacen frente al mundo juvenil, por ejemplo cuando dicen que los estudiantes no responden a sus acuerdos, son cambiantes, que son elementos en formación y que tienen poca conciencia de cómo es el mundo. Todas estas caracterizaciones van configurando una noción respecto de cómo debe ser la convivencia escolar y social, bajo una concepción cognitiva de las reglas, que se expresa en un marco de respeto a la autoridad y la observancia de las reglas dispuestas en un contrato o pacto básico, que se expresa en el manual de convivencia escolar, cuyo quebrantamiento desencadena el conflicto en la escuela. Desde esta perspectiva se entienden como prácticas de justicia:

- ▶ El castigo como práctica correctora; por ejemplo, dejar a los estudiantes en la sala sin recreo, sacar a un niño de la sala.
- ▶ Sanciones y acompañamiento; que se expresan en una aplicación rigurosa sobre las reglas y los castigos, pero a la vez de entregar acompañamiento afectivo a los estudiantes sancionados, que está orientado a recomponer vínculos afectivos y de respeto a las normas por medio de diálogo y sanción. Aquí es fundamental el papel que juega el equipo mediador del colegio y los asistentes de la educación.
- ▶ El Menosprecio como práctica; que se expresa en no escuchar las demandas de los estudiantes, no prestar atención en clases cuando los niños y niñas expresan que no aprenden o premiar y castigar de manera idiosincrática.

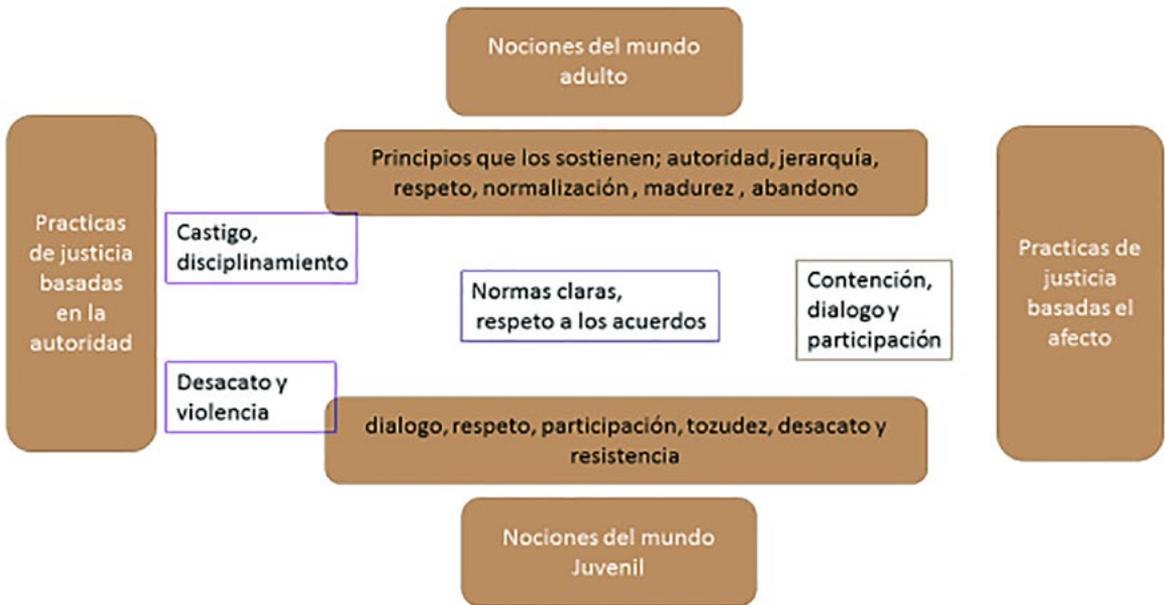
### ***Nociones y prácticas de justicia que sustenta el mundo juvenil***

En contraposición con el *mundo adulto*, el *mundo juvenil* siempre ha tenido por encargo la resistencia, por lo menos hasta que se convierten en adultos. Desde esta posición manifiestan una visión de las formas de relacionarse basado en otros “códigos”. Como los mismos representantes del mundo adulto lo señalan, estos códigos provienen de su contexto de vulnerabilidad, que entran en conflicto con las nociones del mundo adulto, desde la institucionalidad normalizadora de la escuela.

Puede notarse que entre los jóvenes se expresa que aquello que sostiene las relaciones entre las personas son los vínculos de comunidad, propios de la familia y de los amigos, es decir, no basados en respeto a las jerarquías, sino más bien sostenidos por vínculos afectivos; en otras palabras, se cumplen los acuerdos porque es tu amigo, tu hermano, tus "pamnet", tu vecino, que comparte el espacio territorialmente común (ver figura 2).

Dadas estas comprensiones, en los estudiantes es más común que la noción de justicia tenga relación con el diálogo, el respeto, la recomposición de los afectos y el cumplimiento de acuerdos, por medio de prácticas que aseguren una convivencia escolar basada en la recomposición de los vínculos entre los actores de la escuela mirada como una comunidad. A la vez, también poseen creencias típicas que configuran su identidad juvenil, como el romper las reglas, el desacato, la porfía. Entonces cuando las relaciones se fracturan y se rompen estos vínculos, desde las voces del mundo juvenil, los estudiantes buscan prácticas de justicia que se pueden agrupar en:

- ▶ La búsqueda del diálogo, cuando solicitan cambiar un profesor, cuando participan en las votaciones y actividades de participación que organiza la escuela.
- ▶ La dupla diálogo y sanción, tanto para sus compañeros o para docentes, mediante diversas acciones de diálogo, como elevar cartas o hacer protestas de lápices caídos.
- ▶ El desacato y el desorden; por ejemplo cuando no hacen caso al inspector general, cuando se quedan el patio después del recreo, hasta las situaciones de violencia física.

**Figura 2***Nociones y prácticas de justicia*

Fuente: elaborada por equipo de investigación, 2015.

### 3.4.5. *Fundamentación de los hallazgos*

Siendo consistentes con la organización anterior, se puede aceptar que en el espacio escolar existen disímiles formas de relacionarse que provocan tensión, generando una evidente sensación de injusticia. Al ir a la intimidad de los relatos se puede decir que dicha sensación de injusticia implica un estado emocional de frustración, abandono y hasta soledad y rabia entre los actores de la institución educativa.

Por tanto puede afirmarse que la convivencia escolar se encuentra desvinculada afectivamente y sus horizontes normativos se encuentran demacrados y en una evidente pérdida de sentido. Es importante pensar estos asuntos, sin perder de vista que este tipo de situaciones es común encontrarla en el contexto general; lo cual, instala una urgencia en la tarea de pensar comprensivas respuestas al estado de la educación hoy en nuestra sociedad.

Ante este estado de cosas, se vuelve difícil la búsqueda de caminos de justicia que deben recorrerse para responder a la pregunta inicial de este capítulo, ¿cómo aprender a vivir juntos? Tarea ingrata, que hoy se le encomienda a la escuela dada una sociedad que cada vez rompe sus vínculos fundamentales, como el afecto y la solidaridad.

En este sentido y siguiendo a Nancy Fraser (2008), académica que trabaja temas de justicia, en su obra *Las Escalas de la Justicia*, plantea que la justicia posee tres dimensiones; una primera dimensión cultural que reafirma contenidos de identidad y diferencia, en este caso el reconocimiento a la diversidad en que se encuentra en la actualidad la escuela; una segunda dimensión económica, que se refiere a la redistribución de los recursos, accesos y medios entre a los miembros que sean injustamente desfavorecidos, en este caso no referidos a redistribución económica sino más bien a procesos de redistribución de poder entre los que participan en esta comunidad educativa, por ejemplo, en las normas establecidas en el manual de convivencia del establecimiento se redistribuye poder entre los actores de la escuela con mayor acceso en la toma de decisiones; y finalmente una dimensión política, que corresponde a la participación de los distintos actores en el espacio público con representación efectiva en las discusiones sobre los contenidos de la justicia, en este caso por ejemplo, las asambleas, los congresos pedagógicos que se realizan en la institución educativa, con participación de todos los estamentos y consejos escolares fijados por la ley.

Las tres dimensiones están en relación de mutuo entrelazamiento e influencia recíproca. Así como la capacidad de plantear reivindicaciones de distribución y reconocimiento dependen de las relaciones de representación, también la capacidad de ejercer la propia participación política depende de las representaciones de clase y estatus (Fraser, 2008, p. 49).

Estas dimensiones se ocuparían de las tres preguntas clave que constituyen los contenidos de la justicia, ¿qué se debe legislar?, ¿quiénes son los que deben participar?, es decir quiénes son los actores afectados y cómo se les juzgaría y; ¿cómo se crean los mecanismos de justicia? Referido, a los procedimientos para generar las normas como también a los procedimientos para hacer efectivo el cumplimiento de los acuerdos.

A primera vista sería fácil afirmar, que este último aspecto ha sido el más criticado entre las voces de la escuela; podría decirse que los procedimientos de implementación sobre aquello que los participantes han definido como “lo justo”, se convierte en injusto cuando no posee los mecanismo correspondientes para hacer cumplir los acuerdos.

De ahí, la necesidad de reglas claras y aplicación de sanciones, tan demandado por cada grupo de esta comunidad educativa participante. Pero cabe preguntarse si ¿sería suficiente la mejora de este aspecto para superar la sensación de injusticia?, claramente no; al parecer existen otros horizontes de justicia que no han sido debidamente reflexionados y que abrirían caminos distintos para las comunidades educativas.

Desde esta lógica, las relaciones humanas no pueden seguirse exponiendo desde divisiones analíticas de la realidad, las relaciones humanas implican sentimientos que las complejizan en la vida cotidiana.

En este sentido, no se puede pensar que la mera articulación de las tres dimensiones descritas por Fraser (2008) y la puesta en juego racional de un código de participación en la esfera pública, pueda racionalmente, reconstruir una sensación de injusticia que vive la gente en nuestros territorios. En otras palabras, la injusticia sólo puede explicarse desde la experiencia y es de resaltar que no sólo desde categorías normativas; la injusticia social se experimenta en el momento en que una regla ya no puede comprenderse racionalmente (Fraser & Honneth, 2006, p. 104).

De esta manera, la experiencia de la vida misma legitima la justicia o injusticia y también resitúa las injusticias en el campo de los conflictos, por tanto, cuando se habla de experiencia de justicia, ¿es imposible dejar de lado las emociones que componen la vida humana?

Una pista en este estudio es retomar caminos de reconocimiento subjetivo y vivencial, sobre las identidades culturales que están constantemente tensionadas en la vida escolar, el mundo adulto por un lado y el mundo juvenil por el otro, tensiones que se traducen en contraponer constantemente una noción de relacionarse socialmente por sobre otra; la tarea pareciera estar en emprender procesos de reconocimiento recíproco, valorando la riqueza que ambas identidades integran y componen la escuela como vivencia cultural. Este sería un camino hacia una resignificación mutua de la experiencia de justicia.

En este sentido, ¿qué significa cuando se habla de reconocimiento recíproco?, siguiendo a Axel Honneth (2010) el reconocimiento recíproco es una práctica de justicia cuando:

Los individuos aprenden a verse a sí mismos como miembros plenos y, al mismo tiempo, especiales para su comunidad al irse convenciendo de las capacidades y necesidades específicas que los constituyen como personalidades, mediante los patrones de reacción de apoyo de sus compañeros e interacción generalizada (p. 136).

Consecuentemente con esta comprensión, puede resaltarse que el entramado de relaciones producidas en el espacio escolar puede generar reconocimiento recíproco cuando entre los sujetos se integran capacidades propias de sus mundos o nociones, las cuales son valoradas y reconocidas por los otros con el objeto de construir una sociedad con mayor inclusión y calidad de vida, lo que a juicio del autor propuesto, genera un horizonte de integración donde las relaciones entre los miembros de una comunidad se convierten en procesos de socialización moral del sujeto e integración moral de la sociedad (Honeth, 2010).

Estas recomendaciones sobre emprender caminos de reconocimiento recíproco, deben ser acompañadas por mejorar los procesos de legitimación en los procedimientos que acompañan las prácticas de justicia escolar, lo que Nancy Fraser (2008) señala como un contenido fundamental para los horizontes normativos, el problema del cómo de la justicia.

Pero aún más, interesa hacerse cargo de la situación que relatan los actores de la escuela sobre esa atmosfera emocional de frustración, abandono, rabia y soledad que muestra un trasfondo relacional dañado en la escuela. Es necesario mejorar, para subsanar ese estado compartido por la institucionalidad educativa hoy, los procedimientos normativos avanzando por una camino de reconocimiento, que permita recomponer los vínculos afectivos en la convivencia escolar.

En este sentido, Agnes Heller (1980), indica que el trabajo sobre estos rumbos puede generar horizontes normativos suficientemente coherentes con una comprensión moral de la vida humana, con una práctica más humanizadora desde la construcción de vínculos afectivos, desde construcciones comunes, como el respeto hacia el otro, la solidaridad, la compasión, la simpatía (Heller, 1980, p. 15).

Sentimientos morales que responden a procesos de implicarse mutuamente, en este caso de implicarse en proyectos comunes, en proyectos de vida común. En otras palabras, en el lenguaje de la escuela, esta proposición tendría que incidir en la configuración de los proyectos educativos institucionales (PEI), que definen el horizonte deseado por cada identidad educativa.

---

## 3.5 Camino a la inclusión

---

**Por:** Luisa Fernanda Ríos López y John Jairo García Peña

Las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros (Arnaiz, 2003, p. 140).

En estos contextos es común pensar que el término inclusión desde el campo educativo se limita a la atención de los estudiantes con dificultades para el aprendizaje, problemas de conducta o con talentos especiales; sin embargo la educación inclusiva va más allá y pretende cobijar todas las particularidades y diversidades que se puedan presentar en el día a día de la vivencia escolar.

El concepto de inclusión no solo hace parte de las pedagogías y políticas educativas que se han venido construyendo durante el inicio de este siglo XXI, las cuales buscan dar cumplimiento al derecho fundamental de la educación desde la igualdad y el respeto a las diferencias; sino que es un concepto que históricamente ha sido abordado por varios autores y grandes pedagogos que con sus aportes sobre el tema le han brindado a la educación, como disciplina científica, valiosos elementos para su evolución; a continuación se retoman algunos autores clásicos, con aportes a la educación inclusiva.

El primero de ellos, uno de los grandes autores del siglo XVII considerado el *padre de la pedagogía*, Juan Amos Comenius (1998), con su obra, *Didáctica Magna* de 1632, contribuyó a la creación de la educación como ciencia, sobre la cual estaba convencido debía darse partiendo de las necesidades de los estudiantes y que debía de ser integral, orientada hacia la construcción de una sociedad pacífica en donde la educación esté al alcance de todos los hombres sin ningún tipo de distinción; al respecto expresaba: “educación para todos los niños del mundo (...) ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos aunque complacientes, los bruscos y tozudos” (p. 167).

Dicho autor es completamente vigente en su discurso, al reconocer la importancia de la inclusión a la escuela de todos los sujetos que conforman la sociedad, exponiendo con ello su idea de una educación basada en la igualdad como primer paso para edificar un mundo mejor, hoy se podría decir, desde el derecho.

Comenius expande su pensamiento cuando se instala en Polonia donde sus obras cobran vida; luego viaja a Suecia donde aporta a la reforma educativa; después de viajar por muchos países para difundir sus ideales y contribuir al mejoramiento de la educación en pro de una mejor sociedad, tuvo la oportunidad de reunirse con el Congreso Internacional de Torun en 1645, para negociar la paz mundial. Sus iniciativas fueron tan meritorias que inspiraron a instituciones de reconocimiento mundial como la ONU y la UNESCO.

Otro de los grandes maestros que supone también los antecedentes de la escuela inclusiva, es Simón Rodríguez (1828), pedagogo emancipador venezolano, quien contribuye al tema desde su concepción de una educación sin distinción de raza ni sexo. Este autor promueve la construcción de una sociedad sin clases dominantes en la cual todos los ciudadanos puedan disfrutar de una vida digna en igualdad de condiciones, en igualdad de derechos, en la que el acceso a la educación no sea un privilegio sólo de algunos, sino un derecho de todos que propicie un encuentro con los otros.

La apuesta pedagógica de Rodríguez (1828, como se citó en Rumazo, 1975), consideraba que tal y como estaba planteada la educación, no era posible educar al nuevo ciudadano y que por el contrario, esta reproducía un orden social monárquico manteniendo la ignorancia y la exclusión de las poblaciones. Su método propendía por la inclusión social a partir de la "escuela para todos", por la formación para el trabajo confiriéndole un sentido de utilidad, y por la adquisición de nuevos hábitos y nuevas relaciones sociales que exigía la República (p. 64).

Otro autor representativo que muestra cómo el tema de la inclusión, no es solo un concepto contemporáneo, sino que la educación, lo ha abordado desde su mismo desarrollo histórico, es Paulo Freire, considerado el padre de la educación popular; en su texto *Pedagogía de la Autonomía* (2004), hace grandes aportes al tema; plantea aspectos relevantes que deben tenerse presente en cualquier espacio de formación y encuentro para las relaciones humanas, tales como, que enseñar exige un riesgo; que siempre en la asunción de lo nuevo, se implica el rechazo.

Freire desde su propuesta pone límite a cualquier forma de discriminación y plantea que la formación es la manera acertada para pensar acertadamente y esto incluye respetar y tomar en cuenta las opiniones de los demás. Afirma que la práctica prejuiciosa de raza, de clase y de género ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia (Freire, 2004, p. 33).

Un cuarto autor a rescatar sobre los aportes a la educación inclusiva por su experiencia en el tema, es la pedagoga española Ángeles Parrilla Latas (2006) quien de acuerdo a los estudios que ha realizado sobre los conceptos de inclusión y diversidad, hace un recorrido que permite mostrar la evolución de la inclusión, a partir de cuatro etapas por las que históricamente ha pasado la inclusión como concepto. La primera etapa dice, es la exclusión, es decir el momento en donde la educación no era vista como un derecho y se convertía en una posibilidad para quienes gozaran de mejores condiciones de vida, no para aquellos que pertenecían a clases sociales menos favorecidas o que padecieran algún tipo de discapacidad. La segunda hace referencia a la segregación, que da cuenta de un periodo en el que se empiezan a abrir espacios educativos para los menos favorecidos o discapacitados, pero separados de aquellos que no presentaban ningún tipo de situación especial, es decir, es una etapa en donde se ven claramente establecidas diferencias entre uno y otros, por tanto, en este momento, dice la autora, continuaba la exclusión. En la tercera etapa empieza todo un proceso de transformación que legitima la educación para todos; la denomina la etapa de la integración, en la cual se empieza a vivir la incorporación a la escuela regular de las personas menos favorecidas, especialmente aquellas en situación de discapacidad, dando con ello la posibilidad para la población en situación de discapacidad de establecer relaciones no solo con otros pares en el aula, sino con el entorno en general; y por último, la cuarta etapa, la que hoy se intenta posicionar y vivir en la cotidianidad de la Escuela, y es la que busca fortalecer la inclusión, etapa que permite, afirma Parrilla (2006), el reconocimiento de la diversidad, en la que la educación es vista como un derecho universal, para todos, no solo de grupos poblacionales con determinadas características, por el contrario es un derecho en el que las diferencias son la riqueza y el valor de la humanidad. Dice que la inclusión es un proceso social, que requiere de la comprensión de las etapas anteriormente enunciadas para su práctica cabal hoy.

Entonces, cada una de estas etapas encierra un momento histórico que hace del concepto de inclusión un proceso que ha venido evolucionado hasta llegar al estado conceptual que pretende hoy, desde el reconocimiento y comprensión de una humanidad plural y

solidaria en el cual todas las personas gocen de los derechos y puedan tener una participación activa de la sociedad, de manera equitativa y justa. En esta medida la Escuela, juega un papel fundamental en esta nueva culturización; allí, en la escuela se encierra la riqueza de la diversidad, en ella se vive la exclusión, en ella se edifica la inclusión (Parrilla, 2006).

Hablar de diversidad en la escuela en una comunidad, es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje, y es hablar de una educación de calidad para todos (Parrilla, 2006, p. 131).

De acuerdo con los planteamientos expuestos, cabe reflexionar sobre la importancia de articular las prácticas educativas incluyentes, con las políticas de inclusión social, para así poder promover el aumento de la participación de todas las personas en los diferentes escenarios sociales y culturales, donde se haga posible generar procesos de integración, y confluyan relaciones de sana convivencia, participación democrática y solidaridad.

Pero para ello es necesario desde el marco legal educativo, la puesta en marcha de modelos pedagógicos incluyentes, donde la diversidad sea vista y entendida como una posibilidad de enriquecimiento y desarrollo humano, mediante modelos que rompan con la reproducción de jerarquías relacionadas con el poder y el dominio; así, la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, busca la condición de una educación inclusiva, en la que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular, tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias (Franco, 2010, p. 58).

La verdadera educación para la diversidad tiene sentido cuando los espacios de aprendizaje propician el encuentro de culturas, de grupos humanos diversos, más allá del aula, los cuales puedan transformarse y manifestarse a partir de sus propias necesidades, como lo señala la UNESCO (2008): la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

De allí la importancia de maestros, escuelas y familias que enseñen el valor y respeto por las diferencias; una educación basada en la igualdad de oportunidades, ya que en sí misma constituye un derecho vital, de importancia para lograr la verdadera inclusión social, pues esta a su vez permite no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades y competencias para vivir en sociedad desde el desarrollo como ciudadanos, reflexionando de forma activa e interviniendo en el desarrollo social (Ainscow, 2001).

Por esto es necesario en la contemporaneidad para un adecuado desarrollo cultural, comenzar a superar las problemáticas psicosociales que aquejan la cultura hoy; trabajar conjuntamente como sociedad por una educación incluyente, con ciudadanos que comprendan la inclusión como un principio fundamentalmente humano, para la construcción de sociedades más justas y equitativas, logrando examinarse en sus tantas formas de discriminación y exclusión, que todavía agobian a millones de personas en el mundo.

Esa es la importancia de considerar la diversidad y la inclusión como un asunto que no solo atañe al campo educativo, sino por el contrario a todas las estructuras de un Estado. Es una responsabilidad colectiva de justicia y equidad social en donde la educación juega un papel fundamental. Es desde la educación como formación para la vida, como preparación para la ciudadanía, que se puede asumir una perspectiva incluyente y de compromiso social compartido.

La educación desde este punto de vista, debe convertirse en un reto, un desafío en el que indudablemente todos como Estado seamos corresponsables del desarrollo social de nuestro contexto, en el que el derecho a la educación sea un bien público sin exclusión o discriminación alguna.

---

### *3.5.1. La inclusión, un desafío de todos*

“Los centros escolares constituyen, en nuestros días, contextos caracterizados por la diversidad de su alumnado, reflejo, a su vez, de sociedades cada vez más diversas” (González, 2008, p. 1).

Los desafíos del mundo de hoy implican que las sociedades actuales replanteen con urgencia sus estructuras, las cuales deben ir orientadas hacia nuevas formas, que de manera coherente y pertinente respondan a los cambios políticos, económicos, sociales, culturales

y educativos vigentes. El campo educativo, es el que con mayor urgencia requiere replanteamientos o transformaciones, porque la educación inclusiva no puede ser solo aquella, que ofrece a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas necesarias para su progreso académico a través de adecuaciones curriculares o metodológicas; tiene que ser también, un proceso social donde se permitan espacios para la comprensión de las realidades humanas, que conforman la base de la sociedad y que requieren con urgencia ser aceptados desde la diferencia y la multiculturalidad de la cual hacen parte, dando paso así a una educación y sociedad más incluyente (Rosano, 2007).

Para ello sería importante tener en cuenta los planteamientos manifestados por la UNESCO (2008):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y de aprender (p. 14).

De esta manera se puede considerar que es a través de la educación incluyente como puede lograrse garantizar mayores niveles de equidad social, en donde las diferencias más que ser factor de exclusión y rechazo, permitan reconocer la riqueza cultural que constituye y alimenta el mismo conocimiento del compartir humano, pues la diversidad en sí misma acompaña y enriquece los procesos de desarrollo humano y social, por los que va pasando la educación.

De allí la importancia de los diferentes programas educativos y sociales que actualmente se vienen desarrollando en ciudades como Medellín, los cuales a través de acciones encaminadas en pro de objetivos educativos y sociales para el desarrollo de ciudad, han permitido trabajar con comunidades vulnerables, tradicionalmente excluidas. Es un aprendizaje en el que al hablar de diferencias o diversidad en muchos espacios de ciudad, es comenzar a pensar en los demás, como lo que son en su esencia, por fuera de estereotipos o prejuicios que no han dejado que se les reconozca como sujetos de derecho, con capacidad de ser y pensar desde sus particularidades.

### *3.5.2. La educación inclusiva en el Cepar*

El Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación–Cepar, como propuesta pública del programa Paz y Reconciliación de la Alcaldía de Medellín–Colombia, en vigencia desde el año 2005, es precisamente un proyecto social que desde sus prácticas pedagógicas ha logrado, como espacio educativo de ciudad, abordar de manera directa las barreras de la desigualdad, la discriminación y la exclusión a las que han sido expuestos los colectivos humanos participantes.

Los estudiantes del Cepar que allí convergen, son personas que por su condición psicosocial, han visto obstaculizado su proceso de aprendizaje; es decir, por sus condiciones culturales, históricas, físicas, económicas, políticas y sociales, se han visto en su desarrollo vital, expuestos a la ilegitimidad social e inclusive a la ilegalidad, lo cual les ha negado en su propio contexto el derecho a las oportunidades que cualquier ciudadano puede tener para acceder a su desarrollo personal.

En este sentido, un aporte de la comunidad educativa del Cepar:

La diversidad y la inclusión que se promueve aquí, incluye distintas culturas y hay muy buena recepción de los grupos: prostitutas, exguerrilleros, exparamilitares, todos conviven en el mismo salón; las campañas pedagógicas atraviesan todo el currículo ya que es un tema muy importante en el Cepar, el de la convivencia (docente, Cepar).

Lo anterior señala como la institución ha planteado procesos educativos que van más allá de la trasmisión de conocimientos, procurando desde su origen mismo y de manera permanente la generación de espacios formativos como son las campañas pedagógicas relacionadas con sexualidad, cultura de la legalidad, deporte, recreación y medio ambiente, actividades dentro de la institución educativa que integran a los estudiantes en su diversidad.

Desde estas actividades pedagógicas la diversidad se ha ido viendo como una oportunidad en la que desde la vivencia aprenden los unos de los otros; así, la convivencia en el Cepar, es mediada por el valor del otro como persona y no por el rol que por distintas circunstancias debió cumplir en algún momento de su vida.

Se podría afirmar con base en el siguiente aporte que los estudiantes del Cepar tienen actitudes positivas frente a la diversidad, lo cual genera un clima de confianza, tolerancia y respeto que aporta a la sana convivencia.

Acá todos podemos aprender de todos, de lo que cada uno es y trae, a partir de lo que hemos vivido a lo largo de la vida; todas esas experiencias uno las trae acá y muchas veces las compartimos con los compañeros, para que no cometan los mismos errores (estudiante joven, Cepar).

Esta aporte da cuenta de la visión que los estudiantes de esta institución forman, la cual se va observando como una característica, como una parte de la cultura institucional; es decir, el Cepar se convierte en ese espacio que ofrece la oportunidad de ser parte de un lugar al que antes no pertenecían, ni podían acceder, parte de un proceso de aprendizaje mediado por la interacción, en donde se comparten experiencias de vida, desde una comunicación basada en el respeto, lo cual le ha permitido ser una institución en donde la convivencia es menos problemática que en otras instituciones de orden regular. Sobre esto se resalta:

Para que la convivencia funcione mínimamente, es necesario motivar desde el aula de clase, desde el inicio hasta el final del proceso académico. Así funciona en el Cepar. Nosotros Realmente desconocemos la ley 1620 de 2013, de Convivencia Escolar; sin embargo aquí se promueve la sana convivencia, la inclusión y los derechos humanos; eso le dio origen a nuestra institución y eso la sostiene (docente, Cepar).

Lo anterior es coherente con uno de los planteamientos que expone la UNESCO en las Lecciones desde la Práctica Educativa Innovadora en América Latina (2008):

La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad (p. 38).

Y es esa diversidad una de las características principales de la población que llega a este centro formativo. Un gran número de estudiantes del Cepar son mujeres y hombres de procedencia rural y urbana, de diferentes etnias y poblaciones, con particularidades como que han estado al margen de la ley o que en sus historias de vida la vulnerabilidad y el rechazo los ha determinado; así, pueden confluír allí, desplazados, víctimas del conflicto armado, reinser-tados, desvinculados del conflicto, desvinculados de la educación, analfabetas, mujeres y hombres en ejercicio de prostitución, personas con diversidad sexual y de género, habitantes de calle, niñas y adolescentes en periodo de gestación, pos penados y jóvenes infractores; muchos de ellos, además, procedentes de distintos departamentos, ciudades y municipios de

Colombia. Así, con culturas e idiosincrasias diferentes, pero todos desde esta multiplicidad con un denominador común: la afectación directa por las violencias, como fenómeno generalizado que por décadas ha marcado la historia de este país.

Sin embargo, es absolutamente llamativo como estas personas desde su nuevo rol de estudiantes Ceparinos, se sienten aceptados y reconocidos, lo cual les da esperanzas de oportunidades en esta ciudad para mejorar sus condiciones de vida.

Pero el panorama no es tan alentador cuando se enfrentan a la realidad externa del Cepar, en una ciudad a la cual cada día hay más y más emigrantes de tierras lejanas y otras cercanas; una ciudad en donde sus periferias alberga a muchos que dejaron sus tierras, sus raíces, sus ilusiones por el miedo a la guerra, llegando a la extrema pobreza, sumando niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social que va dejando el conflicto armado en Colombia.

Por eso, se hace necesaria una constancia permanente por sacar adelante propuestas educativas que hagan de la inclusión un asunto de igualdad de derechos y de respeto por las libertades en nombre de la justicia social. Sobre esto se expresa uno de los estudiantes:

“No importa de dónde vengas, ni quien seas, en el Cepar vales lo mismo que todos, nos respetamos como somos, así seas habitante de calle, víctima, exguerrillero, exparamilitar, acá todos aprendemos de todos y nos tratan por igual” (estudiante, Cepar).

Esto indica que los estudiantes que interactúan en este escenario están teniendo la posibilidad de relacionarse desde el respeto y valoración del otro, como personas, más allá de los roles o funciones que la vida les haya impuesto, ahora en igualdad de derechos, independiente de su condición de vulnerabilidad, propiciando el enriquecimiento mutuo, sustentado en el intercambio de experiencias de vida, reconocimiento y aprendizajes.

Las particularidades de los diferentes grupos humanos que se encuentran en este espacio es precisamente lo que ha llevado a que el término inclusión en el Cepar sea abordado de manera amplia, desde diferentes perspectivas, como son: la de los derechos humanos, de equidad de género y enfoques como el diferencial y el cultural; trascendiendo el concepto de inclusión, más allá de tener presente los trastornos del aprendizaje o discapacidades cognitivas, físicas, sensoriales y del lenguaje. La inclusión hoy desde esta mirada amplia y compleja tiene que servir para abordar las desigualdades sociales de nuestros tiempos.

En el caso puntual de la población atendida en el Cepar, pueden exponerse diferentes colectivos humanos de los muchos que allí convergen, que desde su experiencia en este escenario formativo, dan un verdadero sentido al concepto de inclusión. A continuación se presentan algunos de ellos.

### ***Excombatientes de grupos armados al margen de la ley***

Hombres y mujeres que en algún periodo de sus vidas hicieron parte de alguno de los grupos armados al margen de la ley, a nivel ciudad o nación, y que ahora hacen parte del proceso de Reintegración Social del Gobierno Nacional.

En este proceso de reintegración social, se les exige acceder a una Ruta de Reintegración (conducida por la Agencia Colombiana para la Reintegración–ACR), *en la que* deben hacer parte de un proceso educativo que les permita reintegrarse plenamente a la vida social y económica. Es así como llegan al Cepar, para dar inicio o culminar sus estudios. La gran mayoría ingresan en condiciones de analfabetismo y otros tantos con algunas nociones básicas en los procesos de lectura, escritura y operaciones elementales, condición que en muchas ocasiones hace que se sientan vulnerados, discriminados, y con menos posibilidades de acceder a oportunidades de carácter educativo y sobre todo de tipo laboral con mejores garantías.

Además el hecho de ser excombatientes genera en muchos de ellos sentimientos de miedo y vergüenza cuando se sienten señalados y discriminados, tanto en sus barrios, como también en los espacios formales e informales de trabajo de los que muchas veces han sido excluidos por su condición; situación que expresan no experimentan en el Cepar, donde reciben un trato sin discriminación, tanto de sus compañeros de clase en los que también se encuentran víctimas del conflicto, como de los docentes y en general de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Este relato es significativo:

Yo pienso que en el Cepar es donde nos dan un trato más justo, pues acá nos miran como personas que nos equivocamos y que ahora queremos salir adelante, nos dan una nueva oportunidad para que aprendamos y tengamos así una oportunidad de un mejor trabajo y una mejor vida para uno y la familia (estudiante, Cepar).

## ***Víctimas del conflicto armado***

Son aquellas personas que de manera individual o colectiva han vivido y sufrido un daño o violación a sus derechos humanos a causa del conflicto armado interno de Colombia, dado a partir del 1° de enero de 1985, según la ley 1448 de 2011. Muchas de estas personas que se han establecido en Medellín, buscan en el Cepar una alternativa de formación, una oportunidad de participación y reconocimiento desde otra mirada que va más allá de la victimización y por el contrario allí comienzan a abrir espacios de interacción con otros que les permita construir un nuevo tejido social.

Así, en el Cepar viven el primer paso para que sea posible esta transformación social, primer paso llamado Reconciliación; allí, las víctimas se encuentran cara a cara con aquellos que un día les hicieron daño, con aquellos que cambiaron sus armas por un lápiz y piden ser perdonados. Allí, víctimas y victimarios comparten un mismo escenario de formación, unos a otros se apoyan en sus procesos, muchas de estas víctimas se han sentado de frente a un victimario quien le enseña a leer o a escribir, o manejar un computador; es ahí en esos momentos donde el perdón y la reconciliación cobran vida.

## ***Adolescentes desvinculados del conflicto***

A lo largo de muchas décadas en Colombia, cientos de niñas, niños y adolescentes han sido utilizados por grupos armados al margen de la ley, como estrategia de guerra. La gran mayoría de ellos han sido reclutados y otros ingresan al grupo armado por diversos factores de tipo familiar, social y/o económico, pero cual sea la razón de su estadía en estos grupos, voluntaria o involuntariamente, reciben el mismo trato y sin diferencias son entrenados para la guerra: combatir en enfrentamientos, cargar armamento, sembrar minas, realizar torturas, invadir propiedades, cocinar, entre otras. Muchos de ellos han sido rescatados por el ejército o la policía nacional quien siguiendo un debido proceso hace entrega de estos niños, niñas y adolescentes al Estado, quien por medio del ICBF–Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, busca garantizar los derechos fundamentales de estos menores de edad, entre ellos, el derecho a la educación.

Derecho que en la ciudad de Medellín, se pone a su servicio en el Cepar, donde estos adolescentes llegan a iniciar sus estudios o a continuarlos, buscando un nuevo proyecto de vida y comenzando una nueva socialización, rodeados de pares académicos, con quienes comparten esta nueva etapa de vida, mediante el juego, el diálogo, las bromas y todo lo que representa la vida escolar. Al respecto:

Yo acá me siento muy feliz, me río con mis compañeros, aprendo muchas cosas que antes no sabía, puedo recuperar el tiempo perdido; acá me siento muy feliz porque me hacen olvidar lo que viví, y no me tratan mal por lo que era, antes me tratan muy bien y me ayudan a salir adelante (estudiante joven, Cepar).

### ***Desvinculados de la educación***

También denominados población extraedad o en condición de edad extra escolar. Este grupo poblacional, es otro de los colectivos humanos que conforman la población Cepar. Su condición está marcada por la desvinculación del sistema educativo a temprana edad por situaciones que generalmente se dieron por extrema pobreza, violencia o el difícil acceso, a nivel geográfico, a los entornos educativos.

Cuando este grupo de estudiantes toman la decisión de reiniciar sus estudios se ven enfrentados a muchos fantasmas por su situación, en el Cepar gracias a metodologías integradoras y funcionales en el desarrollo de las actividades académicas, se logran sentir parte activa de los procesos de estudio e institucionales. Sobre este punto, palabras de una estudiante que se encuentra en los 50 años:

Acá en el Cepar no importa si somos jóvenes o viejos, negros o blancos, todos somos estudiantes y lo mejor, es que entre todos nos ayudamos para aprender a leer y escribir, yo que estoy más vieja aconsejo a los más jóvenes para que aprovechen esta oportunidad que nos están dando de estudiar y salir adelante (estudiante adulto, Cepar).

### ***Población analfabeta***

El analfabetismo como uno de los grandes males que afecta a la población mundial, alimenta el círculo de la pobreza y genera con ello altos índices de desigualdad social. Las cifras solo de población adulta, según el Instituto de Estadística de la UNESCO (2008), son 781 millones de personas analfabetas, es decir un 16% de la población mundial.

Situación que no es ajena al Cepar, entre quienes se observa dificultades para iniciar su proceso académico, requiriendo de apoyo emocional y técnicas didácticas especiales para poder iniciar su aprendizaje escolar. El Cepar tiene como meta disminuir el analfabetismo en el territorio, por ser una condición de exclusión y bloqueo de la productividad y desenvolvimiento social.

Sobre este fenómeno expresa Paulo Freire (1970):

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, educarse para saber asumir la realidad, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (p. 6).

### ***Población LGTBI***

“La hermosura se encuentra en lo diverso, en lo diferente, la diversidad es una gran riqueza del Cepar” (estudiante adulto, Cepar).

Son muchos los actos discriminatorios que vive diariamente la población LGTBI, la cual alberga hombres homosexuales, mujeres y hombre bisexuales, mujeres lesbianas y personas travestidas y transgénero, entre otras posibilidades; las cuales por su orientación sexual y por prejuicios y creencias adoptadas culturalmente a nivel social, son excluidos tanto en espacios laborales como en espacios educativos, vulnerándoles como sujetos de derecho.

Este es otro colectivo que hace parte de la diversidad cultural que entraña el Cepar, a donde constantemente llegan personas que hacen parte de esta población, las cuales son remitidas por programas de la Alcaldía de Medellín como: Por mis Derechos, Crecer con Dignidad.

Llegan al Cepar con el deseo de acceder a una educación que mejore sus condiciones de vida, que les brinde mejores oportunidades, una vez logren culminar los niveles educativos, pero también llegan prevenidos frente a la discriminación que están acostumbrados a vivir. Pero expresan, que al ingresar al Cepar se encuentran con un espacio en donde su condición no es más resaltada y se integran a la convivencia institucional; allí, las miradas o

palabras que señalan y rotulan, desaparecen y dan paso al desarrollo de procesos educativos y formativos integradores, donde todos desde el valor y el respeto por la diferencias son una sola camiseta que todos llevan puesta, como lo manifiesta esta estudiante:

Yo me siento muy feliz de estudiar en el Cepar, yo soy lesbiana y acá saben porque mi novia también estudia acá y no me miran raro por eso, mis compañeros me respetan, participo de todas las actividades sin ningún problema, la convivencia acá es muy sana, pero es también porque los profes nos tratan a todos por igual y eso también lo aprendemos desde que uno llega, aquí todos tenemos puesta la camiseta, ojalá y en la calle también fuera igual (estudiante, Cepar).

### ***Personas en ejercicio de la prostitución***

En las últimas décadas el ejercicio de la prostitución se ha transformando hasta el punto de constituirse en mercado mundial, llegando a la categoría de industria del sexo. Pero dicha transformación no implica mejores condiciones y garantía de derechos para quienes la ejercen, ya que continúa siendo una condición que estigmatiza y excluye indiscriminadamente. Este grupo poblacional dentro de la sociedad se caracteriza por la ausencia y vulneración de sus derechos civiles, entre ellos el derecho a la educación, del cual estas personas se han visto excluidas en muchas ocasiones por ejercer esta antigua labor. Pero el siguiente aporte muestra otra situación en el Cepar:

Acá saben cómo me gano el pan de cada día y nadie me mira mal por eso, todos son buenos compañeros y me ayudan para que aprenda y así salirme de eso algún día, que no me gusta hacer; pero en ninguna parte me dan otro trabajo porque soy un poco bruta, pero acá he aprendido muchas cosas gracias a los profes y compañeros que me aceptan y me respetan, gracias a ellos voy a ser bachiller para conseguir, a ver si consigo un mejor trabajo (estudiante, Cepar).

Es así como mujeres y hombres que ejercen la prostitución, ven en el Cepar la oportunidad para construir un nuevo proyecto de vida, a través de la educación, en la medida que logran culminar sus estudios y a su vez desarrollar otras habilidades, ya que este espacio les brinda la posibilidad de interactuar con otros desde la adaptación e integración social.

## ***Personas con discapacidad física y cognitiva***

El campo específico de las discapacidades se ve constantemente expuesto a las distintas formas de la exclusión o discriminación social, que siempre impide que las personas en condición de discapacidad hagan un adecuado y libre ejercicio de sus derechos; esto a su vez les hace más difícil la posibilidad de participar plenamente de las actividades cotidianas dentro de los entornos institucionales y sociales a los que pertenecen.

Históricamente esta población ha sido catalogada como anormales, como enfermos que debían estar en otros espacios distintos al aula o escuela regular; sin embargo, las políticas de inclusión educativa, desde hace tres décadas, han procurado por prestar atención a esta población, lo cual ha posibilitado que sus condiciones mejoren y que por tanto haya más y mejores ofertas educativas. Es por esto que el Cepar, desde el mandato de la municipalidad, se ha convertido en una de estas oportunidades que tantos anhelan; en la actualidad, un número significativo de personas diagnosticadas con discapacidad hacen parte de la población estudiantil que allí confluye; algunos de ellos son jóvenes remitidos por el instituto de capacitación Los Álamos de la ciudad de Medellín, los cuales están diagnosticados con trastornos cognitivos leves y moderados, asociados también con otros trastornos psiquiátricos, pero que desde su funcionalidad pueden participar activamente de los diferentes momentos y actividades institucionales, otros son estudiantes que han sido diagnosticados médica o psicológicamente con algún tipo de trastorno comportamental, el cual muchas veces los ha expulsado del sistema educativo por no alcanzar los logros académicos, convirtiéndose en repitentes, como muestra de modelos pedagógicos aun excluyentes.

El siguiente aporte muestra un logro en este aspecto:

Yo sé que mi cerebro es un poco lento, además todo lo que aprendo hoy se me olvida, por eso en las otras escuelas a donde fui no ganaba el año, pero acá en el Cepar me enseñan distinto, con paciencia, con amor, y me dan la oportunidad de aprender, hacer más cosas que me sirven para mi vida. En la calle me dicen que soy muy bruta y que por eso no me dan trabajo, acá nunca me han dicho que soy bruta, al contrario, que soy buena para muchas cosas (estudiante adulta, Cepar).

Otro aporte:

Mi hija me pregunta todos los días “¿mamá cuanto falta para ir al Cepar, ya mañana es viernes?” ella acá es muy feliz, dice que le gusta estar con otros compañeros, hace amigos, comparte y participa en todo; acá nadie me la mira raro, nadie la desprecia por ser especial, al contrario la aceptan y hasta comparten con ella todo (madre de familia, Cepar).

### ***Habitantes de calle***

El fenómeno del habitante en situación de calle en Medellín, va en aumento, haciéndose más complejo, llegando a convertirse en un flagelo social producto de la desigualdad, inequidad, pobreza y de la misma violencia que tanto ha desarticulado la sociedad Colombiana.

Muchos de ellos, son atendidos por el Sistema de Atención al Habitante de Calle, de la Secretaria de Inclusión Social y Familia, de la Alcaldía de Medellín, que desde su ruta de atención cuenta con el Cepar para brindar oportunidad académica a esta población, cuyos integrantes no son recibidos en otras instituciones educativas por sus condición de calle, padeciendo la exclusión y discriminación.

En el Cepar encuentran espacios de atención educativa, desde el respeto y el reconocimiento de las necesidades particulares en que se encuentran, ya que suelen presentar alteraciones de sus habilidades básicas para el aprendizaje, como consecuencia de la *privación* psicoafectiva y el consumo de sustancias psicoactivas. Allí se encuentran entonces con un espacio en el que pueden recuperar de nuevo algunas de sus habilidades en procura de fortalecer un nuevo proyecto de vida. Sobre este asunto:

Cuando yo llegué al Cepar pensé que me iban a mirar feo por ser de la calle, que las personas no se me iban acercar, pero fui viendo que no era así, que acá a todos nos tratan con respeto y a todos por igual, acá son muy justos y uno se siente muy bien, le van dando ganas de arreglarse pa' venir acá, porque lo ayudan a uno a salir adelante, a aprender, para empezar una nueva vida (estudiante adulto, Cepar).

Con este panorama institucional de colectivos humanos que convergen en el Cepar, se podría afirmar que en este escenario formativo, el concepto de Inclusión, como se pretende plantear en este libro, cobra verdadero significado, ya que los procesos no son solo académicos, sino también formativos, planeados y puestos en marcha desde las distintas parti-

cularidades y necesidades que la diversidad de su población estudiantil implica, teniendo una buena parte de la población en condición de vulnerabilidad, desde esta opción pública, acceso a la educación desde la propuesta Cepar.

Pero no se puede dejar de reconocer que este accionar institucional, avalado por las vivencias de sus integrantes, parece quedarse en este espacio, solo entre las paredes del Cepar, ya que una vez terminan su proceso académico, salen de allí y se movilizan en sus contextos cotidianos, donde vuelve a aparecer el fantasma de la exclusión; como lo señalan algunos estudiantes, la realidad por fuera de la institución es otra, la sociedad los sigue señalando, discriminando y excluyendo.

Si bien el Cepar ofrece a los estudiantes dentro de su propuesta educativa un modelo flexible, participativo, incluyente, adecuado a las necesidades de la población y de cada uno de sus estudiantes, con un currículo diseñado desde el propósito de garantizar el logro de objetivos básicos, y sobre todo el desarrollo de habilidades sociales que promueven su independencia e integración social, en condiciones de igualdad, para fortalecer una sana convivencia; el contexto de ciudad y país aún no está preparado para asumir a estas poblaciones, mal llamadas minorías, que aún se estigmatizan y excluyen.

Por eso los estudiantes del Cepar, valoran tanto esta experiencia, y algo se transforma en sus vidas para siempre, pues logran conocer otras formas de interacción, que antes no habían tenido la oportunidad de vivir; allí son tratados de manera que nunca habían conocido, y eso tiene que tener un impacto vital.

Se requiere que la comunidad en general, la ciudad, el territorio, sea capaz de comenzar a replicar esta experiencia institucional que por una década puede valorarse como una experiencia significativa.

Por ello se hace necesario continuar desarrollando y fortaleciendo los programas y políticas públicas que buscan desarrollar iniciativas no solo de orden educativo, sino también de orden social, encaminadas a la toma de conciencia frente a la inclusión como uno de los caminos para convertirnos en una sociedad justa, inclusiva y equitativa.



# Conclusiones

Si bien las realidades socio culturales y su respectiva historia son diferentes entre Colombia y Chile, es importante señalar que como territorio latinoamericano comparten varias situaciones que dan cuenta de sus condiciones de desarrollo y formas de ser de sus ciudadanos, en la manera de afrontar las problemáticas sociales cotidianas. En esa vía, siendo el objeto de este estudio los sentidos de ley y las prácticas de justicia en ambos contextos, es de anotar que hay condiciones intersubjetivas que permiten reconocer cómo en ambos países, es relevante una tendencia cultural a demeritar la institucionalidad y a mostrar desconfianza con todo lo que implique legalidad e impartición de la norma estatal.

De ahí que estén tan presentes diversas formas de las violencias y la ilegalidad en ambos países, por ejemplo, por nombrar uno muy actual: el narcotráfico, entre otros muchos focos de violencias.

Se observa desde los aportes de los participantes en ambos contextos, que a pesar de que sus condiciones psicosociales son disímiles, el grupo participante de Chile está conformado por estudiantes regulares de una Institución Educativa de básica media, y el de Colombia son personas beneficiarias de programas estatales en situación de vulnerabilidad que asisten a un proyecto educativo especial; sin embargo, en la forma como expresan el manejo normativo y como conciben su ejercicio, está presente en ambos contextos de manera marcada, aún el uso reiterado de prácticas de crianza de la niñez, marcadas por mensajes dobles, contradictorios entre la imposición y el subyugamiento, donde se nota una tendencia al autoritarismo, a imponer la norma desde la amenaza y el castigo, que hace que de parte del mundo adulto y el mundo niño y joven, se sienta una mutua desconfianza, que además se observa es una desconfianza aprendida y proyectada a la institucionalidad, en los dos contextos.

Lo anterior también refleja la manera como en el mundo adulto se asume la norma social; es decir, los ciudadanos se muestran en desventaja, hasta en posiciones de rechazo, maltrato y abandono ante las instituciones del sistema social, como en una condición infantil

ante el adulto maltratador que no aporta. Se observa que tanto en Colombia, como en Chile, los ciudadanos se sienten agobiados por las leyes, sienten que no son tenidos en cuenta y que de alguna forma, les están imponiendo todo, o en las peores condiciones, que están desprotegidos, inclusive abandonados por el Estado.

Puede afirmarse que en estos territorios, los sentidos de ley y sus respectivas prácticas de justicia, son el resultado de la incorporación de dichos mensajes contradictorios que a nivel de nuestros contextos se transmiten diariamente, se repiten como una constante.

Tanto en el contexto Chileno como en Colombia, se tiene el imaginario colectivo de que las normas son selectivas, solo para algunos; pero igualmente cuando se trata de formar a los niños, en aras de cumplir una función formativa de autoridad, se tiende a ejercerlas de forma punitiva, sancionatoria.

Es reiterado en el discurso adulto de los dos territorios, la idea de impartir sanciones graves de acuerdo con la falla cometida; así, las concepciones y sentidos sobre justicia y ley, que se transmiten y ejercen a nivel cultural en estos contextos, colombiano y chileno, son factores que dan cuenta del estado problemático de nuestra cultura, tan proclive a la transgresión, inclusive a la ilegalidad y corrupción, pues como se siente y piensa, se actúa.

Es necesario comprender que la cultura como naturaleza humana es un intrincado de emociones y símbolos, que se desarrollan desde la crianza familiar y desarrollo social y actúan como una unidad, reflejada desde los múltiples decires y prácticas de cada persona. En esta mediada, cada subjetividad se constituye desde las posibilidades que le permiten sus condiciones culturales y su momento histórico específico. En este sentido la subjetividad es una construcción mental, emocional desde una perspectiva histórica, política y socio-cultural.

La subjetividad es el receptáculo articulador de la realidad social. Lo social y lo individual son momentos de un mismo sistema: el mundo humano. En esta medida si los mensajes sociales son confusos, la cultura continuará en un círculo vicioso de confusión, donde todos sus miembros la repiten.

Se impone entonces, desde el discurso como lazo social, ir modificando a manera de proceso, mensajes culturales que generan desconfianza, que menosprecian y aumentan el sentimiento de desesperanza e impunidad en la justicia, para que los sentidos y creencias

culturales que rigen este momento histórico específico, se vayan transformando. Para ello es necesario fortalecer mensajes que fortifiquen la cultura, desde prácticas de reconocimiento, de equidad, de respeto y de transparencia.

Con la incorporación de estos conceptos como parte del devenir humano, se podrá, en estos territorios, fortalecer la convivencia a nivel del contexto socio cultural, a partir de reconocer a la ciudadanía en su condición emocional, civil y política, para comenzar a cambiar concepciones y creencias poco beneficiosas para el desarrollo cultural y que están tan arraigadas desde las vivencias populares.

Es evidente desde los aportes de los participantes que los sentidos subjetivos se manifiestan en el decir diario, en los dichos populares y en las formas colectivas de vivir, entender y asumir la realidad, como producciones culturales que se conforman de manera diferenciada pero simultánea en los contextos sociales.

Los sentidos subjetivos conforman las concepciones, nociones y creencias personales y de un colectivo con asuntos tan puntuales, entre todos las demás producciones culturales, como por ejemplo, los sentidos de ley y justicia. Transmitidos culturalmente de forma dinámica y compleja, de tal manera que se interiorizan tan arraigadamente como estilos de vida en cada persona y su contexto cultural.

La subjetividad social es la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, entre otros, está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales.

Así, la subjetividad es un conjunto de acciones que caracterizan a una persona en colectivo, en donde se producen emociones, símbolos y sentidos, como procesos de la interacción, permitiendo ser parte de ese colectivo desde las particularidades diferenciadas de cada persona.

La subjetividad se construye a partir de la historia de vida, pero se constituye y se ejercita desde las prácticas y experiencias sociales, que continuamente están formando y educando las subjetividades como parte del colectivo cultural y la dignificación personal. Por ello es importante trabajar tanto en Colombia como en Chile, por una educación humanizada,

que rescate la subjetividad de los participantes; es decir, una educación que permita el reconocimiento de la dignidad, el respeto por las diferencias y el valor de los derechos humanos fundamentales, como clave cultural de la convivencia y desarrollo social en estos territorios.

El reconocimiento como categoría, es la propuesta contemporánea, que tiene que convertirse en el eje humanizador de una cultura política a nivel civil, en tanto permite el respeto de las diferencias, la valoración de los otros, la autoconfianza, la corresponsabilidad social; en esta medida, tendría que ser el foco de toda línea de convivencia de políticas públicas, políticas educativas y/o planes de desarrollo locales.

Es necesario que la ciudadanía tanto en Chile como en Colombia, se forme, para empoderarse y poner control social al maltrato y a la exclusión; solo de esta forma, la desconfianza en la institucionalidad, el tomar la justicia por mano propia y la transgresión de la ley, dejarán de ser características comunes que nos identifican como cultura latinoamericana.

Otro aspecto importante de resaltar, pero en la misma línea, es que en ambos contextos se puede señalar, que las concepciones manifestadas por los participantes, son el claro ejemplo de la complejidad de la interacción que supone el ejercicio de legitimación de la norma en un espacio escolar. Las distintas apreciaciones se condicen directamente con el rol que juegan los actores dentro de la institución educativa.

De esta manera, para los directivos y los profesores de ambos países, la escuela es un espacio en donde debe haber una norma, que debe ser aplicada y respetada en tanto supone una buena convivencia y desarrollo óptimo del objetivo, la enseñanza. Sin embargo, no están de acuerdo con la norma que se erige desde el Estado, tanto de convivencia como de enseñanza, que al ser estandarizadas, se aplican descontextualizadamente, generando situaciones de conflicto y desconcierto por la inclusión de agentes o presiones que van a contrapelo del objetivo que ellos consideran de cómo entregar la enseñanza, pero que por considerar impuestas, la viven como obligatoriedad. Esto corresponde a una legitimización racional, que recae en lo legal.

Los estudiantes, por su parte sienten que son discriminados pues a ellos se les aplica la norma, pero de manera diferenciada, y sin embargo, a pesar de considerarse como los actores principales en el contexto escolar, saben que no tienen una real injerencia dentro de las normas regulatorias que se erigen en la institución educativa, por ello la legitimidad responde a una perspectiva más tradicional de obediencia.

Aquí se plasma el argumento según el cual el orden social está determinado por la posición o rango que se posee y desde ahí se establecen las relaciones de poder y de legitimidad al interior de la Escuela.

Con respecto a esto último, es interesante observar que tanto los directivos como los profesores exigen que la norma se aplique para los estudiantes, pues entienden que son los estudiantes los actores ejes en tanto sujetos a formar, sin embargo, resulta paradójico que no siempre consideren que sea necesario una mayor participación de los estudiantes, posiblemente desde una comprensión verticalista de las relaciones, que puede interpretarse como la exclamación de la jerarquización de los roles, y la exclusión de los sujetos del escaño más bajo, de las decisiones y propuestas legislativas de regulación de la convivencia escolar.

Sería tarea de todos participar en la construcción y socialización de las normas, ya que las normas son sociales y como tal debe existir un consenso colectivo en su aplicación. Por lo anterior, será necesario un nuevo “pacto social” que funde la institucionalidad de la Escuela, desde un espacio de comprensión, respeto y empatía al otro. Una escuela donde se configure el espacio desde un orden social más equitativo y con menos diferencias de poder, donde la comprensión de sujeto como otro legítimo sea parte de la convivencia cotidiana y donde la aplicación de las normas responda a una legitimización compartida y con significancia para todos los actores de la comunidad educativa; ese tendría que ser el camino hacia una Educación para la Paz, que es de resaltar, en el contexto colombiano, con el Cepar, le apuesta a ello.

Se puede evidenciar cómo el Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación – Cepar, se convierte en una institución incluyente que parte del reconocimiento de la diversidad, desde el principio de la inclusión social, con una educación desde y para la diversidad; por ello busca desde su modelo pedagógico formar personas capaces de construirse a sí mismas, de transformar sus entornos cercanos y por tanto, de aportar a la construcción de una cultura de paz, una sociedad incluyente, participativa y democrática, basada en principios de justicia y respeto por las diferencias.

El Cepar es un proyecto que debe ser multiplicado a nivel de país, y por qué no, de territorio Latinoamericano, como escenario del que muchas instituciones educativas pueden tomar elementos que les permita enriquecer sus prácticas educativas de una forma incluyente, donde se valore la educación, como un bien público, como proyecto de paz y como una apuesta al servicio de todos, en pro de la transformación social.

# Referencias

Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Recuperado el 10 de marzo 2015 de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/files/pdf/17bainscowcomprendiendoeldesarrollo.pdf>

Antioquia – Gobernación de Antioquia. (2007). *Antioquia se toma la palabra* (7) [Cartilla]. Medellín, Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-126273.html>

Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Aristóteles. (1975). *Moral a Nicómaco*. México: Editora Nacional.

Arnáiz, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Berger, P. & Luckmann, Th. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Ed. Popular.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultura, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Camps, V. (2011). *El Gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.

- Castoriadis, C. (1993). *Psique y educación. En figuras de lo pensable*. Le Mondé, París. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=y9LwO-LAx4UC&pg=PA193&lp g=PA193&dq=Castoriadis,+Cornelius+%281993%29.+Psique+y+educaci%C3%B3n.&source=bl&ots=\\_kgIpQ1HeN&sig=bNoT9u-2iYrdNPpaUoYvR-nlbVg&hl=es-419&sa=X &ei=CugKVavOHsGrgwTWpoGoCQ&ved=0CDIQ6AEwBA#v=onepage&q=Castoriadi s%2C%20Cornelius%20\(1993\).%20Psique%20y%20educaci%C3%B3n.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=y9LwO-LAx4UC&pg=PA193&lp g=PA193&dq=Castoriadis,+Cornelius+%281993%29.+Psique+y+educaci%C3%B3n.&source=bl&ots=_kgIpQ1HeN&sig=bNoT9u-2iYrdNPpaUoYvR-nlbVg&hl=es-419&sa=X &ei=CugKVavOHsGrgwTWpoGoCQ&ved=0CDIQ6AEwBA#v=onepage&q=Castoriadi s%2C%20Cornelius%20(1993).%20Psique%20y%20educaci%C3%B3n.&f=false)
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, (35), 1-9. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Castoriadis, C. (1999). *¿Qué democracia? En Figuras de lo pensable*. Frónesis, Cátedra Universidad de Valencia, Madrid. Recuperado de <http://www.consensocivico.com.ar/uploads/540b75dc5d0a9-Figuras%20de%20lo%20pensable.pdf>
- Chile – Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación, Ley 20370. Recuperado de <http://www.movilh.cl/documentos/LGE.pdf>
- Chile – Ministerio de Educación, MINEDUC. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Colombia – Congreso de Colombia (2014). Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, por medio de la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Colombia – Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1997). Decreto 3011, por medio del cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-260523\\_Destacado.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-260523_Destacado.pdf)
- Colombia – Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2005). Decreto 2832, por medio del cual se reglamenta lo referente a validaciones de estudios de la educación básica y media académica y se modifica el artículo 8 del Decreto 3012 de 1997. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-103061\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-103061_archivo_pdf.pdf)

- Colombia – Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2013). Ley 1620 de Convivencia Escolar. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)
- Colombia – Consejería DDHH, Presidencia de la República. (2002). Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Vicepresidencia de la República. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.gov.co/observatorio/Paginas/Observatorio.aspx>
- Comenius, J. (1998). *Didáctica Magna* (8a ed.). México: Ed. Porrúa. Recuperado de [http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica\\_Magna.pdf](http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf)
- Cortés, M. C., Colorado, M. L., Serna, G. M., & Restrepo, S. M. (2011). Centro de Formación para la Paz y la Reconciliación Cepar. *Un aporte a la paz desde la educación y la convivencia*. Medellín, Colombia: Impregón.
- Creswell, J. (2013). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Delgado, J. & Gutierrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/163033839/Metodos-y-Tecnicas-Cualitativas-de-Investigacion-Manuel-Delgado>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Franco, I. (2010). *La inclusión, un nuevo reto para la educación*. *Educación y Futuro*, (23), 51-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313492>
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Ed. Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de la Justicia*. Barcelona: Herder.

- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva. Recuperado de <http://www.educacionsalta.com.ar/files/archivos/bibliotecas/3/eccbc87e4b5ce2fe28308fd9f2a7baf3.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Pablo: Paz e Terra.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores E. U.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (2005). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Giraldo, R. J. (2006). *Conflicto urbano y violencia homicida*. Medellín: Centro de Análisis Político, Universidad de Eafit.
- Grupo de Memoria Histórica, GMH. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Santa Fé de Bogotá: Imprenta Nacional.
- Gómez, H. (2003). *El Conflicto Callejón con Salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia*. Bogotá: UNDP.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm>
- González Rey, F. (2008). *Subjetividad social: sujeto y representaciones sociales*. Brasilia, Centro Universitario de Brasilia. Recuperado de [http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_8/vol.4no.2/articulo\\_1.pdf](http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_1.pdf)
- González Rey, F. (2013). *La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso*. Brasilia, Centro Universitario de Brasilia. Recuperado de [https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista\\_cs/article/viewFile/1565/2036](https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/viewFile/1565/2036)

- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona: Ed. Katz.
- Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Ed. Fontamarrá.
- Jaramillo, P. J., Vanegas, G. P., & Ramírez, M. E. (2003). *Medellín: Ciudad y Diagnóstico*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Lluvia de Orión. (2011). *Proyecto de Memoria Recreada*. Recuperado de <http://www.lluviadeorion.com/>
- Mahler, M. (1977). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Valladolid: Ed. Trotta.
- Max-Neef, M. (1985). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Ed. Capaur.
- Medellín – Boletín, Sistema THETA de la Secretaría de Gobierno. (2015). *Algunas estadísticas sobre violencia: Homicidios según sexo, enero – diciembre, 2014*.
- Morin, E. (s.f.). *Sobre la interdisciplinariedad*. Recuperado de [http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/publicaciones\\_icesi/article/view/643http://www.sumak.cl/2AutoryExp/Morin/Autores\\_Morin\\_Morin,%20Edgar%20-%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf](http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/publicaciones_icesi/article/view/643http://www.sumak.cl/2AutoryExp/Morin/Autores_Morin_Morin,%20Edgar%20-%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf)
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

- Ospina, W. (1997). *Colombia: El proyecto nacional y la franja amarilla*. Santa Fe de Bogotá: Ed. Norma.
- Ovejero, A. (1999). *La nueva psicología social y la actual posmodernidad. Raíces, constitución y desarrollo*. España: Servicios de publicaciones Universidad de Oviedo.
- Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: J. Zardel, E. Adame y A. Ortiz (Comps.), *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares* (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Pécaut, D. (2003). *Violencia y Política en Colombia. Elementos de reflexión*. Medellín, Universidad del Valle: Hombre Nuevo Editores.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.
- Programa Educación Continua para el Magisterio–PEC. (2014). *Trayectoria PEC: del perfeccionamiento al reconocimiento profesional. (Documento)*. Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, S. (1828). *Obras Completas, 1*. Caracas: Ed. Arte.
- Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. España. Recuperado de <http://faceducacion.org/inclusion/sites/default/files/laculturadeladiversidadyedu.inclusiva.pdf>
- Roth, A. N. (2006). *Discurso sin compromiso: La política pública de derechos humanos en Colombia*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Rumazo, A. (1975). *El pensamiento educativo de Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones Centauro.
- Sánchez, G. (2014). *Guerras, memoria e historia*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

- Unesco. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. (Cuadragésima octava reunión, Ginebra)*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- Unesco. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- Uribe, A. (2009). *Los perfiles del mal en la historia de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Verdad Abierta. (2014). Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/desmovilizados/5417-el-sabor-agridulce-que-deja-la-desmovilizacion-en-antioquia>
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalidad y penalización*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Winnicott, D. (1960). *La pareja madre lactante*. Biblioteca D. Winnicott. Recuperado de [http://www.tuanalista.com/Donald-Winnicott/9415/La-pareja-madre-lactante-\(1960\).htm](http://www.tuanalista.com/Donald-Winnicott/9415/La-pareja-madre-lactante-(1960).htm)
- Yarce, E. (2002). Columna Paz y Derechos Humanos. El Colombiano. Recuperado de [www.elcolombiano.com/proyectos/serieselcolombiano/textos/conflicto\\_urbano/mayo15/de2002laboratorio](http://www.elcolombiano.com/proyectos/serieselcolombiano/textos/conflicto_urbano/mayo15/de2002laboratorio)

# Información de los autores

John Jairo García Peña

Magíster en Desarrollo, Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Psicoanálisis con Niños, Universidad de Antioquia. Psicólogo, Universidad de Antioquia. Docente e investigador, Escuela de Posgrados y Facultad de psicología y Ciencias sociales Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: john.garciape@amigo.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8390-5945>

María Elena Serna Gallo

Especialista en Gerencia Educativa, Universidad de San Buenaventura – Medellín. Coordinadora del Cepar. Correo electrónico: mariaserna14@hotmail.com

Pilar Guzmán Córdoba

Licenciada en Educación. Postitulada en Liderazgo Educativo, Universidad Central de Chile. Magíster en Educación, Universidad de Chile. Docente Formación inicial y continua en la práctica profesional y evaluación de aprendizajes en el aula, PEC–Universidad de Chile. Correo electrónico: piluguzman@gmail.com

Mary Luz Marín Posada

Socióloga, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Doctoranda en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE – Universidad de Manizales. Correo electrónico: maryl.marin@udea.edu.co

## Andrea Carrasco

Magíster en Educación, mención currículo y comunidad educativa de la Universidad de Chile y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de Granada. Docente Universidad de Valparaíso. Investigadora del PEC–Universidad de Chile. Correo electrónico: [andrecarrascosaez@gmail.com](mailto:andrecarrascosaez@gmail.com)

## José Miguel Olave Astorga

Magíster en Educación; Doctor (c) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente Departamento de Estudios Pedagógicos y Coordinador de Investigación del Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile. Correo electrónico: [josolave@gmail.com](mailto:josolave@gmail.com)  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9809-1304>

## Luisa Fernanda Ríos López

Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria. Fundación Universitaria Luis Amigó (ahora Universidad Católica Luis Amigó). Docente Cepar. Correo electrónico: [luisafdarios@yahoo.es](mailto:luisafdarios@yahoo.es)



Medellín

2017