

Convivencia, conflictos y democracia

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**



**EDUCACIÓN, CONVIVENCIA, CONFLICTO Y DEMOCRACIA:
UNA EXPLORACIÓN SOBRE DISCURSOS Y EXPERIENCIAS EN COLOMBIA
QUE INCORPORAN PRÁCTICAS ARTÍSTICAS, LÚDICAS O MEDIÁTICAS**

INFORME FINAL

**Estado del arte
Medios para el trabajo pedagógico
Políticas educativas y de juventud
Experiencias educativas en Colombia**

**PRESENTADO AL PROYECTO “VIGÍAS DE PAZ”
FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

BOGOTÁ, AGOSTO DE 2003

Equipo de Trabajo

**Carlos Miñana Blasco, Director
(Profesor Departamento de Antropología, UNC)**

Oscar Alejandro Quintero, Asistente general Estado del Arte

Luz María Villegas, Asistente general Trabajo de campo

Alejandra Ariza, Estado del arte, trabajo de campo, experiencias

Carolina Arango, Trabajo de campo, experiencias

Juan Carlos Garzón, Políticas y Estrategias

Gustavo Narvárez, Estado del arte

Nicolás Jiménez, Estado del arte

Diego Higuera, Trabajo de campo

Margarita Jaramillo, Trabajo de campo

Daniel Rudas Burgos, Páginas WEB y bases de datos

José Gregorio Rodríguez, Coordinador Programa RED

TABLA DE CONTENIDO

- 1.** Presentación
- 2A.** Estado del Arte en Convivencia, Conflicto y Democracia
- 2B.** Listado de Resúmenes Analíticos
- 2C.** Resúmenes Analíticos
- 3.** Medios Para el Trabajo Pedagógico Sobre la Convivencia,
el Conflicto y la Democracia
- 4.** Políticas Para la Cultura Democrática, la Paz y la Convivencia
- 5.** Análisis de Propuestas Educativas en Convivencia, Participación Democrática,
Formación Ciudadana y Resolución de Conflictos
- 6A.** Presentación de las Reseñas, Registros y Núcleos
- 6B.** Reseñas de las Experiencias Más Relevantes
- 6C.** Registros de los Sitios Web, Instituciones y Experiencias Identificados
- 6D.** Reseñas de los Núcleos

PRESENTACIÓN

El contexto en el cual se enmarca el presente trabajo es el proyecto “Vigías de paz” de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. Este proyecto, que se orienta hacia la intervención y, en forma secundaria hacia la investigación, tiene como principal interés las acciones de carácter lúdico, artístico y comunicativo que han servido o pueden ser empleadas como estrategias educativas que contribuyan a propiciar o fortalecer procesos de convivencia, resolución de conflictos y participación democrática en niños y jóvenes en Colombia.

El proyecto Vigías de paz quiso orientar su acción a partir de un debate de los enfoques teóricos y del conocimiento sistemático de las experiencias que ya se vienen realizando en el país y en otros lugares en este mismo sentido desde hace más de 20 años. Para ello el Programa RED de la Universidad Nacional preparó una serie de documentos teóricos a partir de la revisión de literatura especializada que alimentaran dicho debate, y realizó un estudio exploratorio de las experiencias con más trayectoria y que se consideraron más pertinentes por su afinidad con la propuesta a la que se orienta el proyecto Vigías de paz.

El conjunto de documentos que se presentan a continuación no tienen, pues, la pretensión de responder a una preocupación académica sino que se interesan en aportar elementos teóricos y prácticos para la toma de decisiones y para el desarrollo de experiencias en el proyecto Vigías de paz. Los documentos son los siguientes:

1. **Estado del arte.** El estado del arte se concentra en una revisión bibliográfica de campos interdisciplinarios como la pedagogía, la educación para la paz y la convivencia, la formación para la democracia, la formación en valores; y de campos disciplinares como la sociología, la antropología, la filosofía o la psicología. Esta revisión bibliográfica busca en una segunda fase apartarse de los lugares comunes y de los enunciados que se reiteran y, a partir de un debate interdisciplinario, formula una serie de postulados o tesis que orientan la acción, sugerentes para las mesas creativas y que

establecen vínculos entre las temáticas centrales del proyecto. Incluye como anexo los resúmenes analíticos de las obras consultadas.

2. Otro aspecto importante que se abordó como un documento aparte es el relacionado con las **estrategias y técnicas** educativas; estas pueden ser entendidas como un aspecto de la pedagogía preocupado por la elección de los métodos educativos adecuados. Como pueden estar alimentadas por diversas corrientes teóricas, su análisis debe plantearse desde un punto de vista empírico y otro normativo. En este ítem encontramos todo lo que se conoce como material didáctico, cartillas, libros de texto, ayudas audiovisuales, juegos, juguetes, talleres, etc., que se sirven como mediadores en las propuestas educativas. El documento pretende relacionar los enfoques teóricos con las estrategias didácticas.
3. Un tercer documento es el relacionado con las **políticas educativas**. Esta es una subdisciplina que se ha ocupado de temas como la financiación de la educación, el currículo, el acceso a la educación, la organización escolar y el gobierno, control y evaluación del sistema educativo (Miñana, 2002: 22). El análisis de las políticas educativas en el contexto colombiano nos lleva a tratar de responder la pregunta sobre las orientaciones y los esfuerzos de los organismos internacionales, las administraciones y gobiernos para construir una educación democrática.
4. El último documento es el que da cuenta de las **experiencias**. Estas son los referentes empíricos necesarios para enriquecer y superar las disertaciones meramente teóricas, son también el espacio en el cual se identifica la articulación de todo lo anterior. Su análisis nos remite a la inquietud sobre su eficacia y pertinencia, los contextos de intervención, los puntos de vista de los actores involucrados. Este documento da cuenta de más de un centenar de experiencias nacionales e internacionales identificadas y, en forma más detallada, de más de medio centenar de experiencias visitadas en las ciudades de Barranquilla, Cali, Medellín, Popayán y Bogotá.

Convivencia, conflictos y democracia

Estos cuatro documentos fueron el insumo básico para los debates y las mesas de contenido y creativas, y a su vez, recogieron una buena parte de dichos debates donde se discutieron enfoques, finalidades y medios en el proyecto Vigías de paz.

Convivencia, conflictos y democracia

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**



**ESTADO DEL ARTE
EN CONVIVENCIA, CONFLICTO Y DEMOCRACIA**

**PRESENTADO AL PROYECTO “VIGÍAS DE PAZ”
FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

Por

Oscar Alejandro Quintero R.

Carlos Miñana Blasco

BOGOTÁ, AGOSTO DE 2003

Convivencia, conflictos y democracia

Equipo de Trabajo para el Estado del Arte

Carlos Miñana Blasco. *Director del proyecto*

Oscar Alejandro Quintero. *Director del Estado del Arte*

Alejandra Ariza. *Psicóloga*

Nicolás Jiménez. *Filósofo*

Gustavo Narváez. *Antropólogo*

Participaron también en los debates:

Carolina Arango

Daniel Rudas

Luz María Villegas

Juan Carlos Garzón

Profesor Jaime Yáñez

1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El contexto en el cual se enmarca el presente trabajo es el proyecto “Vigías de paz” de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. Este proyecto, que en esencia es de intervención, tiene como principal interés las acciones de carácter lúdico, artístico y comunicativo que han servido o pueden ser empleadas como estrategias educativas que contribuyan a propiciar o fortalecer procesos de convivencia, resolución de conflictos y participación democrática en niños y jóvenes.

Debido a la amplitud de la temática y a la necesidad de definir cursos de acción específicos, se propuso que en una primera fase se desarrollara un estado del arte de tipo teórico así como un estudio de experiencias significativas a nivel nacional e internacional. En el presente documento se presentan tan sólo los resultados del estado del arte.

Es necesario aclarar que sus alcances no están relacionados con una delimitación del objeto de estudio motivado por una pregunta de investigación sino que es un trabajo teórico orientado por unas necesidades prácticas del proyecto “Vigías de paz”.

Los límites de este trabajo teórico se enmarcan temporalmente en el período 1990-2003. Este lapso fue escogido por razones de actualización del conocimiento pues durante este tiempo los debates teóricos en torno a los temas han recibido un constante desarrollo y discusión. Sin embargo, esto no fue una camisa de fuerza para tener en cuenta aquella información que por su utilidad para los efectos de la revisión constituyera referentes importantes y obligados en el campo de la teoría social así estuviera por fuera de estos límites temporales.

En el aspecto temático los límites son: la convivencia, los conflictos y la democracia como temáticas guía, y lo lúdico, lo artístico y lo comunicativo como estrategias o medios de acción específicos. Todo lo anterior en estrecha relación con *la educación* como un concepto funcional en la concatenación de la diversidad temática del estado del arte. Sin embargo, en el presente documento no se tratan los conceptos de arte, juego y comunicación en espera a ser

desarrollados por los profesores de la Facultad de Artes que hacen parte de las mesas de trabajo del proyecto “Vigías de paz”.

En cuanto a la delimitación lingüística y geográfica, se abordó literatura publicada en castellano principalmente y, en forma secundaria, en inglés, francés y portugués.

Finalmente, se entendió la educación en su acepción amplia, a través de la cual se tuvo en cuenta información sobre educación formal, no formal e informal.

La metodología se basó en la búsqueda de bibliografía pertinente en Internet, especialmente en las grandes bases de datos en educación de la *Red Latinoamericana de Información en Educación (REDUC)*, el *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)* y el *Educational Resources Information Center (ERIC)*. De igual forma se revisaron publicaciones especializadas en educación como la *Revista Iberoamericana de Educación* (publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos) y la publicación que contiene el mayor número de referencias en educación en el mundo: *Education: the complete encyclopedia*, esta enciclopedia está disponible en formato impreso y magnético y contiene alrededor de 33.000 referencias organizadas en 16 volúmenes¹.

También se realizó la búsqueda en las bibliotecas de la Universidad Nacional (la Biblioteca Central y el centro de documentación del Programa RED principalmente) y la Biblioteca Luis Ángel Arango. Adicionalmente se compraron libros referidos a la temática que no se encontraron en dichas bibliotecas.

Aunque los criterios de lectura fueron establecidos en una primera instancia por los límites del objeto de estudio, estos tuvieron que ser refinados en términos de pertinencia teórica y presentación amplia de diversas corrientes teóricas. Para tal efecto se tuvieron en cuenta las tradiciones disciplinares en ciencias sociales y humanidades que nos pudieran dar un mayor

¹ Para una descripción detallada de los núcleos y centros de producción de conocimiento en educación a nivel nacional, regional e internacional, véase el documento de Carlos Miñana (2002) “Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina”.

abánico de posibilidades teóricas y conceptuales. De este modo, se realizó una división del trabajo de acuerdo con las siguientes tradiciones disciplinares: filosofía, psicología, sociología, antropología y pedagogía².

Cada disciplina fue trabajada independientemente por un miembro del equipo de trabajo con el fin de garantizar una visión especializada que cualificara la discusión. En primera medida, se realizaron listados bibliográficos susceptibles de revisión; acto seguido se estableció una selección de los documentos más relevantes, los cuales fueron leídos y reseñados según el formato estándar internacional de resumen analítico en educación (RAE) (ver los RAE en los anexos). Una vez realizada esta labor, cada uno de los miembros del equipo redactó documentos síntesis que mostraban resultados parciales sobre las distintas temáticas; estos documentos fueron la base sobre la cual se desarrolló la discusión y el intercambio de ideas que se presenta en el presente documento de una manera más concreta. Finalmente se redactaron unas conclusiones a manera de tesis o dilemas que orientaran la discusión, la acción y la creación en el proyecto Vigías de paz.

La redacción de estos textos disciplinares (capítulo 3) estuvo a cargo de Nicolás Jiménez en filosofía, Oscar Alejandro Quintero R. en sociología y pedagogía, Gustavo Narváz en antropología y Alejandra Ariza en psicología. Empero lo anterior, es necesario aclarar que la responsabilidad por las ideas expresadas en el texto global es de Oscar Alejandro Quintero R. y Carlos Miñana Blasco.

² Aunque en un principio se consideró la visión disciplinar desde la ciencia política, esta no fue posible articularla en el presente trabajo debido a dificultades operativas para vincular una persona que se encargara de este propósito.

2. CAMPO DE CONOCIMIENTO Y TRADICIONES DISCIPLINARIAS

Hablar desde una perspectiva teórica sobre el conflicto, la convivencia y la democracia con unos propósitos orientados hacia la práctica es una tarea considerable ya que cada uno de estos términos es en sí mismo objeto de innumerables interpretaciones y constituyen campos del conocimiento específicos y especializados en cierta medida. Este panorama se vuelve más complejo si se tienen en cuenta desde una perspectiva que los vincule a la educación, la lúdica, el arte y la comunicación. Por esta razón es pertinente delimitar el campo de conocimiento a través del cual se pueden leer estos aspectos y especificar la manera como se va a realizar dicha lectura; este es justamente el propósito del presente capítulo.

Para tal efecto se propone un mapa conceptual y temático que servirá como carta de navegación en relación con las principales terminologías empleadas y las diversas tradiciones disciplinarias y transdisciplinarias, lo cual redundará en una comprensión clara de las diversas posibilidades que hay para entender la educación. Claridad que se presenta a través de las características del área del conocimiento desarrollado por las ciencias sociales y las humanidades ya que la problemática que nos convoca es, en esencia, humana y social.

1. **Temáticas centrales.** En primera medida el proyecto Vigías de paz establece una delimitación temática hacia la que se orienta como proyecto que enmarca el presente estado del arte, estos son los *temas* de la convivencia, la democracia y el conflicto.
2. **Medios para la acción.** En segundo lugar están las propuestas de acción que también provienen de las motivaciones del proyecto y que precisan los medios desde los que se pretenden abordar las problemáticas centrales, estos son la lúdica, el arte y la comunicación (en concreto, los medios audiovisuales).

Empero lo anterior, al realizar un abordaje directo de estos temas y medios, se optó por recorrer algunas tradiciones disciplinares e interdisciplinarias que habían reflexionado explícitamente sobre ellos:

3. **Tradiciones interdisciplinarias** que están orientadas hacia la acción y que se pueden denominar como teorías de la educación o pedagogías prácticas, las cuales son “un conjunto de proposiciones que vienen a dar indicaciones sobre las propiedades de la personalidad que se consideran deseables y fines de la educación, y sobre los medios que nos llevarán a la consecución de esos fines” (Uhl, 1997:21). Estas tradiciones interdisciplinarias tienen la facultad de integrar en sus propuestas los temas guía y los aspectos de acción, asimismo se presentan como un camino desde el punto de vista metodológico. Los términos de educación moral, educación en valores, formación ciudadana o cívica, formación para la democracia, resolución o mediación de conflictos, formación para la paz, son los términos más usados en relación con la temática que nos ocupa, recogen tradiciones de pensamiento y de acción que han sido abordados desde perspectivas interdisciplinarias y orientadas a la acción.

4. **Las Tradiciones disciplinares**, aunque menos orientadas a la acción, ofrecen un marco más crítico y analítico sobre la problemática. Para efectos de una mayor delimitación de la carta de navegación se establecieron cinco disciplinas que presentan herramientas de comprensión en torno a la educación, la convivencia, el conflicto y la democracia.

Por un lado, la *filosofía*, disciplina que ha tratado diversos temas entre los cuales son de nuestro interés la ética, la política y la educación. Cada uno de ellos ha sido suficiente para generar corrientes teóricas y discusiones que en la actualidad siguen vigentes.

En segundo lugar está la *psicología*, disciplina que se ha definido el estudio del ser humano en torno a la dimensión psíquica. En su interior también hay una gran diversidad de corrientes como la psicología social, la psicología cognitiva, el psicoanálisis, entre otras.

Convivencia, conflictos y democracia

La *sociología* presenta algunas corrientes de estudio interesantes como la teoría de la socialización y la socialización política, las teorías sobre el conflicto, el interaccionismo simbólico y los aspectos desarrollados en las teorías sobre micropolítica.

La *antropología* también presenta aspectos importantes en relación con una visión transcultural e intercultural del conflicto, así como los desarrollos de la antropología del rito, teatral y la cotidianidad en distintos ámbitos sociales como la escuela.

La *pedagogía* como disciplina ofrece alternativas teóricas de gran riqueza puesto que su interés principal es la educación y más específicamente el proceso educativo en sus dimensiones sociales, filosóficas e instrumentales.

De estas disciplinas, aquellas que han tenido una mayor influencia sobre las tradiciones interdisciplinarias orientadas a la acción (punto 3) han sido la filosofía, la psicología y la pedagogía.

Es necesario hacer explícito que la exploración de los autores no fue “neutral”, no obedeció a criterios académicos en los cuales se pretende dar cuenta de toda o la mayoría de la producción frente a un determinado tema, sino que fue orientada a vislumbrar conexiones entre determinadas corrientes disciplinares y las temáticas de acción específicas como el arte, el juego, el ritual y la comunicación. En ese sentido, también nos apartamos de los lugares teóricos más comunes y de las propuestas pedagógicas más recurrentes frente a los temas de convivencia, conflicto y democracia, con el fin de presentar un marco de referencia que tuviera cierta novedad en el tratamiento de los mismos.

La revisión de dichas disciplinas y de los temas específicos mencionados constituye el estado del arte que presentamos a lo largo de este trabajo y se convierte en el fundamento desde el cual se presentarán las propuestas conceptuales y prácticas. Este método de exploración de herramientas conceptuales a través de las disciplinas permitió establecer una mirada amplia de las problemáticas que a la vez posibilitaba concretar sintéticamente su comprensión.

3. ¿CÓMO APRENDEMOS A VIVIR JUNTOS?, UNA MIRADA MULTIDISCIPLINAR³

3.1 Perspectiva desde la filosofía. Ética, educación moral y estética.

En la historia de las ideas, en los orígenes mismos del pensamiento griego, se encuentra la preocupación por dar sentido o fundamento al hecho elemental del vivir juntos. Así, como resultado de la convivencia real en la *polis*, surge la convivencia ideal en la política, en el arte de organizar esa convivencia y de encajarla en las ideas que la hacen posible. Entonces, la polis no es más el espejo ideal y distante producto de los escritos homéricos, no se funda en una *areté* (virtud o excelencia) que se es, sino en una *areté* que se consigue, que se construye. Liberado del discurso del poder, de la autoritaria preeminencia del discurso ideológico, el ciudadano se enfrenta pues ante una de las más apasionantes aventuras que le ha dejado la cultura griega: el arte (*paideia*) de construir un hombre, de construir la humanidad.

Como herederos de este legado griego, las preguntas sobre el fundamento de la moral, el criterio para la toma de la decisión de la acción moral y el cómo educar moralmente a los sujetos para un tipo particular de sociedad, siguen vigentes en la actualidad y han adquirido formas distintas pero con una serie de fundamentos históricos innegables.

Es por ello que en la tradición filosófica y en el debate actual existe una distinción tajante sobre el lugar de relevancia de los fundamentos de una moral, es decir, el criterio según el cual se toma una decisión de tipo moral. En primer lugar están quienes atribuyen los fundamentos al individuo, desde otra perspectiva quienes asignan los criterios en la comunidad en la cual actúa el individuo. Las raíces de esta dicotomía se encuentran claramente expuestas en el pensamiento de dos autores que han determinado hasta ahora la discusión: Kant y Aristóteles.

³ Analíticamente establecimos el término de convivencia como en un estado más abstracto de tal manera que a través de él se abarque la comprensión de la democracia y los conflictos.

Si bien estos dos pensadores están lejos de nosotros en el tiempo, lo central de sus posiciones tiene tanta vigencia como el debate mismo. La antinomia entre los acentos racionalistas o universalistas, por un lado, y los contextualistas o relativistas, por el otro, esta presente cuando se plantea una división del actual debate en cuatro corrientes básicas: la ética discursiva, la ética neo-estructuralista, la ética fenomenológica, y la ética comunitarista.

Racionalismo neo-kantiano.

Sin entrar en consideraciones profundas sobre el pensamiento de Kant, ni sobre el *Proyecto Ilustrado*, vale la pena recoger los elementos fundamentales que aporta este autor para la configuración del debate actual. En principio, toda reflexión sobre la moralidad debe estar orientada por un deber definido racionalmente. Su fundamento está en el uso de la razón abstracta, la cual genera una normatividad de tipo claramente universalista. Para esta concepción de lo ético, el verdadero logro moral está en la fijación de un objetivo en la libertad y por ella. Al enfatizar en el individuo y la razón, esta concepción pierde la estrecha vinculación entre ética y política, típica del pensamiento clásico, dando como resultado una moralidad emplazada al ámbito de lo privado y al concepto de justicia.

Esta concepción de lo ético esta fuertemente ligada hacia la autonomía, en otras palabras, para Kant “ser autónomo no significa voluntariedad o independencia de los demás y de las condiciones sociales; consiste en tener el tipo de autocontrol que tiene en cuenta el igual estatus moral de los demás” (Singer, 1995: 259). Lo que equivale a decir que ser autónomo significa actuar moralmente, actuar de tal modo que toda máxima que justifique una acción sea universalizable.

Aunque las concepciones particulares más recientes sobre el tema de la ética sean distintas en cuanto a su fundamento racionalista, pueden verse claramente los aspectos neo-kantianos en los trabajos sobre contractualismo o neo-estructuralismo en la *Teoría de la Justicia* de Jhon Rawls, en la ética comunicativa de Jürgen Habermas y en la fenomenología de Guillermo Hoyos.

Comunitarismo neo-aristotélico.

En cuanto a su definición de la eticidad y la moralidad, puede decirse que la filosofía aristotélica esta orientada hacia un fin último que es la felicidad, es por esto que dicha corriente tiene un componente teleológico bastante importante. En cuanto a su concepción del ser humano, se subraya el uso prudente y ponderado de la razón, pero no en cuanto a su naturaleza universal, sino en relación con su carácter contingente. Podría decirse que por oposición al neo-kantianismo y su énfasis en el universalismo, el neo-aristotelismo implica un fuerte enfoque contextualista de la vida social y una relación estrecha entre ética y política e la medida en que las normas éticas acordadas (o existentes) en el tejido social, coinciden con las normas o máximas con las que los sujetos determinan su proceder moral.

Ésta corriente se centra en el concepto de bien (distinto del de justicia) y se proyecta hacia la autorrealización del sujeto en la polis (o mejor en la sociedad), de la cual obtiene los objetivos que estarán ya prefigurados por la vida en común.

Dentro de los desarrollos contemporáneos que se han hecho de la ética de Aristóteles, se encuentran las teorías comunitaristas. Sin pretender una vuelta a los valores puritanos típicos de las posturas conservadoras, estas teorías afirman que la “situación caótica en la que se encuentra el lenguaje moral, se debe a la pretensión moderna de articular lo moral en la diada de un sujeto abstracto: el individuo pretendidamente autónomo, quien atendiendo a su racionalidad practica sigue por su buena voluntad y libre, unos preceptos, normas y deberes imperativos” (Calvo, ...)⁴.

A partir de esta crítica al racionalismo kantiano, los comunitaristas plantean la imposibilidad de establecer normas de convivencia justas e imparciales sobre la base de principios abstractos, por lo tanto es necesario considerar la moralidad en el contexto de *ethos* concretos, de prácticas sociales y de contextos de socialización que, a partir de un ideal de vida, demarcan el sentido de la justicia.

⁴ Ángela Calvo de Saabedra, Topografía del debate ético contemporáneo. Documento presentado al programa Nacional de Formación en Valores.

Dos posiciones sobre educación moral.

En correspondencia con cada una de las corrientes presentadas, se puede hacer una distinción dicotómica de los estilos empleados en la educación moral: pueden verse los elementos básicos del neo-aristotelismo y del neo-kantismo en propuestas educativas como las de Martínez-Martín y Dewey.

Para el caso del neo-kantismo y Martínez-Martín, la situación personal de algunos ciudadanos en sociedades democráticas presenta un nivel de insatisfacción, de desarmonía entre expectativas y logros, de frustraciones que pueden implicar inseguridad personal, escasa autoestima y consecuencias como la intolerancia, la anomia social y el desprecio del diálogo y de la razón como “instrumentos básicos para la construcción de formas de vida y de pensar mejores, tanto individual como colectivamente” (Martínez-Martín, 1995: 34). Esta situación está relacionada con la desaparición de ciertas seguridades absolutas, típicas de los meta-relatos, y con la presencia de formas vida, todas ellas diferentes pero legítimas, lo cual es característico de las sociedades pluralistas y democráticas.

Desde esta perspectiva, la educación moral supone la potenciación de la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación en situaciones de conflicto de valores. En ese sentido, no es una práctica reproductora asociada con prácticas inculcadoras de determinados valores, sino que debe entenderse como un espacio de cambio y transformación personal y colectiva, como un lugar de emancipación y de autodeterminación.

“La sociedad plural en la que vivimos exige un modelo de educación moral que haga posible la convivencia justa, que sea respetuosa con la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales” (Martínez-Martín, 1995: 37). Este modelo se distancia de toda posición autoritaria y heterónoma que se auto-considera capaz de decidir lo que está bien y lo que está mal, pero también se distancia de aquellas posiciones que, ante situaciones de conflicto moral, afirman que lo máximo que podemos esperar es que cada uno de nosotros elija según criterios subjetivos y estrictamente personales, esto es el relativismo moral.

Es necesario aclarar que el modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores, no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. En conclusión, este modelo de corte neo-kantiano afirma que a través de la razón y del diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta de todos nosotros ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores. Ante estas situaciones, se debe saber conjugar dos principios: la autonomía del sujeto y la razón dialógica.

Por el lado del neo-aristotelismo y John Dewey, la educación es aquella “reconstrucción, o reorganización, de la experiencia, que se une al significado de la experiencia y que aumenta la facultad de dirigir la experiencia subsiguiente” (Dewey, 1945: 25). Concepción bastante distante de las posiciones que sugieren que la educación es la preparación para un futuro remoto. Según esto, una actividad o experiencia que trae consigo educación o instrucción es aquella que da a conocer una serie de relaciones no evidentes. La educación consiste, entonces, en la transmisión mediante la comunicación, y la comunicación consiste en un proceso de compartir la experiencia hasta que esta se convierte en una posesión común.

De acuerdo con lo anterior, la educación moral, o mejor, la educación democrática, ha de reproducir la vida social en la experiencia de la escuela ya que la experiencia guiada, reflexiva y el trabajo son los modos en que es posible la educación. Las actividades, como las realizadas en el taller, deben ser vistas como instrumentos mediante los cuales la escuela se convierte en una forma auténtica de vida activa en común, en lugar de ser un lugar en donde se aprenden y repiten lecciones. En conclusión, la democracia para Dewey (y con ella la educación) es más que una forma de gobierno, es la vía mediante la cual diferentes grupos sociales comparten valores, objetivos e intereses pero manteniendo la libertad con la cual ellos interactúan y comparten sus diferentes experiencias (Soltis, 1994: 5).

Estética.

Desde un punto de vista básico, hay dos modos de ver la relación entre ética y estética. De un lado, está la basada en un aspecto discursivo de tipo kantiano, de otro lado, pueden encontrarse aquellas visiones, algo sobrepuestas, en el mundo de la vida que experimentamos

todos los días y que se basa en corrientes comunitaristas o aristotélicas. A pesar de que esta relación ética-estética ha sido intuita por múltiples pensadores desde Platón hasta nuestros días, es tan sólo en los últimos años que ha sido declarada abiertamente, aunque de una forma no muy clara. Es así como en los escritos de un pensador como Wittgenstein se encuentran afirmaciones como: “la ética y la estética son una sola cosa” (Wittgenstein, 1995: aforismo 6.4).

Para entender esta declaración se debe tener en cuenta que previamente a esta frase se han dicho dos cosas. La primera es que “todas las sentencias tienen igual valor” (Wittgenstein, 1995), lo cual quiere decir que todo lo que significa algo lo hace con la misma fuerza, razón por la cual las sentencias significativas son igualmente significativas. El segundo aspecto tiene que ver con que “el sentido del mundo debe permanecer fuera del mundo. En el mundo cada cosa es como es y sucede como sucede: en él no existen valores, y si existieran no tendrían valor” (Wittgenstein, 1995: aforismo 6.4.1).

Según lo anterior, si las proposiciones fueran de ética porque expresan algún valor y los valores están fuera del mundo, entonces no podría haber verdaderas proposiciones de ética: “lo que esta fuera del mundo es el sentido del mundo y no puede ser puesto en palabras” (Valcárcel, 1998: 7). En realidad cuando se habla de proposiciones de ética se refiere en general a proposiciones que expresan un deber y que expresan también un castigo que se producirá de no cumplirse dicho deber. En este caso las sentencias son plenamente correctas, pero no son verdaderas sentencias éticas, son tan sólo implicaciones corrientes de la forma *p entonces q*. Una sentencia ética, en tanto que debe ser irrestricta y universalmente válida en cualquier mundo posible, según la formulación kantiana, está fuera del mundo. Es una sentencia necesaria, no accidental, y en el mundo todo es accidental.

Una sentencia ética remite, entonces, al sentido del mundo, a algo que esta fuera y es más alto que él. “Está claro que la ética no puede ser puesta en palabras. La ética es trascendental” (Wittgenstein, 1995). Bajo la acepción kantiana, que es aquí la tenida en cuenta, la ética debe ser trascendental o no es ética.

Pero luego de estas condiciones impuestas a la ética, Wittgenstein dirá que “la ética y la estética son una sola cosa”. No se aducen razones, y las que se pueden imaginar, siguiendo la forma de un silogismo, es que la estética posee las mismas características dadas a la ética. Esto quiere decir que los juicios éticos y estéticos refieren al sentido del mundo. Lo ético y lo estético serían, entonces, dos dimensiones del mismo núcleo a partir de cual es posible, o a partir del cual se elabora, la comprensión del mundo. En palabras de Amelia Valcárcel, para entender esta afirmación, “la única forma de darle sentido interno es afirmar que en el pensamiento de Wittgenstein el arte supone una ética, es decir, que toda estética conlleva una ética aparejada. El arte es entonces el simulacro y la ética sigue siendo lo inefable” (Valcárcel, 1998: 12). En conclusión, el arte muestra justamente eso, lo inefable, lo no-formulable que escapa a toda enunciación en el lenguaje.

Aquí puede entreverse el conflicto que habría entre una concepción racionalista o Kantiana de la ética en su relación con la estética. Teniendo en cuenta la pretensión de universalidad de la ética, la estética, o mejor, las diferentes estéticas (asociadas a diferentes expresiones artísticas) presentes en el mundo de la vida cotidiana, minarían su pretensión, es decir, ¿cómo es posible que existan diferentes éticas y estéticas, todas ellas con pretensiones de universalidad?

Al abordar esta relación entre ética y estética desde una perspectiva no racionalista o universalista, el panorama puede variar substancialmente. Para tratar aquí el tema, bien pueden usarse dos términos heredados de la tradición de Shopenhauer, estos son: voluntad y representación (Shopenhauer, 1992). Por *voluntad* pueden entenderse dos cosas íntimamente ligadas; por un lado están una serie de pulsiones presentes tanto en el individuo como el mundo, por medio de las cuales tiene lugar la acción y el movimiento; por otro lado está el contenido moral de un determinado tipo de acciones. Entonces, la acción y lo moral están determinados por una concepción vitalista del mundo denominada *voluntad*.

Por *representación* ha de entenderse como punto de partida una concepción dicotómica del objeto: el objeto como cosa en sí y el objeto como fenómeno, es decir, el mundo como representación (aparición o manifestación) para un sujeto. Así pues, en un nivel previo a toda

construcción teórica, o a toda racionalización, en el mundo de la vida aparecen mezcladas las dimensiones ética (como voluntad) y estética (como representación).

Ética y estética conforman un solo núcleo que, ubicado en la relación entre los sujetos, estructura una red de comunicación y producción de sentido, de vínculos afectivos o emocionales, el cual termina por ser la garantía de la cohesión del vínculo social. Lo que se obtiene así, como contemplación de *lo que es*, es una verdadera ‘estetización’ del mundo y con él, una estetización de los fenómenos morales.

Ahora bien, “se habla de emoción en dos sentidos que poco tienen de común: cuando oponemos sensibilidad a inteligencia, o cuando hacemos de la emoción un reflejo vago de la representación [...] Las emociones del segundo género, las supra-intelectivas, son [...] no consecuencias de ideas, sino generadoras de ideas. Estas son las emociones que están en la raíz de la creación moral” (Valcárcel, 1998: 64).

Según lo anterior, y separándose de la idea kantiana del uso de la razón por parte de los sujetos, la introducción de un tipo particular de representaciones (ambientales, emocionales o sociales) como determinantes para la configuración de distintos tipos de morales y de expresiones artísticas, legitima la percepción más básica de la vida en comunidad: el derecho a una constitución fundamentalmente plural no solo de las comunidades, sino además de los sujetos que hacen parte de ellas.

3.2 Perspectivas desde la Sociología

Preguntarse por problemáticas como la convivencia, los conflictos y la democracia desde una perspectiva sociológica significa en cierta forma remitirse a las bases de una comprensión de la sociedad, si se quiere, al objeto mismo de la sociología. En ese sentido, se podría regresar (o retroceder) a diversas inquietudes sobre la “naturaleza” social del hombre, los patrones que

hacen necesaria la vida en sociedad, bajo qué criterios se establece esa asociación y qué tipo de asociaciones se dan⁵.

Estas preguntas, que desde luego no se piensa responderlas aquí, pueden ser parafraseadas de una manera menos compleja en torno a lo que permite la convivencia de los hombres, con sus diferencias y semejanzas, cuál es el papel de los conflictos en esa con-vivencia, por qué se presentan los conflictos, cuál es el papel de la democracia como un tipo de organización social específico en nuestras sociedades y qué relaciones hay entre convivencia, democracia y conflicto, en últimas cómo se da la convivencia en un sistema social marcado por la democracia y en el cual el conflicto es un asunto habitual.

Pero toda esta gama de preguntas puede resumirse en una aún más sintética pero no menos compleja: ¿cómo aprendemos a vivir juntos? La respuesta podría ser establecida desde distintos puntos de vista. Algunos pueden decir que los individuos, al ser parte de una sociedad mayor, están en la obligación de seguir con las normas y los valores que a través de los años se han construido y que se conciben como indicadas para poder vivir juntos, pues así lo ha demostrado la tradición. Otros, en cambio, argumentarán que en el diario quehacer de los hombres, mujeres, jóvenes, niños y ancianos se construye la forma y los criterios que para ellos constituye la convivencia.

Estas dos posiciones reflejan dos tipos de concepción teórica de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular. La primera, denominada estructuralismo, privilegia el estudio de las estructuras profundamente escondidas en los diferentes ámbitos que constituyen el universo social. La segunda, denominada constructivismo, realza el estudio de las estructuras cognitivas que los individuos comprometen en las acciones y representaciones por las cuales construyen la realidad social y negocian las condiciones mismas en donde se efectúan sus intercambios comunicativos (Bourdieu, 1989:7-15).

⁵ Estas preguntas han motivado innumerables trabajos de teoría social, no sólo desde la sociología sino desde otras disciplinas como la antropología, la psicología y la filosofía. Desde el punto de vista sociológico se han desarrollado lo que algunos analistas llaman "metateorías" y que dio paso al trabajo de "los clásicos" como Marx, Weber, Durkheim, Parsons, y de autores más "contemporáneos" como Goffman, Mills, Simmel, Giddens, Elias, Bourdieu.

Aunque en la realidad social estas dos lógicas son inseparables y su relación es recíproca, las diferentes teorías sociológicas tienden a orientarse más a un aspecto que al otro, razón por la cual establecen comprensiones de la realidad bastante diferentes. A continuación veremos dos tipos de corrientes teóricas que presentan dos maneras de contestar a la pregunta de cómo podemos vivir juntos, la primera se ubicaría en el estructuralismo y la segunda en el constructivismo. El objetivo de esta comparación es tratar de vislumbrar cómo se puede entender desde estas corrientes teóricas los problemas de la convivencia, la democracia y el conflicto y explorar posibles conexiones con el arte, la lúdica y la comunicación⁶.

La Socialización de los Individuos

Las teorías sobre la socialización (Braungart y Braungart, 1994; Greenstein, 1977; Hursh, 1994; Ichilov, 1994) tienen como presupuesto la antinomia entre la sociedad y el individuo⁷. Bajo esta concepción la sociedad se entiende como algo dado, externo al individuo. El individuo, por su lado, es un ser que desde su nacimiento no ha incorporado aún esa “naturaleza” social. Entonces, la socialización es el proceso en el cual los individuos se integran a la sociedad, es el paso de lo a-social a lo social.

Esta característica social del hombre se define en términos de valores, normas y actitudes; en otras palabras, para que un individuo sea un ser social y se pueda integrar a ella debe comportarse de acuerdo con los valores, las normas y los valores que la misma ha establecido de antemano⁸. La socialización se desarrolla por etapas, la socialización primaria en los niños, la secundaria en los adolescentes y la terciaria en los la primera adultez; el resultado de todo el procedimiento sería un ciudadano con plenos derechos y deberes, es por esto que la socialización se entiende también como la “fabricación de ciudadanos”.

⁶ Es nuestro interés lograr establecer un discurso que se encuentre no en el nivel de la metateoría sino en un nivel de teoría de alcance intermedio (Merton, 1965), las características de este nivel teórico es que permiten una profunda reflexión en el campo de las ideas pero que también establece criterios más prácticos en la comprensión de la realidad.

⁷ Los inicios de estas teorías se ubican en el contexto norteamericano de la depresión de los años treinta y su desarrollo más significativo se presentó en el mismo país en los años sesenta y setenta. Desde el punto de vista del conocimiento, se ubica en el paradigma de la teoría sociológica funcionalista según la cual la sociedad es un sistema organizado en torno al orden funcional de sus partes y en donde lo diferente o anormal es entendido como una falla o disfuncionalidad de algún elemento del sistema (Parsons, 1966).

⁸ Esta es la razón por la cual se escucha hablar de re-socialización en las cárceles, hogares para menores, clínicas psiquiátricas y demás institutos encargados de corregir las deficiencias del sistema social en la socialización de algunos individuos.

Según lo anterior, la socialización política es “todo tipo de aprendizaje, formal o informal, deliberado o no, en todos los estadios del ciclo vital, incluyendo no sólo el aprendizaje político explícito sino también el nominalmente no político que afecta, sin embargo, el comportamiento político” (Greenstein, 1977: 20). Lo anterior abre paso al aspecto de la democracia, entendida como un tipo de organización sociopolítica en el cual se definen los tipos de ejercicio del poder permitidos y los no permitidos⁹, la socialización política se convierte en un “instrumento de gobierno” (Greenstein, 1977: 21) que contribuye sustancialmente a la estabilidad o inestabilidad de una sociedad, en fin, al control social.

Desde esta perspectiva, en la medida en que cada individuo aprende a ser ciudadano, que comparta los valores y las reglas de la democracia y actúe de acuerdo con ellas, la convivencia en una sociedad viene por añadidura. Esta última se comprende, al igual que la socialización, como algo externo al individuo que por sí misma se convierte en lo esencial de la sociedad.

El proceso de socialización se vale de instituciones cuya función específica es la promoción de los valores y las normas, así como de los conocimientos y actitudes políticas. Entre estas instituciones la educación ocupa un lugar primordial, al igual que otras como la religión, el estado y la familia. Esta es la razón por la cual se escucha hablar de educación política, término intercambiable con educación cívica, educación ciudadana, educación para la paz, educación multicultural, educación en derechos humanos, educación para el desarrollo, educación ambiental y educación global (Ichilov, 1994).

Las distintas definiciones de esta educación política reflejan las contradicciones inherentes a la democracia misma (Braungart y Braungart, 1994: 2), sin embargo, en la mayoría de los casos la

⁹ En ese sentido es una organización social en la cual existe una alta probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre las personas que se encuentran inmersas en tal organización, esto es una dominación legítima (Weber, 1997 [1964]: 170-241).

escuela es el espacio prioritario de sus estrategias y el lugar donde la convivencia adquiere una preocupación de primer orden¹⁰.

Han sido varias las tendencias históricas en la educación política. La primera hacía énfasis en una educación para el liderazgo y en otra para los súbditos. Este tipo de educación encontró un caldo de cultivo en sistemas educativos bien estratificados en institutos para las élites e institutos para las masas. La segunda tendencia fue la introducción formal de la educación política como parte del currículo. Años más tarde se dio una profundidad al tema siendo expandido a ámbitos como el género, el igualitarismo, el multiculturalismo y los asuntos globales (Ichilov: 2). Por último, la tendencia más actual ha sido la de dar un papel más activo al estudiante en su proceso de aprendizaje, en donde lo importante ahora no es qué pensar sino cómo pensar (Braungart y Braungart, 1994: 4). También se ha incrementado el número de disciplinas que intervienen en la educación política, así como los temas a tratar¹¹.

El Interaccionismo Simbólico

Con el fin de establecer contrastes, se verán a continuación algunos aspectos conceptuales del interaccionismo simbólico¹². Esta corriente parte de las siguientes proposiciones básicas que la ubican dentro del paradigma del constructivismo: la primera consiste en que los individuos, en su relación con los elementos del medio social (otros individuos, objetos físicos, instituciones, etc) actúan sobre la base de los significados que dichos elementos tienen para ellos. Estos

¹⁰ Las definiciones de la educación política dependen de las características sociales e históricas en las que estas definiciones son planteadas, por ejemplo, en países con conflictos políticos o ideológicos internos o externos se enfatiza el nacionalismo y la tradición cultural. Otros países pueden interpretar la educación cívica como "religión primaria y educación moral". Otros países pueden interpretar la educación cívica como una forma de motivar a los jóvenes para que tomen posición informada, responsable y comprometida como miembros de la sociedad que son (Hursh, 1994).

¹¹ Estas son grandes tendencias de la educación política en la actualidad, lo que no quiere decir que hoy en día no se encuentran formas y concepciones "tradicionales" de la educación, en general, y de otros tipos de educación específica como la política y la moral o ética. Un claro ejemplo de esto lo representa la educación política en escuelas católicas, en donde el tema es prácticamente inexistente; esto es muy importante si se considera que para 1985 había 154.126 escuelas católicas en el mundo, lo cual representaba 38'243.304 alumnos en total (Ichilov: 3).

¹² El interaccionismo simbólico (años cincuenta y sesenta) se presentó como una corriente teórica de marcada disociación respecto al funcionalismo, poniendo de relieve su función ideológicamente reaccionaria y su irrelevancia en la capacidad de comprensión de la realidad social

significados se derivan de la interacción social entre los individuos y se asimilan y modifican a través de un proceso interpretativo (Goffman, 1970).

La implicación de esta propuesta teórica es que el individuo no está rodeado de un medio preexistente de estructuras que determinan su conducta, sino que este construye sus objetos cognitivos basándose en su experiencia cotidiana, en otras palabras, la acción social se construye en lugar de ser una simple reacción. El propósito científico del interaccionismo simbólico es descubrir las unidades naturales de interacción y el orden normativo entre esas unidades. En otras palabras, es el estudio de las relaciones sintácticas entre personas mutuamente presentes las unas ante las otras.

Bajo esta perspectiva, la convivencia puede ser entendida como todos los “actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra cuán digno es de respeto o cuán dignos son los otros de ese respeto”, es la presentación de sí frente a los otros de que somos capaces de comportarnos como los otros quieren que nos comportemos. Bajo el interaccionismo simbólico estaríamos hablando de los hilos finos de la convivencia y se plantea una comprensión de ella como construcción de los individuos en su cotidianidad. Así, la convivencia no es algo externo a los individuos sino que está “entre ellos” y eso es precisamente lo que define las características diferenciales de las sociedades.

Pasando al aspecto relacional de la convivencia, puede decirse, siguiendo a G. Simmel (1939), que un individuo en su acción social participa simultáneamente de varios círculos sociales. Cada círculo se conforma en torno a una semejanza entre los individuos, semejanza de género, clase, edad, parentesco, lugar de habitación, origen étnico, profesión, etc. En esta forma el individuo se conforma como la intersección de muchos círculos, en cada uno de los cuales actúa en función de lo que éste representa.

Algunos círculos exigen la exclusión de otros. La exclusión puede ser por diferencias intrínsecas, si los atributos que entablan la semejanza son diferentes en dos círculos, o

extrínsecas, cuando un círculo se define como autónomo o incompatible de otros¹³. Círculos formados en torno a atributos intrínsecamente diferentes frecuentemente se ubican en posiciones diferentes respecto a intereses y a distribución de recursos. De este modo, hombres y mujeres, viejos y maduros, proletarios y burgueses, se conforman como grupos en oposición relativa, de lo cual se deduce la existencia de conflictos sociales.

Sin embargo, la diferencia y la diversidad no deben ser entendidas sólo como fuentes de conflicto. Una persona se une a otras en muy diferentes sentidos, formando círculos de amigos, agrupaciones empresariales, familias y otros grupos sociales, haciendo a la persona diversa en su individualidad. Es por esto que la diferencia también puede ser una fuente de solución de conflicto al distribuir las tensiones en diferentes ejes, evitando así que todas las tensiones se polaricen respecto a un único tipo de relación social; en este sentido se entiende que las cordiales enemistades entre provincias puedan unir a la nación.

De igual manera, el conflicto sucedería en el momento en que la interacción se ve amenazada por cualquier motivo, esta amenaza no es más sino el quiebre del intercambio comunicativo, en otras palabras, la ruptura de la interacción misma. Cuando esto ocurre “la ilusión de realidad quedará hecha trizas, el minúsculo sistema social que nace con cada encuentro resultará desorganizado y los participantes se sentirán no gobernados, irreales y anómicos” (Goffman, 1970: 122). En suma, se puede afirmar que la sociedad se construye en la interacción y por medio de esta se construyen reglas de convivencia características¹⁴.

¹³ La Iglesia Católica se definió en la Edad Media como un círculo incompatible con los círculos de familias de crianza, de tal modo que un sacerdote no puede tener esposa ni hijos; sustentaba esta decisión en postulados doctrinales y la mantenía por la serie de comportamientos y deberes de la curia. Sin embargo, la Iglesia Ortodoxa, en el mismo momento histórico, debió mantener las relaciones parentales de sus sacerdotes con miras a que éstos pudieran participar completamente en las comunidades aldeanas rusas; de haber optado por el celibato, los sacerdotes no tendrían un vínculo real con las comunidades rurales. Simmel (1939: 39-40)

¹⁴ Es por esto que la diferencia entre aspectos modales de distintas sociedades o épocas históricas puede redundar en situaciones de mutua “intolerancia”: “El viajero occidental solía quejarse de que jamás se podía confiar en que los chinos dijeran lo que querían decir, sino que siempre decían lo que les parecía que su oyente occidental deseaba escuchar. Los chinos se quejaban de que los occidentales eran bruscos, groseros y faltos de modales” (Arthur H. Smith, *Chinese Characteristics*, Nueva York: Fleming H. Revell Co., 1894. Citado por Goffman, 1970: 23, nota 11). Este es tan sólo un ejemplo de las dificultades en la interacción entre diversos grupos sociales, un aspecto a tener en cuenta en la diversa realidad colombiana.

Cada contacto social se ve como un ritual en el que se establece comunicación entre éstos y se mantiene, a la vez, el respeto por su vulnerable individualidad; en esta línea, el manejo del conflicto estará directamente relacionado con la observancia de las pautas establecidas de interacción y, de nuevo, de la eficiencia simbólica de esas pautas en un contexto específico.

Por lo anterior resulta en extremo importante la dimensión expresiva, comunicativa de la acción social. Y, más que nada, la capacidad de expresar la igualdad entre individuos. La perspectiva interaccionista resalta que la importancia de no violar otras individualidades reside en que así se respeta la propia individualidad; en otros términos, cuidar del otro es a un mismo tiempo cuidar de sí mismo. Al saludar y al hablar se escenifican la importancia del sentido de igualdad. Sentido que es reiterado al tomar en cuenta que en todo proceso ritual existe un momento en el que las jerarquías de rangos y otras diferencias se abandonan. En medio del ritual, aquellos que están en trance dejan de ser los que eran, y por algún tiempo los une esa compartida condición indefinida de igualdad.

Una vez desarrollados los conceptos básicos de estas dos corrientes teóricas en relación con la convivencia, es pertinente establecer posibles conexiones con los aspectos de la lúdica y el arte.

Para la teoría de la socialización política es claro que el arte puede ser entendido como un elemento más en la inculcación y reproducción de los valores y las normas sociales. La socialización desde el arte se concibe como una manera estética de representar los patrones culturales de una determinada sociedad. A manera de ejemplo, cumplirían con esta función socializadora el arte religioso en la colonización de los territorios del Nuevo Mundo y el arte relacionado con las campañas libertadoras representado en las esculturas de los próceres patrióticos. Hoy en día el arte puede tener esta utilidad de acuerdo con las necesidades de cada contexto sociocultural.

En relación con el interaccionismo simbólico, los temas del arte y el juego son preocupaciones que han estado a lo largo de su desarrollo teórico. En general, la inquietud se centra en la delgada línea divisoria, casi inexistente, que puede haber entre el juego y la vida, por un lado, y el arte (la dramatización) y la vida, por el otro.

En relación con el primer punto, la vida, al igual que cualquier juego de azar, es una constante de apuestas y de toma de riesgos, como cuando alguien decide aceptar un puesto y no otro, o trasladarse de uno a otro Estado (Goffman, 1970: 134-137). Por lo general, el período durante el cual se determina las consecuencias de su apuesta es prolongado, a veces se puede extender a lo largo de décadas. Esto no ocurre con un juego, por ejemplo de naipes, porque los resultados de la apuesta son conocidos en el lapso de tiempo en el cual se desarrolla el juego. Además, en la vida cotidiana “el individuo puede verse frente a una matriz de resultados imposibles de definir por completo” (p. 142), razón por la cual las probabilidades son subjetivas. De igual modo, en la vida el juego no es tan “equitativo”, habrá situaciones de muchas oportunidades y pocos riesgos, y otras de muchos riesgos y pocas oportunidades¹⁵.

En relación con el arte, el interaccionismo simbólico plantea que la vida es en sí algo que se representa en forma dramática, el mundo entero no es un escenario, pero no es fácil especificar los aspectos que establecen la diferencia: “La vida no puede ser una imitación del arte, pero la conducta ordinaria, en cierto sentido, es una imitación de las conveniencias (proprieties), un gesto a las formas ejemplares, y la realización original de estos ideales pertenece más a simular (make-believe) que a la realidad” (Goffman, 1974:562).

En ese sentido, todos los individuos están en capacidad de interpretar cualquier papel sin necesidad de tener un conocimiento a priori de cómo lo debe hacer, en su interacción con los demás aprende elementos básicos de expresión que le permiten acoplarse a las situaciones así estas sean novedosas para él; entonces, nuestra actuación es siempre mejor que el conocimiento teórico que de ella tenemos¹⁶. En conclusión, ser un tipo de persona no significa únicamente la posesión de determinados atributos sino también el mantenimiento de

¹⁵ Es necesario aclarar que “en la vida cotidiana es posible que el individuo nunca llegue a tener conciencia del riesgo y la oportunidad que en la realidad existieron, o tener conciencia del juego dentro del cual se encontraba, sólo después que este ha terminado [...] Aquí existe cierta libertad de elección, cierta autodeterminación, pero a menudo no es mucha” (Goffman, 1970: 144).

¹⁶ Un claro ejemplo de esto se puede hallar en el psicodrama, la cual es una técnica terapéutica de la psicología. “en estas escenas, psiquiátricamente montadas, los pacientes no sólo desempeñan roles con cierta eficiencia sino que no emplean guión para hacerlo. Su propio pasado les es accesible en una forma que les permite recapitularlo en una escenificación”, esto es posible porque “... el trato social ordinario se coordina, al igual que una escena, por el intercambio de acciones, oposiciones y respuestas terminantes dramáticamente infladas” (Goffman, 1970: 82 y 83).

determinadas normas de conducta y apariencia que atribuye el grupo social al que se pertenece. Terminemos pues con un ejemplo magistral de la vida como arte y juego:

“Consideremos este mozo de café. Su movimiento es rápido y activo, un poco demasiado preciso, un poco demasiado rápido. Se dirige hacia los clientes con un paso un poco demasiado vivo. Se inclina con cierta excesiva ansiedad; su voz, sus ojos expresan un interés un poco demasiado solícito por el pedido del cliente. Por fin, ahí vuelve, tratando de imitar con su paso la rigidez inflexible de cierto tipo de autómatas, mientras lleva su bandeja con la indiferencia del que camina sobre la cuerda floja colocándola en un equilibrio inestable, perpetuamente roto, que restablece perpetuamente con un ligero movimiento del brazo y la mano. Toda su conducta nos parece un juego. Cuida de encadenar sus movimientos como si fueran mecanismos que se regulan entre sí; sus gestos, y aun su voz, parecen mecanismos; se entrega a la celeridad y a la despiadada rapidez de las cosas. Juega, se divierte. Pero, ¿a qué juega? No necesitamos observar mucho tiempo antes de poder explicarlo: juega a ser mozo de café. Nada de esto debe sorprendernos. el juego es un tipo de señalamiento e investigación. El niño juega con su cuerpo a fin de explorarlo, para inventarlo; el mozo de café juega con su condición para *realizarla*”¹⁷.

3.3 Perspectivas desde la Antropología

Convivencia

La convivencia en un sentido muy general puede definirse como la experiencia de relacionarse con otros semejantes; por esto para los humanos, antes que una capacidad o una posibilidad, es una necesidad, tanto desde el punto de vista fisiológico como desde el punto de vista social. De una parte, la probabilidad de supervivencia de un individuo humano sin cuidado es casi nula y, por otro lado, el hecho de vivir junto a otros humanos posibilita el desarrollo de potenciales fisiológicamente innatos (como el lenguaje) que de otra forma se verían atrofiados. De este modo, la convivencia está presente en todas las sociedades humanas y permite en muchos sentidos la continuidad de las mismas¹⁸.

¹⁷ Jean-Paul Sartre, *El ser y la nada*, Buenos Aires: Losada, 1966, p. 59. Citado por Goffman (1970: 86).

¹⁸ Algunas de ellas se nos presentan como especialmente refinadas en este aspecto, algunas tienen una elevada capacidad de autocontrol -que llamaríamos tolerancia- y, otras presentan un fortísimo sentido comunitario. El primero de estos atributos se puede ilustrar en la posibilidad de que un grupo familiar Inuit (del Norte de Canadá, más conocidos como esquimales) puede aceptar la presencia continuada de otra persona que llegue al hogar por una tormenta; vale aclarar que una tormenta en esta región puede durar fácilmente más de un mes. El segundo atributo, se revela en, p. e., las estrategias de pesca de los kwakiutl (del NorOeste de Norteamérica) quienes colectivamente rodean a los cardúmenes, de esta forma, aunque la pesca

La convivencia o la interrelación puede analizarse en cuando menos dos criterios: el aspecto normativo y el aspecto relacional. Al referirse al aspecto normativo de la interrelación, se hace mención a la presencia y acción de dispositivos culturales que llevan a los individuos a restringir de modo sistemático sus pautas de comportamiento, es decir a normas, leyes e instituciones y otros mecanismos de este tipo. El marco normativo de una sociedad depende del momento histórico (social, político y económico) y de su particular sistema de pensamiento, de lo que se sigue que existan múltiples tipos de normas de convivencia. Sin embargo, son relevantes dos cualidades generales que aplican a todo tipo de marco normativo.

En primer lugar, se encuentra que estos sistemas legales y normativos descansan sobre principios absolutos culturalmente, principios que para una cultura son ideales indudables, inmutables y certeros y que pueden ser de tipo mágico religioso o de corte racional¹⁹. Los valores morales sustentados de este modo son expresados a través de múltiples expresiones: instituciones, narraciones y artefactos. Esta expresión es muchas veces explícita por el sistema.

La segunda cualidad sirve también como vehículo para la incorporación de los ideales morales por los individuos. Instituciones formales (como los juzgados) y no formales (como los chismes y los chistes), las narraciones (mitos, fábulas, refranes) y artefactos de todo tipo tienen el doble poder de manifestar las normas de valoración de la experiencia y actuar de modo que los individuos las adquieran hasta hacerlas propias²⁰. Muchas veces los sistemas normativos incluyen el tipo de

no sea redistribuida en la aldea, se aumentan las posibilidades de éxito de cada pescador. (Rosaldo 1991: 163, Mead 1939: 439).

¹⁹ La distinción entre racional y mágico-religioso no es necesariamente de tipo excluyente. De un lado, la tradición racional-técnico-científica occidental moderna supone principios que no son racionales; por otro, los sistemas mágico-religiosos poseen su propia racionalidad (Lévi-Strauss 1997: 11-59). No obstante los ejemplos son aclaradores: 1) El Decálogo de la tradición judeo-cristiana es parte de un sistema normativo cuya validez se desprende de haber sido, según la Biblia, promulgado por la divinidad. 2) El sistema jurídico-legal contemporáneo, desde los juzgados hasta las altas cortes internacionales, descansa sobre el principio inalienable de igualdad política y jurídica de todos los hombres, según consta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la ONU en 1948.

²⁰ Los Evangelios en la tradición cristiana, las Udanas en el budismo, el Corán para los musulmanes, entre otros son ejemplos de este tipo de narraciones, de igual modo que leyendas como 'la Patasola' o 'la Candileja'. En cuanto a artefactos pueden mencionarse de paso los mandalas (herramientas de meditación de la tradición budista), que reflejan el orden moral del Universo. Un ejemplo más cercano es el de las malokas de las sociedades indígenas amazónicas, cuyo diseño repite la cosmovisión y la cosmología propias.

relación que debe tenerse con entidades no humanas, tanto divinas como naturales; es por esto que los calendarios culturales personal y colectivo se incluyen entre los deberes morales²¹.

Conflicto

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, los conflictos no son sólo destructivos y disociadores. Si bien un conflicto se define como una situación en la que dos o más partes (sean personas o grupos de éstas) luchan por la imposición de valores o por el acceso a recursos, y por ello implica divisiones, los conflictos no son la disolución de las relaciones sociales sino la contraparte de los fenómenos que revelan la cohesión de un grupo (Coser 1961: 8; Simmel, 1939). Son la otra cara de la moneda, forman parte orgánica de todo conjunto de relaciones sociales. Las tensiones entre las partes se deben a distintas posiciones relativas (entre géneros, entre grupos de edad, entre clases, etc.) y a las condiciones materiales que cada posición representa, aspectos ambos imposibles de anular permanentemente.

De este modo, todas las sociedades deben enfrentarse con conflictos y encontrar modos de resolverlos o manejarlos, de tal forma que no se vean destruidas por ellos. La forma en que se expresan y los medios usados para resolverlos o aplacarlos depende de cada cultura y momento histórico, por ello existe una amplia gama de manifestaciones de conflicto (una bofetada, la indiferencia, la guerra, un edicto, etc.) y variados mecanismos para su resolución.

En este punto también aplican los mecanismos normativos mencionados con anterioridad. Donde quiera que haya un sistema normativo central, se apelará a este para dirimir el conflicto²². En caso de que no exista un sistema normativo o legal central que para los actores sea legítimo, la posibilidad de la rebelión, insurrección o protesta sigue estando presente²³.

²¹ Los emberá, p. e., no hacen una diferenciación tajante entre el mundo humano y el natural. El ámbito netamente humano (el hogar, la casa) se disuelve hasta llegar al bosque nativo, pasando por áreas que van de mayor a menor intervención antropogénica: jardines, chacras, bosques para tala, etc. Por esto, las concepciones ecológicas de esta sociedad no son (como las occidentales) de dominación, domesticación o imposición, sino de co-existencia.

²² Aún mecanismos como la compensación directa de deudas por muertes (la venganza), puede ser un mecanismo institucionalizado de resolución de conflictos, como entre los nuer, una sociedad indígena nilótica. Otros mecanismos son la compensación con ganado y la mediación ritual, que consiste en un arbitramento por parte del sabedor (Gluckman 1970: 28).

²³ Las protestas de las Madres de la Plaza de Mayo, en Argentina, es una de las más claras formas de rebelión simbólica. Sus manifestaciones no representan, desde una mirada instrumental, grave problema para la institucionalidad gubernamental, su potencial se haya en el uso de medios simbólicos que son reconocidos por los miembros del movimiento (como pintar una silueta por un desaparecido) como por su contra parte en la lucha por sus intereses.

En todo caso, la mediación de un conflicto puede entenderse como un proceso ritual, en dos formas distintas y convergentes. En la primera, el manejo del conflicto se refiere a un rito, en estricto sentido. Ya sea un combate, una negociación, un juego, un pacto o algún otro mecanismo, el episodio del manejo de conflicto se constituye como un acto socialmente expresivo y su eficacia no depende únicamente de aspectos instrumentales de su ejecución, sino que se refiere a su eficiencia simbólica, o sea, a la capacidad de conminar a determinados tipos de acción por medio de símbolos²⁴.

Aceptar esta perspectiva ritual, no implica abandonar interpretaciones materiales del conflicto, ni siquiera dejarlas de lado. Implica el reconocimiento de la existencia de conflictos irreales, es decir aquellos en los que no hay identificación, por parte de los actores, entre el bando contrario y la causa material del conflicto²⁵. En tales casos, la eliminación de la causa material del conflicto no lleva necesariamente a que se elimine la rivalidad. Una salida ritual, en cambio, sí lleva a la anulación de las rivalidades, llega a ser efectiva. En medio del ritual, un individuo no es más padre, o madre, o hijo, o empleado, o estudiante. Sólo es un individuo.

Una ruptura de este tipo, como las que ocurren en la práctica de los juegos y durante los períodos de carnaval, actúa en la medida en que las acciones que se desarrollan durante estas actividades se realizan como si fuesen comunes sin serlo. Su potencial se debe a la capacidad de colocar a los individuos en un tiempo fuera de su tiempo normal y, en correspondencia, en unos espacios que no son sus espacios cotidianos. Al poner esto en relación con la necesidad de eficiencia simbólica,

²⁴ El componente simbólico de las guerras es mucho más claro en las guerras tribales, como las de los Dani (de Nueva Guinea). En esta sociedad, la guerra es una ocupación de primera importancia y tiene una serie de restricciones que deben cumplirse antes de iniciar el combate: comer unos alimentos especiales, vestir el tocado ceremonial y usar unas armas especiales, principalmente. Estas armas son flechas sin plumas (por lo que no pueden volar) y que se lanzan con la mano. En estas guerras el objetivo no es tanto la eliminación del contendor, sino, antes que nada, la demostración del potencial propio. Por supuesto, el componente simbólico de la guerra no es nulo para las guerras occidentales. Basta con recordar las imágenes de hace unos meses, donde un tanque de guerra estadounidense se esforzaba en derribar una estatua de Saddam Hussein. Si bien la estatua no era un objetivo militar e inoperante por su poder ofensivo nulo, era necesario derribarla en función de la demarcación de la caída del régimen anterior.

²⁵ Coser (1961: 56) literalmente dice: "...el conflicto real cesará si se puede hallar una manera alternativa, igualmente satisfactoria, para alcanzar los fines. En el conflicto real existen [...] alternativas funcionales respecto a los medios. Por otra parte, en el conflicto irreal sólo existen [...] alternativas funcionales respecto del objeto/."

cobra importancia la afirmación de M. Herzfeld, en su capítulo sobre el arte, según la cual “un performance debe anunciarse como performance en orden a ser efectivo”.

3.4 Aporte teórico desde la psicología

Dado que la formación para la democracia, la participación o la ciudadanía, no son temas específicamente psicológicos²⁶, fue necesario ubicar la indagación en un tópico más amplio: ¿Qué pueden decir las teorías psicológicas respecto de la convivencia humana?, y más concretamente, de los procesos subjetivos y sociales que involucra, y de las vicisitudes que genera y sus mecanismos de confrontación y resolución. El presente documento busca entonces reseñar de manera sucinta, los principales aportes de la psicología en torno al interrogante por cómo se aprende a convivir. En este orden de ideas, se identificaron dos campos de análisis que pueden ayudar a comprender las formas y mecanismos de convivencia humana desde la psicología: El campo de estudio sobre *el desarrollo moral* y el campo de estudio sobre *el conflicto y su resolución*²⁷.

Perspectivas psicológicas del desarrollo moral.

Sastre (1988) y Aguadó (1989 a) coinciden en afirmar, que al interior de las teorías psicológicas, pueden identificarse dos grandes perspectivas en torno al desarrollo moral. De una parte se encuentran las teorías que entienden al desarrollo moral como sujeción heterónoma del individuo al ordenamiento sociocultural, y de otra, las que lo asumen en tanto que construcción autónoma y activa del pensamiento moral.

Pese a las diferencias epistemológicas, la teoría conductual y la teoría psicoanalítica, pueden catalogarse, como perspectivas del *desarrollo moral heterónimo* (Sastre, 1988), pues mientras para el conductismo, el desarrollo moral consiste en una adaptación conductual del individuo a las reglas sociales, motivada por la búsqueda de recompensas y la evitación de castigos; para el

²⁶ No hacen parte de las áreas de la psicología general (emoción, cognición, percepción, conducta) como tampoco, de las líneas y áreas de especialización psicológica.

²⁷ Este documento no profundiza en los elementos conceptuales de los diversos enfoques psicológicos. Este trabajo se realiza en otros documentos previos.

psicoanálisis (más concretamente para la teoría dinámica del Yo y el Superyo) el desarrollo moral consiste, en la interiorización pasiva de los valores, los ideales y las reglas morales por parte del sujeto: para el psicoanálisis las instancias psíquicas morales, surgen por efecto de la represión, y son el resultado de la imposición forzada del medio social sobre el sujeto²⁸ (Freijó, 1989; Sastre 1988).

A diferencia de la perspectiva anterior, la psicología cognitivo evolutiva de Piaget y Kohlberg, plantea que los principios y las normas morales surgen de la interacción del sujeto con el otro y el contexto social, más que de la interiorización de reglas impuestas, y que la motivación de la conducta moral, reside, más que en recibir premios y evitar castigos, en la realización personal. Se origina entonces, una segunda perspectiva psicológica del desarrollo moral, que lo entiende como construcción activa del sujeto tendiente a la autonomía. (Sastre, 1988).

Según Piaget, el principal acontecimiento del desarrollo moral ocurre cuando el niño establece relaciones sociales equitativas, respetuosas y solidarias con los pares²⁹, y consiste, en el tránsito de una moral heterónoma, basada en la autoridad adulta, la creencia sagrada e irreflexiva en la norma y la expiación de la culpa a través del castigo; a una moral autónoma, en la que predomina el concepto de justicia o equidad por sobre el del deber obligatorio, y en la que se plantea como posible el cuestionamiento de la norma. Para Kohlberg, lo que clave en el desarrollo moral, es el nivel de adhesión y criticidad del sujeto respecto de los valores y normas socialmente establecidos, de ahí que, la moral heterónoma se caracterice por desarrollar un nivel convencional: el sujeto se adhiere “a pie juntillas” a los parámetros morales sociales (institucionales o interpersonales), en tanto que la moral autónoma se caracteriza por alcanzar un nivel post-convencional: el sujeto se adscribe a los valores y reglas sociales evaluados previamente por su conciencia individual, y se permite cuestionar y transformar aquellos parámetros que irrespeten principios éticos universales³⁰ elegidos por él mismo (Sastre, 1988).

²⁸ Entender al psicoanálisis como una perspectiva heterónoma del desarrollo moral es cuestionable, pues Freud defendió la idea de una educación y una terapia liberadora en procura de la autonomía del sujeto (Castoriadis, 1977; Sastre, 1988)

²⁹ Que problematizan y cuestionan las relaciones verticales y autoritarias con los adultos.

³⁰ (Dignidad, Libertad, La vida y en general los D.D.H.H)

Pese a que la psicología cognitivo evolutiva asume al desarrollo moral como una construcción autónoma del sujeto, esta perspectiva, al priorizar los elementos abstractos, cognitivos y universales de la dimensión moral, considera irrelevantes las diferencias subjetivas y culturales (estas sólo juegan un papel facilitador o inhibidor), además de interpretar a las orientaciones morales no basadas en los principios universales de la justicia y la equidad como no óptimas. Es Carol Gilligan quién critica la visión deficitaria de la diferencia manejada por la perspectiva cognitivo evolutiva, siendo su principal aporte, el plantear *la ética del ciudadano del otro* como orientación moral que contempla a la diferencia y a la otredad como elementos de primer orden³¹.

Según Gilligan, existen orientaciones morales diferentes a la evolución del concepto de justicia. El género, la pertenencia socioeconómica, el contexto cultural, la biografía personal y la propia visión del mundo, generan unas orientaciones y unas sensibilidades morales diferentes. Por tanto, la orientación moral no es independiente de las diferencias (subjetivas o socioculturales) y la moralidad de grupos y sujetos, debe ser entendida en términos **de la diferencia y la alteridad**, y no en términos de superioridad o inferioridad respecto de un único patrón³².

De otro lado, Gilligan cree que el criterio que define al juicio moral de los sujetos es la responsabilidad de la decisión moral, la responsabilidad respecto de las consecuencias que sobre el otro pueden desencadenar las propias decisiones morales, y no, la justicia en tanto imparcialidad y equidad. De este modo, la consideración, la visibilización, el reconocimiento del otro y la preocupación por su bienestar; son elementos que no pueden abstraerse del juicio moral. Gilligan propone entonces la ética del ciudadano del otro, como una orientación moral que cuestiona el proceso de invisibilización del otro propio del enfoque evolutivo cognitivo.

³¹ *Debates en la psicología del desarrollo moral*. Jaime Yáñez Canal. <http://www.humanas.unal.edu.co/psicología/docentes/yanez/desarrollomoral.htm>.

³² *Ibidem* 5.

El conflicto y su resolución desde la psicología.

La psicología también se ha preguntado sobre el conflicto, sus lógicas de conformación y sus procesos de resolución, siendo prioritariamente tres los enfoques que han abordado esta cuestión: la psicología social, la psicología organizacional y la psicología cognitivo evolutiva.

La psicología social se ha ocupado del estudio del conflicto, en tanto relación social en la que dos agentes (grupos o sujetos) se perciben como enfrentados por la obtención de un mismo recurso o valor. La psicología social ha centrado su análisis en las causas, los modelos interpretativos³³ y los factores que inciden en la intensidad del conflicto (Vanden, 1986).

Con base en los desarrollos de la psicología social, la psicología organizacional realiza sus estudios sobre el conflicto en ámbitos laborales (conflictos entre sujetos, grupos u organizaciones), enfocando sus esfuerzos, hacia la identificación del proceso del conflicto (fases) y hacia la elaboración de técnicas para su resolución. La psicología organizacional desarrolla una visión y un manejo del conflicto marcadamente instrumental, pues busca que los conflictos sean funcionales, en el sentido de favorecer la adaptación de los sujetos a los parámetros de las organizaciones laborales o favorecer los niveles de redimiendo y producción (Furnham, 2001).

Finalmente, la psicología cognitivo evolutiva, asume al conflicto (la situación problemática y desestabilizadora más que el choque o la confrontación), como motor o elemento propulsor del desarrollo psicológico (cognitivo y moral). Piaget plantea por ejemplo, que el tránsito de un estadio de desarrollo cognitivo inferior a uno superior, requiere del desequilibrio introducido por una situación problemática, en tanto que Kohlberg, sostiene que dos formas de conflicto potencian el desarrollo moral: a) los conflictos producidos mediante la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones en la estructura del

³³ La psicología social ha construido tres modelos interpretativos del conflicto: 1. El del agresor y el agredido: donde uno de los polos es ubicado como victimario y otro como víctima, 2. El de la espiral: donde la actuación de los polos se analiza en términos de agresión mutua y creciente, y 3. El modelo del cambio estructural: que se ocupa de la interacción dinámica de los bandos, enfatizando en las actuaciones que prolongan el conflicto (Vanden, 1986).

razonamiento moral, y b) los conflictos producido por medio de la confrontación de formas de razonamiento moral que discrepan del propio (Aguadó, 1989 b).

El principal aporte de la psicología en este campo, radica en plantear una asunción del conflicto, que se aleja de la idea convencional de convivencia armónica (sin fricción) y también del concepto prejuiciado del conflicto como algo negativo, destructivo e irracional. En acuerdo a lo planteado por Marx desde la filosofía, por Turner desde la antropología, y por Simmel y Coser desde la sociología, la psicología define al conflicto, como una forma de interacción humana inherente a la vida social, e incluso deseable, pues no sólo genera exclusión, destrucción o disgregación, sino también, procesos de cohesión, transformación y potenciación de las colectividades sociales.

3.5 Tendencias generales en la pedagogía

Hablar de pedagogía es referirse a la ciencia de la educación y del educador, se trata de la posibilidad de reflexión en torno al proceso educativo en sus dimensiones sociales, históricas, filosóficas e instrumentales (Ferreira, 2003: 6). Sin embargo, esta reflexión ha sido lo bastante desarrollada como para encontrar fácilmente una "versión única" frente a lo que es la educación y cuáles son los mecanismos para lograr sus objetivos.

Una distinción simple de lo que ha sido la pedagogía puede hallarse en dos tendencias generales. La primera es la pedagogía directiva, la cual se establece cuando hay una acción intencional que se propone producir resultados de aprendizaje y donde el profesor o la persona que enseña es el protagonista. Bajo esta tendencia el educando queda sometido a las orientaciones del profesor. La segunda es la pedagogía no directiva, ésta se desarrolla cuando se producen las orientaciones de acuerdo con la voluntad y los objetivos del educando, en este caso no hay una primacía del profesor sobre el alumno sino que ambos están en una relación recíproca (Ferreira, 2003).

Pero la anterior tan sólo es una división general de la pedagogía y del pensamiento pedagógico que a lo largo del siglo XX tuvo un desarrollo sin igual. Dentro de la obra de los "clásicos"

puede encontrarse gran variedad de énfasis y percepciones, está la pedagogía analítica, la globalizadora, la individualizadora o la colectivista. A continuación se hará un breve repaso por algunas de las teorías pedagógicas más importantes, revisión que si bien no es exhaustiva presenta un panorama necesario en torno a la inquietud de cómo aprender a educar mejor.

Dewey y la Educación Progresista

Una de las obras más influyentes en la pedagogía y la filosofía de la educación ha sido la de John Dewey (1859-1952). Su trabajo se ubica dentro del *pragmatismo*, corriente filosófica de cuño norteamericano de finales del siglo XIX caracterizada por cuatro aspectos principales: el antifundamentalismo, que superaba la búsqueda de la verdad o la certeza a toda costa; el falabilismo, que proponía una filosofía interpretativa, tentativa y sujeta a la corrección crítica; una sensibilidad para aceptar la contingencia y el azar, con lo cual se rechazaban las doctrinas basadas en verdades trascendentales o inmutables de tipo laico o religioso; por último el carácter social del yo y la necesidad de alentar una comunidad crítica de investigadores mediante la cual se garantizara una pluralidad de tradiciones, perspectivas y orientaciones (James, 1975[1906], citado por González, 2001).

Por otro lado, los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionales, pues tienen una función instrumental y están relacionados con la acción y con la adaptación al medio. En ese sentido, Dewey propone entender la experiencia humana no sólo como un simple hecho del conocimiento sino como un asunto de intercambio entre un ser vivo y su medio ambiente, una integración de acciones y afecciones, un esfuerzo por cambiar lo dado proyectándose hacia el futuro, de ahí su denominación de educación progresista (Dewey, 1964 [1938]).

En cuanto a la relación entre educación y democracia, propone que esta última no sólo es un aspecto institucional sino un tipo de forma de vida asociada en el cual las personas deben poder determinar inteligentemente sus objetivos, participando en igualdad y libertad en la realización de un destino común (González: 24). En conclusión, la propuesta pedagógica de

Dewey se basa en su concepción de la educación progresiva en donde se entiende a la educación como “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1995[1916])³⁴ y se rechazan las ideas de la educación como preparación para la vida adulta y como adiestramiento de facultades innatas.

Propuestas de educación racionalista

Esta propuesta pedagógica, cuyo exponente sobresaliente es Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), se ubica en el contexto de pensamiento libertario, republicano y progresista de finales del siglo XIX y comienzos del XX europeo. Ferrer consideraba la educación popular como un aspecto político de crucial importancia ya que cada vez más las clases dirigentes iban comprendiendo el poder hegemónico de la escuela. Su propuesta se centra básicamente en la *coeducación*. Bajo esta perspectiva, poner en contacto a los ricos y pobres era la solución para garantizar una escuela “buena, necesaria y reparadora” (Solà, 2001: 49). Al igual que la educación entre las clases, la propuesta Ferreriana también proponía una coeducación entre los sexos ya que su conjugación completaba “el ser humano”. Su obra es conocida como la de pedagogía racional y científica.

El método de la pedagogía científica

Este método fue desarrollado por María Montessori (1870-1952) y se centró de una manera primordial en la educación infantil. El objetivo principal de este método es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente que le resulte atractivo y motivador (Pla, Cano y Lorenzo, 2001). El respeto a la vida, la libertad y la autoeducación constituyen elementos claves en su propuesta pedagógica.

³⁴ La experiencia supone un grado de reflexividad y se desarrolla en cinco etapas: 1. Perplejidad. 2. Anticipación por conjetura. 3. Revisión cuidadosa. 4. Elaboración de la hipótesis. 5. Plan de acción.

La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales

Ovide Decroly (1871-1932) fue el creador del método global de enseñanza de la lectura y la escritura y la programación escolar por centros de interés. Su propuesta se basaba en que la elaboración de un programa escolar surge de núcleos temáticos significativos para el alumnado ya que estos se extraen de su entorno real. Las unidades temáticas en las cuales se estructuran los contenidos no se encuentran divididos en materias o asignaturas de acuerdo con las lógicas de las ramas del conocimiento (Muset, 2001). Los principios de su propuesta pedagógica pueden resumirse en la flexibilidad, el evolucionismo y el relativismo; para Decroly “La obra de la educación más que cualquier otra ha de ser ágil, plástica y capaz de evolucionar. Es absurdo querer preparar para la vida social de mañana con procedimientos que convenían a la sociedad de ayer. En educación nada hay definitivo, siempre ha de haber investigación, siempre la experiencia” (Decroly, 1937; citado por Muset: 103). Desde esta perspectiva, el interés del niño es el motor de todo aprendizaje y el juego se constituye en la actividad educativa por excelencia.

Pedagogías marxistas

Uno de los principales exponentes de las pedagogías de corte marxista es Antón Semionovich Makarenko (1888-1939). Los conceptos de colectividad y trabajo son esenciales en su propuesta pedagógica. La primera es entendida como un medio y un fin fundamental de la educación, de esta forma “un carácter [una personalidad socialista] se puede formar sólo mediante una prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa” (Makarenko, 1977: 162; citado por Trilla, 2001: 134). Por otro lado, el trabajo permite el desarrollo educativo siempre y cuando este se constituya en una actividad productiva y con sentido social, en estrecha relación con los intereses de la colectividad.

Para tal fin, Makarenko propone una técnica pedagógica cuya finalidad es el modelo de hombre característico de la personalidad comunista. Esto era factible no con la enseñanza de determinados conocimientos o habilidades, sino mediante la técnica de formar personalidades

enteras a través del diálogo entre el trabajo y la comunidad. Así, en las colonias creadas por él, los educandos dedicaban cinco horas diarias al trabajo escolar y cuatro horas al trabajo productivo, haciéndose cargo de los servicios necesarios de la colonia (Trilla: 137).

Las pedagogías antiautoritarias

Alexander Sutherland Neill (1883-1973) fundó la Escuela de Summerhill, conocida por su defensa de una educación basada en la libertad y el autogobierno. Neill parte de dos principios antropológicos: la convicción de que los seres humanos son buenos y la felicidad como fin último del proceso educativo. En cierta forma llega a conclusiones parecidas a las de Rousseau en donde la maldad no hace parte de la naturaleza humana, la bondad y la felicidad son los pilares de su propuesta pedagógica.

La felicidad es el logro personal deseable y la garantía para la convivencia social, esta se logra a través del amor y la libertad. Si los educadores aman a sus alumnos, se les puede permitir con tranquilidad la libre expresión en todos los órdenes de su personalidad. En suma, el optimismo sobre la naturaleza humana se convierte en el fundamento de la teoría pedagógica de la Escuela de Summerhill (Puig, 2001: 160).

La pedagogía de la cooperación educativa

Célestin Freinet (1896-1966) fundó el movimiento pedagógico denominado Escuela Moderna. Su gran aporte ha sido el del cambio de metodología en las escuelas y las aulas y el compromiso de enseñanza teniendo en cuenta los contextos sociales. El adulto debe ponerse en el lugar del niño antes de juzgarlo o sancionarlo debido a que la diferencia entre ellos es tan sólo de grado y no de naturaleza. Lo anterior implica que ser mayor que el alumnado no implica estar por encima de ellos. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que el comportamiento del niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional. Asimismo, la escuela debe estar organizada de tal forma que siempre garantice el éxito a los

alumnos ya que el fracaso es inhibitorio, destructor de la iniciativa y del entusiasmo (Imbernón, 2001: 255).

Freinet propone otros principios interesantes como la pedagogía del trabajo según la cual es el trabajo y no el juego lo natural en el niño. El proceso de adquisición del conocimiento se da por medio de la experiencia y no a través de leyes ni reglas. En ese sentido, la inteligencia no es únicamente abstracta y se desarrolla dentro y fuera de la clase³⁵. Finalmente, la escuela se convierte en una cooperativa escolar en donde la armonía entre trabajo individual y trabajo en grupo es una de las finalidades de la Escuela Moderna.

La educación liberadora

La obra de Paulo Freire (1921-1997) apunta a cómo hacer que los educandos se tornen más conscientes y más deseosos de cambiar el mundo (Fernández, 2001: 313). Las principales ideas de su propuesta establecen que la educación de los adultos tiene que fundamentarse en la cotidianidad misma de los educandos. Los procesos han de ser horizontales rompiendo las relaciones asimétricas entre educador y educando. De igual forma, la educación de los adultos no debe ser un mero alcance de nivel académico sino un estímulo para la emergencia sociopolítica del pueblo, es por eso que algunos de los contenidos de la educación deben ser aportados y propuestos por los educandos. En sus últimos trabajos, Freire criticó la idea de una educación globalizadora que limita los alcances de la educación a los requisitos del mercado (Freire, 1997; citado por Fernández: 341). Su obra es de vital importancia debido a que surgió de los círculos académicos y políticos de América Latina y ha tenido gran influencia en todo el mundo.

³⁵ Entonces hay una multitud de inteligencias: manipulativa, artística, sensible, especulativa, , política, social, etc.

4. POSICIONAMIENTO CONCEPTUAL Y PROPUESTA DE TESIS O IDEAS-ACCIÓN

Debido a la naturaleza misma del estado de arte, el cual está relacionado con las necesidades de un proyecto de intervención, por ende orientado a la acción y no tanto a la teoría, en el presente acápite no se desarrollará un estilo discursivo de tipo académico en torno a los conceptos sino que se planteará una operacionalización de los mismos con el fin de hallar propuestas prácticas, las cuales serán presentadas a modo de tesis o ideas-acción, premisas que desde la teoría presentan inquietudes y propuestas y vislumbran caminos posibles en torno a las necesidades prácticas del proyecto *Vigías de paz*.

4.1 Posicionamiento conceptual y definición operacional de los conceptos

De acuerdo con el anterior balance de las distintas tradiciones disciplinarias, se puede apreciar que el entendimiento de temas como la convivencia, los conflictos y la democracia puede ser diverso, es posible encontrar similitudes entre algunas posturas teóricas y divergencias casi irreconciliables con otros esquemas conceptuales. El objetivo del presente acápite es establecer una operacionalización de los conceptos con el propósito de facilitar la definición de propuestas de carácter práctico. En primer lugar se desarrollará el “enfoque teórico global” a través del cual se estructurará la propuesta conceptual y en segunda medida se establecerá aquello por lo cual se entiende: i) convivencia y violencia; ii) conflicto y cooperación; iii) democracia y participación; iv) arte, lúdica y comunicación y v) educación y socialización.

Para tal fin será necesario retomar conceptos de las distintas disciplinas que a nuestro parecer mantienen un nivel de comprensión de la realidad social pero que también tienen influencia en la proposición de cursos de acción específicos. Entonces se privilegian las teorías de alcance intermedio y se tiene en cuenta la funcionalidad de los conceptos.

Enfoque teórico

Una distinción básica de los enfoques teóricos en las ciencias sociales puede definirse en términos de la estructura social y de la acción. Se habla de teorías de la estructura social o

estructuralismo cuando las teorías interpretan la realidad social a través del estudio de las estructuras supra individuales que determinan o influyen de manera considerable la acción de los individuos, bajo esta corriente podemos encontrar esquemas interpretativos tan disímiles como el marxismo o el estructural funcionalismo, los cuales a pesar de su divergencia en la comprensión del mundo social privilegian el estudio de las estructuras más escondidas de la sociedad (Bourdieu, 1989).

Por otro lado, se entiende bajo el rótulo de teorías de la acción o constructivismo a aquellos esquemas analíticos que privilegian el estudio de los individuos y cómo estos construyen poco a poco la realidad social. Desde esta perspectiva las estructuras no determinan la acción sino que ésta última es la que define las características de las estructuras, las cuales están en constante transformación con arreglo al devenir mismo de la acción y de los actores.

La anterior diferenciación de la teoría social en dos polos es aún demasiado esquemática para establecer un enfoque específico, además pasa por alto los puntos medios que siempre se encuentran en todas las relaciones entre extremos. Si se puede representar la dicotomía entre las teorías de la estructura y las teorías de la acción en un eje vertical, asimismo se puede establecer un eje horizontal cuyos extremos son las teorías de las prácticas sociales, por un lado, y las teorías de la identidad por el otro. “Estas teorías constituyen formas de continuidad y discontinuidad social e histórica que no son tan amplias como la estructura socio histórica a gran escala ni tan fugaces como la experiencia, la acción y la interacción del momento” (Wenger, 2001: 31).

El enfoque de las teorías de la práctica social propone abordar la producción y reproducción de las formas de participar en el mundo. Implica la aceptación de un cierto grado de autonomía de la acción de los individuos pero también admite cierta influencia de las estructuras sobre la acción social, de esta forma se pretende observar el juego entre las estructuras y la acción (Bourdieu, 1994).

El segundo enfoque, el de las teorías de la identidad, se ocupa de la formación social de la persona, aborda cuestiones de sexo, clase, etnia y demás formas de categorización, asociación y

diferenciación como resultado de relaciones sociales complejas en las cuales se dan negociaciones de significados e interpretaciones entre individuos y grupos sociales (Wenger: 33).

A pesar de que esta organización permite ubicar e identificar las características generales de cualquier corriente teórica, es insuficiente en la medida en que no permite reconocer cuáles son las características epistemológicas y metodológicas inmanentes a las diversas tendencias en las ciencias sociales, es decir la *filosofía* misma de las ciencias sociales.

Desde el punto de vista metodológico las ciencias sociales han desarrollado dos visiones opuestas de cómo estudiar la realidad social; la primera es el *holismo*, la cual establece que hay que partir de agregados o variables sociales para comprender otras variables sociales y el comportamiento humano mismo, desde esta perspectiva se plantea un estudio de la “totalidad” de la sociedad (Hollis, 1998). La otra vía metodológica es la del *individualismo*, a diferencia de la anterior propone que las variables fundamentales en el estudio de la vida social son las que tienen que ver con el comportamiento o la acción de los individuos que componen una sociedad.

En relación con el aspecto epistemológico, también se ha desarrollado una dicotomía de acuerdo con el tipo de conocimiento de las ciencias sociales. Por un lado, algunas perspectivas proponen que la ciencia social debe *explicar* el orden causal de la sociedad con el fin de hallar regularidades en la generación o producción de la realidad social. Por otro lado, hay quienes establecen que la realidad no se puede explicar causalmente sino que hay que comprenderla, esto es hacerse una idea de las razones que motivan los comportamientos humanos, esta es la llamada epistemología *comprensiva*.

La anterior distinción de la filosofía de las ciencias sociales presenta un mapa constituido por dos dicotomías: holismo e individualismo en el lado metodológico y explicación y comprensión en el flanco epistemológico. El cruce de cada uno de estos aspectos dará como resultado un tipos específicos dentro de la teoría social, se encontrará entonces explicaciones de la sociedad de tipo holista (sistemas sociales), comprensiones de tipo holista (juegos

sociales), explicaciones individualistas (agentes sociales) y comprensiones individualistas (actores sociales) (Hollis, 1998: 273-286).

Según lo anterior, los *sistemas* son estructuras sociales externas y previas que determinan las acciones de los individuos. Sin embargo, para algunos teóricos este determinismo de los sistemas no es tal y, por el contrario, son los *agentes* quienes configuran la acción e incluso a las estructuras³⁶. Pero aquellos que se perfilan por la comprensión individualista establecen que estos agentes son demasiado mecánicos y proponen en cambio que los individuos son *actores* que desarrollan su existencia en entramados de relaciones sociales en donde sus acciones poseen un significado subjetivo. Finalmente, quienes comprenden holísticamente proponen que la acción de los actores no está disuelta en la nada sino que está organizada por órdenes sociales intersubjetivos, los cuales son tejidos complejos de reglas constitutivas y reglas normativas que se conocen como *juegos* (Hollis, 1998: 273).

El anterior esquema es bastante útil para definir el enfoque teórico que estará sobre la base de las propuestas que se desarrollarán más adelante. Privilegiamos entonces una combinación de perspectivas que parte de la comprensión de los actores sociales como constructores de la realidad social. Sin embargo, también somos conscientes del papel que juegan las estructuras o los sistemas sociales en la definición de los marcos de la acción social, no sobra aclarar que esta definición no significa un determinismo tajante sobre la acción sino el establecimiento de estructuras de posibilidad de la misma (situación social), las cuales son susceptibles de ser modificadas. Esta postura pretende conciliar las bondades de las distintas perspectivas poniendo especial énfasis en los cruces y mediaciones entre las comprensiones individualistas, principalmente, y las explicaciones holistas como un aspecto complementario.

Una vez definido el enfoque teórico global, es menester hacer un balance de las diferencias en los estudios de la educación y establecer de igual forma nuestra postura. En relación con la educación como campo de estudio específico de las ciencias sociales, esta se ha convertido en una prioridad para comprender la forma mediante la cual una sociedad se construye

³⁶ Al hablar de agentes se está haciendo referencia principalmente a las concepciones de la teoría de la elección racional y la teoría de los juegos (Hollis, 1998: 129).

constantemente y el tipo de instituciones, valores y normas que cohesionan la acción social. Al hacer un balance de los estudios sobre la educación, se encuentra que en las tres últimas décadas se han centrado en los problemas de tipo macro estructural como la incidencia de la educación en la dinámica social, la movilidad social, los procesos de modernización, el desarrollo socioeconómico y la participación política (Gómez, 2000).

Pero en estudios recientes se ha inculcado en la necesidad de estudiar otros aspectos diferentes a los estructurales con el fin de ampliar el espectro de comprensión de la educación; entre estos problemas de investigación se encuentran los aspectos organizativos de las mismas instituciones educativas, la naturaleza de las relaciones sociales generadas en el seno mismo de los procesos educativos y su diferencia en relación con procesos formales, informales o no formales, la realidad de la práctica pedagógica de los docentes y la variación y el contenido de las funciones sociales que cumple la educación según sean las características sociales, culturales y económicas de las comunidades que las acogen (Parrra, 1994).

Desde otro punto de vista, y como una forma de desarrollar una tipología más exhaustiva de las formas de ver y construir los problemas en este campo, se puede establecer cinco tendencias en el estudio de la educación (Miñana, 2002). En la primera perspectiva se piensa la educación en relación con la sociedad desde supuestos funcionalistas, estructuralistas o sistémicos, la educación obedece entonces a las necesidades y la estructura de una sociedad. La segunda tendencia está dada por teorías racionalistas de las ciencias económicas que proponen enfoques pluralistas. Bajo esta perspectiva la educación es una respuesta a la demanda de los individuos mas no de la sociedad, el desarrollo de la educación está dado por los intereses personales.

Una tercera tendencia sería aquella que se distancia de los enfoques macro estructurales y adopta diversos enfoques como los del interaccionismo o del individualismo metodológico, ponen especial énfasis en los actores o agentes sociales, en sus estrategias, la negociación y construcción de situaciones, la micropolítica y la reconfiguración local de las políticas educativas en la práctica (Miñana, 2002: 21). La cuarta perspectiva propone una mirada culturalista en donde la educación no se articula con la sociedad sino con una cultura

determinada y su papel es precisamente el de la transmisión de esa cultura. Por último, estaría una tendencia neoinstitucionalista, la cual enfatiza en las autonomías de los distintos fenómenos escolares y de las políticas educativas (Meyer y Ramírez, 2002 citado por Miñana, 2002).

En relación con la investigación educativa en Colombia, se perfilan dos aspectos primordiales en la actualidad: el rescate de la “cotidianidad”, por un lado, y la consideración de la subjetividad o el “coeficiente existencial” implícito en cualquier actividad humana o social, por el otro (Parra, 1994: 173). Esto ubica el estudio de la educación desde una perspectiva más interna, privilegia una visión no tanto desde las estructuras sino más bien establece una óptica desde la construcción misma de la educación.

La tercera tendencia en los estudios de la educación que acabamos de desarrollar es precisamente el enfoque que se tendrá en cuenta en el presente escrito, significa tener en cuenta los propósitos de reconocer la subjetividad, entendida como el sentido que los hechos cotidianos de educar y de educarse tienen para los distintos actores de la experiencia educativa, sea cual fuere dicha experiencia, ya sea en la escuela o fuera de ella, en la gran ciudad o en el campo (Parra, 1994: 174).

Operacionalización conceptual

1. Convivencia y violencia:

Lo primero que hay que superar en relación con la comprensión de la convivencia es la connotación positiva que se le ha dado en algunos ámbitos de la academia y de la práctica educativa misma. En ese sentido, la convivencia se relaciona con la comprensión simmeliana de la sociedad no como una sustancia ni nada específicamente concreto sino como “un acontecer [...], la dinámica del afectar y ser afectados con la que los individuos se modifican mutuamente” (Simmel, 2002: 34), como un “estar ahí” en el mundo, un estar con otros.

Esta mutua afectación define el tipo de convivencia y los criterios positivos y negativos como parte de la construcción misma de una sociedad o un determinado grupo social. Según esto, la convivencia es la interacción social misma, interacción que sólo es posible con el mantenimiento de su equilibrio dramático y ritual. En la relación entre dos o más individuos o entre un grupo de individuos con una institución social entra en juego la capacidad de cada una de las partes para producir y reinterpretar impresiones, lo cual implica mantener o encarnar ciertas normas de acuerdo con la situación social en la cual se desarrolla la interacción.

“El drama social es una descripción de una serie de eventos únicos en la que personas particulares, motivadas por toda clase de motivos y propósitos privados, interactúan en muy diferentes maneras” (Turner, 1957: 330). Aunque su forma es universal, puede ser elaborado culturalmente de diferentes maneras en diversas sociedades. Por otro lado, los actos por medio de los cuales un individuo muestra a los demás que es una persona competente para mantener la interacción y de modo recíproco los demás demuestran su competencia, es lo que se conoce como los elementos rituales de la interacción (Goffman, 1970).

La clave para garantizar la interacción no se encuentra en valores o normas externas a ella, como lo son la justicia o el “imperativo categórico kantiano”, sino en la interacción social misma. El fin del ritual y del drama es precisamente mantener la interacción, cualquier amenaza a uno de los dos significa un ataque al flujo comunicativo y de significado, por lo cual la interacción se vería quebrantada. Es en este momento cuando se puede decir que hay “problemas de convivencia”.

La violencia en ese sentido es entendida como un tipo específico de convivencia, es por eso que se escucha a menudo el término de “convivencia pacífica”, lo implícito es que la convivencia puede ser violenta³⁷. Lo interesante es que la violencia está en estrecha relación con el equilibrio ritual de la interacción, es un elemento sagrado de la humanidad, un don que se da, se recibe y se regresa; la violencia es recíproca y es reciprocada (Girard, 1983).

³⁷ Sin embargo, en la realidad es casi imposible encontrar tipos puros de paz y violencia, a lo largo de la historia de la humanidad se ha visto que constituyen las dos caras de una misma moneda y no son categorías excluyentes sino complementarias.

En conclusión, la convivencia debe entenderse como la interacción social caracterizada por una naturaleza ritual y dramática que es elaborada diferencialmente de acuerdo con los contextos culturales e históricos de las sociedades³⁸. Por otro lado, la violencia se entiende como un tipo especial de relación social que “no promueve causas, ni la historia ni la revolución, ni el progreso ni la reacción; en cambio, puede servir para dramatizar reivindicaciones y llevarlas a la atención pública” (Arendt, 1970: 70).

2. Conflicto y cooperación

Quinientos años antes de Cristo el filósofo Heráclito dijo que “el antagonismo es el padre de todas las cosas... Al discrepar coincide consigo mismo: hay entre las cosas una conexión que se apoya en un estado de tensión, como en el arco y la lira” (citado por Collins, 1999: 51). Esta añeja interpretación propone el argumento de que la sociedad está conformada por conflictos, haciendo parte de la “naturaleza” humana.

Según lo anterior, y de una forma parecida al concepto de convivencia, proponemos superar la concepción en este caso negativa que se tiene de los conflictos. Al entenderlos como tipos específicos de relaciones sociales producidos entre principios de organización, entre individuos o grupos de poder, prestigio o riqueza, entre lo individual y lo social, también proponemos tener en cuenta el papel cohesionador y jerarquizador que pueden desempeñar en la sociedad. Entonces, los conflictos se constituyen en “una cierta cantidad de discordia, de divergencia interna y de controversia externa vinculada orgánicamente con los mismos elementos que, en última instancia, mantienen unido al grupo” (Simmel, 1955: 17)³⁹.

Según lo anterior, entendemos que la resolución del conflicto no puede ser entendida como la desaparición del mismo sino como un proceso de tramitación o, si se quiere, de sublimación. Este proceso presenta componentes rituales que varían de acuerdo con las sociedades, las

³⁸ Aquí no hablamos de sociedad en singular y como categoría genérica sino de sociedades, en plural. De la misma forma no es posible hablar de una única forma de convivencia.

³⁹ Esta concepción se puede aplicar en ámbitos “macro” como lo puede ser la relación estado-sociedad civil y en ámbitos más “micro” de la interacción social, como por ejemplo una relación de pareja.

culturas y los momentos históricos. Sin embargo, hay que aclarar que los rituales son en esencia relacionales, no están “en” el cerebro o “en” la cultura sino que están “entre”, es por esto que el conflicto también debe entenderse como una relación entre individuos o grupos sociales quienes son los únicos que elaboran, reelaboran, viven y reviven los conflictos⁴⁰.

En relación con lo anterior, el concepto de cooperación se entiende como la coordinación de los intereses de dos o más actores que llegan a un equilibrio de estrategias mixtas. Esta coordinación está basada en la concepción de los actores como individuos racionales y egoístas que interactúan con otros intentando maximizar su propia utilidad (Hollis, 1998: 129). Sin embargo, la no fragilidad de la cooperación entre egoístas pierde peso si se tiene en cuenta que depende precisamente del grado de egoísmo-racionalidad de los actores, esta concepción pasa por alto los aspectos de reinterpretación de significados en las interacciones sociales, por esta razón no entendemos aquí la cooperación como una categoría alternativa al conflicto sino como una forma de mediación o tramitación del mismo del mismo⁴¹.

3. Democracia y participación

En una primera acepción, la democracia debe entenderse como un tipo específico de organización socio-política. Esta organización intenta intermediar entre los problemas que implica la divergencia de intereses y de ejercicio del poder de los individuos, la democracia es una asociación legítima por cuanto hay en sus partícipes una representación y aceptación general de su validez (Weber, 1997 [1964]: 25). Aunque la anterior concepción tiene implícito el concepto de dominación, es de nuestro agrado porque pone de relieve la relatividad del concepto y supera su naturalización como “algo dado” y normal.

⁴⁰ Una interpretación de este tipo es necesaria para superar el determinismo del conflicto, comprendido como sino trágico de toda una nación. Esta percepción se ha mantenido con especial fuerza en Colombia precisamente por el carácter negativo que se le ha dado al conflicto, el problema ha sido la conciencia en general de una “singularidad” conflictiva y el discurso de “todos somos culpables” (Gutiérrez, 1998: 245).

⁴¹ La cooperación puede ser una categoría enriquecedora si se la independiza y se deja de contraponer frente al conflicto. Esto no ocurre en algunos estudios sobre el conflicto en Colombia en los cuales se propone que “los analistas sociales estamos obligados a dar explicaciones más finas y articuladas sobre el no surgimiento de la cooperación en contextos empíricos” (Gutiérrez, 1998: 241). Al contrario de lo que piensa Gutiérrez, lo interesante sería explicar el surgimiento de estrategias de interacción cooperativas en contextos tan difíciles para ello como el Colombiano.

Lo que se propone aquí es superar el carácter determinista de la democracia como un ente externo a la vida práctica de los ciudadanos. Si bien ha tenido un desarrollo histórico de varios siglos (Entwistle, 1980: 66-95), la democracia es un gerundio pues no está culminada y cada sociedad (siguiendo los presupuestos mismos de la democracia) tiene el derecho de definir las características de su organización del poder. En otras palabras, “si no comprendemos que tiene que ver con los deseos y que vamos a vivir en democracia en tanto queramos vivir en democracia, si no es así, nunca vamos a vivir en democracia” (Maturana, 1997: 28)⁴².

Aquí tampoco nos interesa hacer un balance de las promesas incumplidas de la democracia ni sus diferentes formas: parlamentaria, asociativa, representativa, participativa. El énfasis está puesto en su carácter lúdico, o mejor artístico, pues la democracia, a diferencia de lo que el etnocentrismo ha querido creer, no tiene justificación racional, así como no lo tienen muchas realidades de la vida social, el vivir democrático es entonces “una obra de arte, es un deseo, un querer” (Maturana, 1997: 33), por lo tanto una reinterpretación.

A pesar de la abstracción de la anterior definición de la democracia ligada con el arte, lo interesante es que privilegia un enfoque de la democracia de abajo hacia arriba, desde los espacios locales, las organizaciones sociales y los movimientos sociales. Muchos estudios han demostrado “cómo los sentidos acerca de la política construidos desde los espacios locales, no siempre van en la misma dirección de las concepciones formales, institucionales, racionalistas y universalistas que presiden frecuentemente la formulación y aplicación de las políticas públicas de modernización, participación e integración políticas” (López, 2001: 41).

Lo anterior nos remite a interrogar la idea insistente de que el ciudadano debe tener una participación activa en los asuntos de gobierno, algunas palabras como “actividad”, “trabajo” y “participación” se repiten una y otra vez cuando se habla sobre el tema. Sin embargo, esta

⁴² Así, por ejemplo, “pareciera que la idea de democracia hubiera triunfado hoy en el mundo occidental, en tanto que los términos democracia, movimiento social y revolución han desaparecido del mundo comunista y están en crisis en el Tercer Mundo. Después de largos años de dictadura los brasileños, argentinos, uruguayos y chilenos concuerdan en considerar que la primera de sus metas es la democracia antes que la revolución” (Touraine, 1987: 196). En el caso colombiano el sistema no se dedicó tanto a combatir movimientos sociales organizados como a mantener o rechazar fuera del sistema político a amplios sectores de la población con métodos de segregación y hasta de rechazo violento (Touraine, 1987: 189).

definición activa de la democracia se deriva de ejemplos de gobiernos democráticos en comunidades pequeñas como la ciudad-Estado griega (Entwistle, 1980: 66), a pesar de que se ha demostrado su escasa relevancia en las sociedades modernas, el discurso “participativo” no ha estado más en boga que hoy en día.

Esta situación debe ser manejada con mucho cuidado pues aunque algunas propuestas de consolidación de la participación democrática están llenas de buenas intenciones (por ejemplo la democracia escolar), también es clara la cooptación de la idea por parte del “establecimiento”. El concepto cuasi-ideológico de la participación ha sido incorporado desde hace algunas décadas a políticas oficiales de gobiernos nacionales, entidades mundiales e instituciones académicas. Debido al fracaso de los grandes proyectos de desarrollo económico auspiciados por la agencias “hay dudas sobre la autenticidad de los reclamos de muchas instituciones y organismos no gubernamentales que dicen con entusiasmo aplicar la [participación] sin hacerlo realmente, pues se convierten en entidades burocráticas que alguien llamó ‘de mochila’, por no irradiar bien los recursos hacia las bases” (Fals, 1998: 202).

En suma, los conceptos de participación y democracia deben ser redimensionados en el entendimiento de la sociedad civil como escenario y objetivo de la lucha política por la hegemonía que involucra una naturaleza heterogénea y contradictoria y rechaza su mistificación como polo de virtud, en oposición a un Estado maligno (Dagnino, 2001: 63).

4. Educación y socialización

Es imperioso recalcar en este punto que “la educación requiere algo más que un proceso de aprendizaje de las normas, las actitudes y las habilidades sin hacer preguntas respecto a ellas” (Entwistle, 1980: 17). En otras palabras, no entendemos la educación equiparable con el concepto de socialización característico de una teoría funcionalista. En ese sentido, se debe superar la interpretación de la educación como un proceso individual y difícil, del cual se deriva que su componente institucional (la escuela) sea sentido por los niños o jóvenes como algo aburrido y arduo en donde sienten que no están hechos para el estudio.

Se entiende por educación, y junto con ella el aprendizaje, como un asunto inherente a la naturaleza humana en donde se negocian nuevos significados, se crean estructuras cognitivas y sociales emergentes debido a que se fundamenta en la experiencia, la cual es social por excelencia (Wenger, 2001: 22). Desde una perspectiva tal, la educación está en constante movimiento, no es la antinomia sujeto-objeto, sociedad-individuo, cultura-naturaleza, sino que es una relación de mediación e intermediación, de actuación y capacidad de actuación (*interagentivity* según Ingold, 1996)⁴³.

De acuerdo con lo anterior, la educación no puede estar constituida por estrategias de reproducción mecánica de algo ya dado y constituido. Por esta razón, se propone superar el carácter evolucionista y esencialista del concepto de socialización, entendido como algo externo a la “naturaleza humana”, como el proceso mediante el cual se le inculca a los individuos los valores, las normas y las actitudes para que sean verdaderos seres sociales (Aguadó, 1989: 72). Así, el concepto de *sociabilidad* supera las deficiencias del término socialización.

Entiéndase por sociabilidad como la forma más estrictamente sociable de *estar con otros* y que se caracteriza por su carácter lúdico; es una especie de estar juntos “porque sí”, ideal, artificial, superficial, arte, juego que se juega “a sociedad”; es el equivalente social de la coquetería para el erotismo, o la charla o la tertulia por el placer de conversar para el lenguaje (Simmel, 2002: 82-101). Entonces, la sociabilidad no es algo externo a los individuos sino que está entre ellos, es la capacidad individual, a la vez social, de construir sociedad. Sus raíces no están en la dicotomía entre lo social y lo biológico sino “en las relaciones que vinculan a la gente junta como compañeros participantes en un proceso de vida” (Ingold, 1994: 739).

En suma, aquí se privilegia una visión de la socialización y de los procesos educativos que cuestione y supere los dualismos clásicos inventados por las ciencias sociales y humanas

⁴³ En ese sentido, la educación no es unidireccional padre-niño o profesor-alumno, los niños y los jóvenes también tienen qué enseñar a los mayores. En ese sentido, proponemos tener en cuenta las concepciones psicológicas del desarrollo moral como un desarrollo autónomo en donde “los niños no interiorizan ni absorben los valores morales sino que los reconstruyen y los redescubren” (Sastre, 1988). Hay que hacer la salvedad que la categoría “desarrollo” implicaría también cierto grado de evolucionismo de la persona con el cual no estamos de acuerdo.

(sociedad-individuo, sociedad-cultura, mente-cuerpo, sujeto-objeto, etc). Esto es posible al tener en cuenta las interrelaciones y dependencias entre dichos polos, al verlos como variaciones dentro de una categoría analítica, al desenzualizarlos y al verlos como categorías observacionales (Fuchs, 2001: 39).

De esta forma, el término de socialización puede seguir teniendo capacidad analítica si se lo suprime de sus características esencialistas y unidireccionales (por no decir autoritario) y se lo entiende desde los procesos de aprendizaje a través de los cuales se aprende a ser un actor social. La socialización (manteniendo la concepción de la sociabilidad) son los procesos interactivos a través de los cuales uno aprende a ser un actor, a involucrarse en interacción, a ocupar status, a representar roles, y a forjar relaciones sociales en la vida comunitaria (Poole, 1994: 832)⁴⁴.

4.2 Principales tesis o ideas-acción

A modo de conclusiones presentamos algunas tesis o ideas-acción que desde la teoría tienen alcances prácticos.

1. Los términos centrales planteados en este proyecto (paz, convivencia, conflicto, democracia, arte, juego, comunicación) son conceptos demasiado amplios, de muy difícil delimitación, polisémicos y con marcas provenientes de enfoques y tradiciones disciplinares, así como de los múltiples y diversos usos cotidianos.⁴⁵ Aun tratando de precisar definiciones operacionales al interior del proyecto, es casi imposible inscribirlos en una red causal que posibilitaría establecer algunas hipótesis sobre las influencias o el impacto de determinadas acciones en la transformación de determinadas relaciones sociales. Es decir, en el contexto de este proyecto, es imposible garantizar o prever que tales estrategias producirán tales resultados. Más aún, en el

⁴⁴ En cierta forma lo que Goffman denominó "socialización anticipante", o la capacidad para desempeñar nuestros roles en la vida y desempeñar nuevos papeles frente a los cuales tan sólo nos han dado sugerencias, insinuaciones y direcciones escénicas mas no el guión completo (Goffman, 1974).

⁴⁵ Por ejemplo, el término juego no tiene una frontera muy definida con respecto a otro tipo de actividad humana. El mismo Goffman sostiene y demuestra que la interacción social más sería es un juego, no ajeno al conflicto. Las fronteras del arte con lo lúdico son también complejas y movilizadas, y -sin ir más lejos- el mismo Goffman muestra que las relaciones cotidianas son en últimas una forma de dramaturgia, o Víctor Turner que el conflicto se configura socialmente como un drama social.

análisis de las experiencias encontramos indicios de que las perspectivas instrumentales y funcionales fracasan tanto por sus pretensiones como por el rechazo de los actores involucrados.

No obstante, con la revisión de la literatura y con la visita a las experiencias, se ha logrado presentar un panorama de los enfoques y planteamientos más significativos en torno a la problemática planteada y se ha avanzado hacia un posicionamiento que al menos permite excluir caminos ya explorados y que han resultado inocuos o contrarios a lo que se pretendía inducir.

Aunque pueda ser de difícil comprensión por parte de algunas agencias –que normalmente buscan conexiones explícitas entre intervenciones y resultados (inputs y outputs), inversiones y productos- el proyecto debería orientarse hacia la exploración y generación de propuestas innovadoras, creativas, alternativas a los caminos ya recorridos, a partir de las pistas e intuiciones, logros y fracasos que hemos ido encontrando en esta primera fase documental y exploratoria.

Por otra parte, esta producción innovadora no es un trabajo de los especialistas o de las “mesas de trabajo” al interior de la universidad, sino que debe darse en interacción entre los actores involucrados y la universidad.

2. Un segundo debate a plantear tiene que ver con la definición de a qué le apunta el proyecto en cuanto a convivencia. Aquí tenemos dos extremos en tensión: una propuesta máxima, integral, de tipo comunitario, inmersa en una forma de vida y que articula normalmente con espacios locales, o una propuesta mínima de respeto y de convivencia con el desconocido que tiene pretensiones universales y que se entiende mejor desde contextos urbanos. En un contexto como el colombiano, ante la debilidad o la ausencia de un Estado neutral que garantice unos universales mínimos para todos, proliferan las estrategias comunitarias y los guetos incluso en las ciudades como formas de autodefensa y como estrategias de supervivencia. Por otra parte, hay que tener en cuenta que las propuestas universalistas siempre son mediadas localmente y este es un punto poco trabajado en la literatura revisada. ¿A qué le

apunta el proyecto? ¿a una propuesta de regulación de la convivencia a partir de reglas universales mínimas garantizadas por el Estado pero mediadas localmente, o a una propuesta de desarrollo local, idiosincrásico de formas de convivencia que involucran el respeto por las otras formas de convivencia? Tal vez en cada uno de los casos las propuestas de acción deben enfatizar cosas diferentes.

En relación con lo anterior, el aprendizaje se entiende como un proceso social de interacción en donde aspectos universales y locales entran en juego, es por esto que se deben tener en cuenta los diferentes contextos sociales. Dicha contextualización educativa implica dos aspectos, por un lado la realización o aceptación de la propia realidad y la posibilidad y capacidad de transformarla o mantenerla igual⁴⁶. Esto implica la definición de un abanico de posibilidades y expectativas que se identifiquen y operen como tales, no como algo ajeno, extraño e inalcanzable. La apertura de espacios donde es posible generar nuevas formas de relación e interacción implica, por lo tanto, la creación de nuevos vínculos sociales. ¿La propuesta educativa estará en capacidad de convertirse en una alternativa de vida?

3. Otra problemática central en relación con la convivencia es la igualdad y la justicia. Los discursos circulantes sobre la convivencia abundan en el “respeto a la diferencia”, en el “reconocimiento del otro como diferente”, discursos que terminan reduciéndose a la indiferencia. La indiferencia sobre la diferencia es algo obvio, pues todos somos diferentes, e incluso cada uno de nosotros es cambiante y diferente según la situación y según el momento. El derecho a la diferencia no es sino “el derecho de los grupos humanos de mantenerse unidos a los demás por aquello mismo que los separa” (Delgado 1999:19).⁴⁷ Tal vez el énfasis del proyecto no debe estar en la indiferencia ante la diferencia, sino en combatir la indiferencia ante la desigualdad. Es claro que nunca seremos iguales pero sí hay que concentrar los esfuerzos en el derecho a la igualdad, en recortar las crecientes y abismales desigualdades

⁴⁶ Desde el punto de vista regional parece que la distinción urbano-rural es todavía una antinomia difícil de conciliar. Lo mismo ocurre con la diferencia universalismo-comunitarismo. Empero lo anterior, una posición intermedia, si bien pierde algunas fortalezas de cada una, permite equilibrar debilidades y posibilitar la conciliación de la dicotomía de una manera auto-innovadora. A pesar del carácter de cliché que en algunos medios lo ha caracterizado, el término de “glocalización” pueden ser sugestivo a la hora de comprender y resolver estas dicotomías.

⁴⁷ En un contexto de globalización, homogeneización y de internacionalización es lógico y legítimo que se exacerben los procesos de diferenciación.

sociales y económicas, desigualdades que nos sitúan de entrada con una radical desigualdad de oportunidades y ante la ley (inequidad). Los derechos fundamentales a garantizar no deben apoyarse en las diferencias, sino en el hecho de que todos somos seres humanos. “La cuestión política por excelencia (...) no es otra sino determinar el alcance del principio de ciudadanía, es decir, determinar sobre qué se ejerce, cómo se ejerce y quiénes ejercen la ciudadanía (...) Revitalizar la política es promover un orden político y una actividad que no se perciba como coste, ni se proyecte sólo como profesión sino más bien como parte de una vida integrada y como productor de bienes públicos que no se justifica porque elimina ineficiencias sino porque crea justicia” (Vargas-Machuca 2001:13.14.16). El reto sería generalizar y radicalizar la ciudadanía y la democracia, tal como plantea Agnes Heller: derechos y deberes para todos, sin explicaciones, de forma automática por el simple hecho de estar, de la presencia.

La coexistencia es crónicamente problemática y no podemos esperar sino “una renovación perpetua de los conflictos” (Delgado, 1999:17) en las relaciones entre personas y grupos. La paradoja es que para crear “comunidad”, identidad, inclusión, sólo podemos hacerlo creando diferencias, fronteras, límites, exclusiones. Los esfuerzos por ampliar las inclusiones producen también paradójicamente el que personas o grupos humanos se sientan excluidos o inferiorizados por esos mismos procesos de inclusión. En esa dinámica social permanente de inclusión-exclusión es necesario lograr un marco mínimo común (marco que debe ser también modificable), unas herramientas, unas instituciones y unos acuerdos mínimos pero eficaces que permitan atenuar los conflictos y organizar la coexistencia.⁴⁸ Estos acuerdos y principios mínimos, incluso los de pretensiones más universales, no pueden presentarse como “naturales”, o “pretender ser el resultado de una especie de inspiración sobrehumana, que les otorgara un valor místico no muy distinto del que reciben los libros sagrados de cualquier religión” (Delgado 1999:19), sino que están siendo permanentemente resignificados y renegociados tanto en lo local, como en el ámbito de las relaciones internacionales. Esta es una tarea que nunca termina, con sus avances y retrocesos, y que se actualiza a diario. Tal vez esa

⁴⁸ Delgado (1999:19) sostiene que unos principios mínimos de acuerdo, no por mínimos deben ser ineficaces o inocuos. Por el contrario, unos principios elementales como los derechos humanos universales, por ejemplo, son flagrantemente violados por todas las constituciones del mundo, en la medida que la plena ciudadanía y los plenos derechos se otorgan únicamente a los “nacionales”.

pueda ser una de las tareas que se proponga el proyecto: contribuir en forma creativa y renovada a esa actualización y renegociación cotidiana.

4. Otro aspecto relevante y no menos polémico que los anteriores es el relacionado con la paz. Desde un punto de vista básico, esta puede ser considerada como no violencia y en algunas posiciones más conservadoras significa también la ausencia de conflictos. Además, la paz también se puede convertir en un mero discurso que es utilizado por grupos violentos para garantizar la legitimidad de sus acciones. En ese sentido, las concepciones moralistas de la paz no ayudan en mucho y plantan las propuestas prácticas en bases muy débiles.

Por tal razón, la educación para la paz implicaría una educación para el conflicto. Bajo esta perspectiva se tendría la concepción del conflicto como un tipo de relación social común y corriente, algo que hace parte de la vida de todos desde el ámbito más privado hasta el más público. Entender el conflicto como relación social y como potenciador de nuevas relaciones implica a su vez la capacidad inherente de su tramitación, es decir, los conflictos sólo se tramitan o median por medio de las personas que los están viviendo, cualquier tipo de mediación o intervención externa no podrá surtir efecto si no entiende cuáles son las realidades en las cuales el conflicto se desarrolla⁴⁹.

En ese sentido cabría preguntarse, en el marco del proyecto, si se planteará un apoyo para que las comunidades fortalezcan sus procesos de resolución de conflictos o si se llegará a las comunidades en calidad de expertos planteando soluciones globales a las distintas problemáticas, lo cual es legítimo pero perdería la fuerza del trabajo compartido con las poblaciones.

5. A pesar de la diversidad de interpretaciones que se pueda tener de los temas que nos convocan, se privilegia en la interpretación y la acción un enfoque “constructivista”. Esto quiere decir que conceptos como democracia, convivencia, resolución de conflictos y

⁴⁹ Nótese que se evita el uso del término “resolución de conflictos” porque ello implicaría la posibilidad de finalizarlos, de “desaparecerlos del mapa”. Al contrario, los conflictos se dramatizan y por ello hacen parte de la vida social, su tramitación puede ser de tipo político, jurídico-legal o ritual.

participación democrática se llenan de contenido gracias a la acción misma de las personas. A pesar de que hay condiciones estructurales que en cierta forma influyen en la acción social, estas no son camisa de fuerza para que los individuos, las comunidades y las naciones definan sus instituciones, sus formas de vivir y los modos de definir lo que es debido o no. En suma, un enfoque constructivista se propone lograr afectar la cotidianidad de la gente.

6. Una de las ideas más repetidas en relación con la educación es la de educar a los niños de hoy que serán el futuro del mañana, igual ocurre con los jóvenes. Sin embargo, esta pregunta por el futuro implica la preocupación de la sociedad por ella misma, así encontramos futuros “promisorios” y algunos que ni siquiera llegan a tener el grado de futuro. El primer futuro está relacionado la mayoría de las veces con esa juventud buena, pila, estudiosa, echada pa'lante, con porvenir. El segundo, el no futuro, se asocia con los malandrines, los sicarios, los hijos calavera. En los primeros está la clase media y la alta, los jóvenes estudiantes, los líderes políticos, los jóvenes empresarios, los kinderes de presidencia. En los segundos está la clase baja, los de las comunas y los barrios populares, los parches, los vagos, aquellos que se la pasan midiendo calles, los Rodrigos D.

Esta visión doble, algo esquizofrénica, tiene el problema de prever el futuro de los jóvenes de antemano. Se les ha dicho a algunos que tienen porvenir y a otros que ni lo piensen. Hace muchos años algunos adultos tenían la consigna de educar para el siglo XXI y ni siquiera sabían como iba a ser este siglo, no se imaginaban que la internet iba a existir, tampoco estaba en su argot el asunto de la globalización, incluso ahora ni siquiera sabemos cómo va a ser el mundo en treinta años, ¿para cuál futuro se va a educar a los jóvenes? Se debe superar la idea de educar para el futuro y más bien educar en el presente.

Una posición contraria tan sólo reproduciría la percepción evolucionista de los jóvenes y niños como proto-hombres/mujeres a quienes hay que preparar para su vida plena en la adultez, además negaría su lugar en la sociedad como sujetos de derechos, como seres autónomos y con capacidad de toma de decisiones. Si esto no se tiene en cuenta, entonces cualquier programa pedagógico sería como “un juego” para la vida adulta, lo cual repercutiría no en un verdadero

aprendizaje sino en la banalización de temas como la democracia, la convivencia y la resolución de conflictos.

7. Por muchos años se ha insistido en la idea de que la familia es la parte básica de la construcción de la sociedad y el lugar privilegiado en la formación de la persona. Sin embargo, esto hace parte de interpretaciones conservadoras y neoconservadoras de la sociedad que de una u otra forma pasan por alto otros aspectos tanto o más importantes en la sociabilidad humana.

Bajo la perspectiva de la sociabilidad en la cual se aprende a ser actor social, la familia tan sólo tiene un papel básico en la construcción de sociedad. En realidad son otro tipo de instituciones y grupos sociales quienes permiten un mayor desarrollo de esa sociabilidad, aquí se encuentran los grupos de amigos, las asociaciones profesionales y las demás colectividades que hacen parte importante de la vida cotidiana de los individuos.

Debido al declive de la familia como institución dominante en la actualidad, las relaciones entre pares significativos presentan una mayor influencia sobre la educación. Esta interpretación propone elementos sugestivos pues rompe el determinismo generacional en la educación, aunque no se niega la influencia de las generaciones más viejas sobre las jóvenes, también es claro el papel relevante que juega el aprendizaje en la misma generación. Es precisamente en este último punto donde estaría la base de la transformación de las prácticas sociales y culturales⁵⁰.

Pero la acepción del término pares tampoco se puede restringir a elementos etéreos o generacionales. La generación es aún un concepto muy difuso que no tiene en cuenta otras categorías como la de clase social, por ejemplo. La concepción de “los pares” se circunscribe más al campo de las prácticas y de los grupos, en el sentido de las comunidades de práctica en donde la relación entre los individuos y la cohesión de los grupos se desarrolla por el

⁵⁰ Si se aceptara unánimemente la primacía de la educación vertical viejos-jóvenes se caería en un determinismo bastante ingenuo bajo el cual se establecerían justificaciones culturalistas de las relaciones sociales, como por ejemplo la violencia familiar: “yo le pego a los hijos porque así fue como mis papás me criaron”

compromiso mutuo en una práctica social específica. Es por esto que una propuesta educativa que promueva la relación y la cooperación entre pares no necesariamente debe estar dirigida a un solo grupo de edad.

Según lo anterior, cabría preguntar si se piensa reproducir la separación rígida de la población, típica de nuestros sistemas educativos, o si el proyecto apostaría a un “estar juntos” porque sí, sin importar las diferencias de edad (o cualquier otra diferencia) en donde niños, jóvenes, adultos y ancianos juntos definan como quieren convivir, si pueden entenderse como pares y cómo solucionan el conflicto generacional, si es que este en realidad existe⁵¹. Igualmente, si se trabaja con un solo grupo de edad, ¿cómo lograr que las experiencias educativas no queden circunscritas a dicha distinción y puedan trascender los aprendizajes a otros grupos sociales, no sería esta una forma de garantizar mayor integridad de las propuestas educativas?

8. De los inagotables debates académicos y de los aportes que los educadores le han dado a la misma práctica educativa se rescata que las estrategias, los métodos y las metodologías deben ser diferenciales de acuerdo con las temáticas de enseñanza y con las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y psicológicas en las cuales se enmarcan los procesos educativos. En ese sentido, pensar en una educación en la cual el arte, lo lúdico y lo comunicativo juegan un papel prioritario significa repensar el por qué y el para qué de tal educación.

Aunque estos son asuntos que van más allá de la reflexión conceptual que aquí se presenta, es claro que en los procesos educativos de este tipo la interacción cara a cara cobra una importancia y vigencia sin igual. En este tipo de relación social se urden las redes más finas del tejido social, es allí donde está la base de los órdenes rituales, lúdicos y dramáticos de la vida cotidiana y, por ende, de los procesos educativos. En el sentido del interaccionismo simbólico, es en las relaciones cara a cara en donde los individuos deconstruyen el orden moral de la

⁵¹ Si en realidad existe porque muchos de los conflictos que más se expresan en realidad ocultan otro tipo de conflicto; por ejemplo, se escucha que en la política los jóvenes políticos luchan contra los viejos y entendemos que es un problema generacional, sin embargo es más un conflicto de intereses y de acceso al poder que una diferencia de propuestas políticas estrechamente relacionadas con la edad, si no fuera así entonces habría unos partidos constituidos de sólo jóvenes y otros de sólo viejos.

sociedad, el cual no es un conjunto de normas y leyes abstractas y universales de origen divino (como las diez leyes del mandamiento) sino la capacidad misma de la presentación y representación de sí mismo, o sea la representación de la sociedad misma.

Según lo anterior, las propuestas educativas relacionadas con el arte deberían privilegiar la representación propia de las relaciones cara a cara en lugar de los supuestos discursivos, intelectualistas y librescos que si bien pueden presentar algunas cualidades, no garantizan la sensibilidad y sensibilización propias del estar frente a los demás y frente a sí mismo⁵².

En muy estrecha relación con lo anterior, el cuerpo también adquiere una gran relevancia pues en la corporalidad se evidencia la vida cotidiana de los individuos⁵³. Desde esta perspectiva, el respeto por el otro no es un asunto subordinado únicamente a los dominios de la razón sino que está relacionado con la forma de percepción del propio cuerpo y del de los demás, el contacto físico crea lazos de confianza y la confianza permite el paso hacia el respeto. En otras palabras, el respeto viene dado por la confianza, la cual a su vez es posibilitada por la interacción física, el roce con el otro⁵⁴. En ese sentido, un cambio en la corporalidad implica un cambio en la vida cotidiana, en la construcción social de la persona.

El aspecto afectivo es importante en los procesos educativos para la convivencia apoyados en el arte, pues el lazo social: el contacto y la forma de relación con el otro, pasa necesariamente por el afecto y esta impregnado y determinado por las emociones. Además, la experiencia estética en tanto experiencia sensible (perceptual y emocionalmente hablando) ayuda a reconocer, sentir y contemplar al otro.

⁵² Algunos estudiosos de la violencia han establecido que el acto de matar es más fácil cuando el agresor no está en una relación cara a cara con su víctima, desde este punto de vista se comprende la eficacia de las grandes masacres ordenadas a distancia vividas en la historia de la humanidad; como lo plantea Arendt, la violencia es el componente instrumental del poderío.

⁵³ Pierre Bourdieu ha demostrado cómo las posturas corporales están en estrecha relación con los gustos y consumos culturales de las distintas clases sociales; por ejemplo, en la forma de coger los cubiertos y de sentarse a la mesa se aprecian criterios de distinción de clase bastante acentuadas.

⁵⁴ Aquí el arte tiene un lugar privilegiado, en especial los tipos de arte en los cuales lo colectivo es primordial y el contacto, la caricia y el roce son básicos. Lo que no quiere decir que en otros artes más "individuales" y "privados" la corporalidad pierda importancia.

9. Otro punto a tener en cuenta en la discusión es el relacionado con la diferenciación que, a modo de una discusión bizantina, se ha convertido en un círculo vicioso entre naturaleza y sociedad. Este ha sido un problema del pensamiento occidental en el cual se ha mantenido la premisa según la cual “la naturaleza es una construcción social”. La naturaleza es entendida como un mundo externo de materia y substancia a la espera de ser llenada de sentido por el hombre y todo intento de comprensión de la naturaleza por fuera de la cultura terminaría siendo una construcción cultural.

Es necesario poner en blanco y negro este problema porque se constituye en uno de los pilares de la modernidad. Bajo tal visión culturalista de la naturaleza la naturaleza estaría al servicio del hombre y su comprensión estaría mediada por él. Además, esta postura moderna deja por fuera (si no excluye) otras concepciones cosmogónicas en las cuales el hombre hace parte de la naturaleza misma, es un ser inmerso desde el comienzo, como otras criaturas en un activo, práctico y perceptual compromiso con constituyentes del mundo in-habitado (Ingold: 1996, 120).

Al aterrizar este dilema a los propósitos prácticos del proyecto se puede interrogar, ¿cómo se buscaría el sostenimiento ambiental en círculos sociales en los cuales se da una mirada divisoria entre naturaleza-cultura?, y más complejo aún ¿bajo qué parámetros se establecerán las relaciones con aquellos círculos sociales en los cuales se presentan cosmovisiones distintas a las modernas y en los cuales la sostenibilidad ambiental es una preocupación integral?, ¿la preocupación por lo ambiental implicaría una sostenibilidad productiva?

10. Retomando el concepto de sociabilidad como la capacidad de aprender a ser actores, la sociedad se convierte en una puesta en escena, en un juego en donde los actores juegan a ser sociedad. Cualquier actividad que se desarrolla en algún espacio social tiene esa característica, se juega a ser obrero o doctor, a ser estudiante, profesor, hijo o madre, se está en sociedad porque sí. De igual forma una propuesta educativa de intervención debería apuntar a ese grado de “informalidad”, en otras palabras debería despertar ese sentido del juego, jugar en serio y jugar el juego de lo serio, construir sociedad.

Las propuestas educativas en arte deberían tender a crear espacios, medios y oportunidades para las expresiones sociales. De esta forma no se estaría hablando del arte por el arte sino que estaría articulada con diferentes campos temáticos, convirtiéndose en un factor integrador de los diferentes círculos sociales. No se trataría pues de unificar todo con el arte, así como el individuo no es una unidad indivisible, sino de convertirlo en un catalizador, un agente de intercambio. Bajo esta perspectiva se entiende su posible influencia sobre la convivencia, los conflictos y la democracia.

11. La identidad, en un sentido general, puede ser entendida como la formación social de la persona. Sin embargo, esta premisa no deja ver la complejidad de estos procesos de configuración de la identidad. Aquí de nuevo estamos con el problema de la diferencia y de la igualdad, mejor aún, de la diferenciación. Por un lado se tienen las atribuciones hechas por los otros, la significación y las clasificaciones que los demás hacen de uno. Por otro lado, están las representaciones o atribuciones reivindicadas por uno mismo. La identidad es entonces la negociación entre lo atribuido y lo reivindicado⁵⁵.

El problema no está los procesos sociales de configuración identitaria que, en principio, cada persona desarrolla a lo largo de su vida. El problema radica en el uso político de las identidades, las cuales pueden ser instrumentalizadas para garantizar intereses particularistas y reproducir relaciones sociales desiguales. Esto tiene repercusiones en el tipo de integración social en la medida en que puede haber abierto antagonismos entre grupos o colectivos identitarios, y por esa misma razón contribuye a la exclusión social. De igual forma, este problema político tiene repercusiones innegables en la definición y aplicación de las distintas políticas públicas, las cuales tienen en la actualidad un carácter fuertemente sectorial. La política de focalización de recursos en determinados “grupos vulnerables” no ha permitido la transversalidad y la eficacia de los proyectos de intervención, los cuales son producto, en la mayoría de los casos, de la creencia irrestricta de las agencias financiadoras en la benevolencia de dicha focalización, la cual en la realidad ha surtido pocos efectos positivos en relación con la solución de problemas sociales que cada vez siguen siendo más críticos e inmanejables.

⁵⁵ No se trata de un proceso evolutivo al estilo del desarrollo moral. Las configuraciones identitarias son procesos inagotables.

5. BIBLIOGRAFÍA*

- Aguado, M.J. (1989 A). “El Enfoque Cognitivo Evolutivo Del Cambio Moral” En: Etxebarria (Comp): *Perspectivas Acerca Del Cambio Moral. Posibles Intervenciones Educativas*. Servicio Editorial Del País Vasco. (RAE)
- Aguado, M.J. (1989 B). “El Conflicto Como Motor Del Desarrollo Moral” En: (Etxebarria, J) *Perspectivas Acerca Del Cambio Moral. Posibles Intervenciones Educativas*. Servicio Editorial De La Universidad Del País Vasco, Barcelona. (RAE)
- Altbach, P.G. “Student political activism and student movements”, En *Education: The Complete Encyclopedia*, Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 13 pág. (RAE)
- Antolínez, Rafael, et Al. (1996). *Ética y Educación. Aportes A La Polémica Sobre Los Valores*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 142 pág. (RAE)
- Apel, K.O (1991). *Teoría De La Verdad Y Ética Del Discurso*, Barcelona: Paidós/I.C.E. Introducción De Adela Cortina
- Arendt, Hannah (1996) [1954]. *Sobre la violencia*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 95 pág. (RAE)
- Balandier, Georges. (1993) [1988]. *El Desorden. La Teoría Del Caos Y Las Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, Ulrich, Et. Al.(1997). *Modernización Reflexiva: Política, Tradición Y Estética En El Orden Social Moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 233 pág. (RAE)
- Borrero, C. (Comp.) (1999). *Gobierno escolar y democracia. Una experiencia de formación en derechos humanos justicia y equidad*. Bogotá: Cinep.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1989). *La noblesse d'état*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Braungart, R; Braungart, M (1994). “Political Socialization And Education” En *Education: The Complete Encyclopedia*, Editorial Elsevier. (RAE)

* Se indica con la sigla RAE aquella bibliografía que está reseñada en el anexo de Resúmenes Analíticos en Educación.

- Buxarrais María Rosa Y Martínez Miguel (Coordinadores) (1999) Módulo De Educación En Valores Y Desarrollo Moral: Fundamentación Teórica Y Estrategias (Curso A Distancia). Madrid: Oei-Ice-Ub. [Http://Www.Oei.Es/Valores.Htm](http://Www.Oei.Es/Valores.Htm)
- Buxarrais, María Rosa (1995). “Orientaciones bibliográficas sobre el tema 'educación y democracia” En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 7, pág. 121-132. (RAE)
- _____ (1995). Lecturas sobre ética y educación moral” En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 8, pág. 121-133 (RAE)
- Castoriadis, C (1997). De la autonomía en política: el individuo privatizado. [Http://Www.Magma-Net.Com.Ar/Privatizado.Htm](http://Www.Magma-Net.Com.Ar/Privatizado.Htm).
- Castoriadis, C. (1977). “El Taparrabos De La Ética”. En: *Revista Notas Y Palabras*, No 2 (32-39) Junio. Bogotá.
- Castoriadis, C. (1994). La democracia como procedimiento y como régimen. Intervención en el encuentro internacional la estrategia democrática. Roma. [Http://Www.Cholonautas.Edu.Pe/Pdf/la-democracia-como-procedimiento-y-como-regimen.pdf](http://Www.Cholonautas.Edu.Pe/Pdf/la-democracia-como-procedimiento-y-como-regimen.pdf)
- Castoriadis, C. (1996). “Psique, Imaginación, Autonomía, Sujeto. Cornelius Castoriadis Entrevistado Por Fernando Urribarri”, En *Revista Ensayo & Error*, No 1 (Págs: 82-103). Bogotá.
- Castoriadis, C. “Transformación Social Y Creación Cultural”. Texto Publicado En Magnético (Dirección Electrónica) Tomado De *Estudios Venezolanos De Comunicación*, No 81. [Http://Www.Magma-Net.Com.Ar/Textos.Htm](http://Www.Magma-Net.Com.Ar/Textos.Htm)
- Coser, Lewis. (1961) [1956]. *Las Funciones Del Conflicto Social*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica. (RAE)
- Coser, Lewis. (1961). *Nuevos Aportes A La Teoría Del Conflicto Social*. Barcelona: Amorrortu.
- Coser, Lewis. (1972). “Conflicto” En *Enciclopedia Internacional De Las Ciencias Sociales*. Macmillan Company: Nueva York.
- Deleuze, G. (1990). “Las Sociedades De Control” En *L'autre Journal*, Pp. 111 – 114. Retomado En Pourparlers. Traducido Por Alberto Castrillón, París, Septiembre 1990.
- Días Florez, Olga Cecilia Y Marín Ardila Luis Fernando (1999). “Educación Ética. Del Espacio Académico Al Contexto Pedagógico” En *Pretextos Pedagógicos*, No. 7-8, Bogotá: Sociedad Colombiana De Pedagogía, Socolpe, Mayo-Diciembre, Pp. 6-16.

- Dussel, Enrique (1998). *Ética De La Liberación En La Edad De La Globalización Y De La Exclusión*. Madrid: Trotta.
- Elias, Norbert. (1990). *La Sociedad De Los Individuos*, Barcelona, Ediciones Península.
- Elias, Norbert. (1998). *La Civilización De Los Padres Y Otros Ensayos*, Bogotá, Norma/Eun.
- Ferreira, Liliana (2003). *Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexao*. www.campus-oei.org/revista/lectores_teorias.htm (ISSN: 1681-5653), 9 pág. (RAE)
- Freijó, E. (1989) “Psicoanálisis Y Moral” En: Etxebarria (Comp): *Perspectivas Acerca Del Cambio Moral. Posibles Intervenciones Educativas. Servicio Editorial Del País Vasco*. (RAE)
- Furnham, A. (2001) *Psicología Organizacional. El Comportamiento Del Individuo En Las Organizaciones*. Oxford, México.
- Giddens, Anthony. (1995). *Modernidad E Identidad Del Yo: El Yo Y La Sociedad En La Época Contemporánea*: Barcelona, Ediciones Península.
- Giddens, Anthony. (1999). *Consecuencias De La Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gilligan, C. (1985). *La Moral Y La Teoría: Psicología Del Desarrollo Femenino*. Fondo De Cultura Económica, México.
- Giraldo, F Y Malaver, J. (1997). “El Laberinto Del Pensamiento Y La Creación” En: (Giraldo, F Y Malaver, J: Comp.) *Ontología De La Creación, Cornelius Castoriadis*. Ensayo & Error, Bogotá.
- Gluckman, Max. (1970). *Custom And Conflict In Africa*. Basil Blackwell: Oxford. (RAE)
- Goffman, Erving (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo. (RAE)
- Goffman, Erving (1974). *Frame análisis. An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press. (RAE)
- Gómez Buendía Hernando (1998). *Educación. La Agenda Del Siglo XXI. Hacia Un Desarrollo Humano*. Bogotá: Pnud-Tercer Mundo Editores
- Greenstein, Fred (1977). “Socialización Política” En *Enciclopedia Internacional De Las Ciencias Sociales*. Vol.10 Pág. 20-25. Madrid: Aguilar. (RAE)
- Gutiérrez, Francisco (1998). *La ciudad representada*. Bogotá: Tercer Mundo-IEPRI, 246 pág. (RAE)
- Habermas, Jürgen (1999). *La Inclusión Del Otro*. Barcelona: Paidós
- Hernández, C. A; Rocha De La Torre A; Verano, L. (1998). *Exámenes De Estado: Una Propuesta De Evaluación Por Competencias*. Icfes, Bogotá.

- Hursh, D (1994). "Civic Education", En *Education: The Complete Encyclopedia*, Editorial Elsevier. (RAE)
- Ichilov, O (1994). "Political Education", En *Education: The Complete Encyclopedia*, Editorial Elsevier. (RAE)
- Lévi-Strauss, Claude. (1997) [1962]. *El Pensamiento Salvaje*. Fondo De Cultura Económica: México D. F. (RAE)
- Marsch, Peter. (1978). *Aggro: The Ilusion Of Violence*. Londres: J.M. Dent & Sons. (RAE)
- Mcintyre, Asladir (1994). *Justicia Y Racionalidad*. Barcelona: Eunsa
- Mead, Margaret. (1937). *Cooperation And Competition Among Primitive Peoples*. Bacon Press: Boston. [En Específico: "Introduction", "Interpretative Statement" Y "Appraisal 1961"] (RAE)
- Ministerio De Educación Nacional (1998). *Educación Ética Y Valores Humanos. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Ministerio De Educación Nacional, Serie Lineamientos Curriculares, 95 Pp.
- Morán, Jg. (1998). "Retorno Al Sujeto", En *La Filosofía Política En Perspectiva*, Fernando Quesada Ed. Barcelona, Anthropos.
- Parsons, Talcott (1966). *Estructura Y Proceso En Las Sociedades Modernas*, Madrid: Instituto De Estudios Políticos.
- Rosaldo, Renato (1991) [1989]. *Cultura Y Verdad. Nueva Propuesta De Análisis Social*. Grijalbo: México D. F.
- Sánchez Gamboa, Silvio (1998). *Fundamentos Para La Investigación Educativa: Presupuestos Epistemológicos Que Orientan Al Investigador*. Bogotá: Magisterio
- Sastre, G (Dirección) (1988). *Enciclopedia Practica De Pedagogía*. Volumen Iii. Editorial Planeta. Barcelona. (RAE)
- Scheines, G. (1998) *Juegos Inocentes, Juegos Terribles*. Eudeba, Buenos Aires. (RAE)
- Simmel, Georg. (1939). *Sociología* (2 Tomos). Espasa-Calpe: Buenos Aires. [En Específico: "Iv. El Cruce De Los Círculos Sociales" En El Tomo 2.]
- Simmel, Georg. (1955). "Conflict" En *Conflict & The Web Of Group Affiliations*. Glancoe (Illin.): The Free Press. (RAE)
- Tugendhat E. (1990) "El Papel De La Identidad En La Constitución De La Moralidad" En *Ideas Y Valores*, No. 83-84. Bogotá: Universidad Nacional, Pp. 3-14
- Vanden Zanden, J. (1986). *Manual De Psicología Social*. Piados, Buenos Aires.

Convivencia, conflictos y democracia

Vv.Aa (1998). Educación, Valores Y Democracia, Madrid: Oei

Walzwe, Michael (1993). *Las Esferas De La Justicia. Una Defensa Del Pluralismo Y La Igualdad*. México: Fce.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 348 pág. (RAE)

Yañez, J. *Debates En La Psicología Del Desarrollo Moral*.

<http://www.Humanas.Unal.Edu.Co/Psicologia/Docentes/Yanez>

RAE 01

1. **PAÍS. GENERAL**
2. **TÍTULO.** “El papel del conflicto como motor del desarrollo moral”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas.* EXCEBARRIA, I (Comp) Pp: 82-91
4. **AUTOR PERSONAL.** AGUADO, María Jose
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1989
7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, Servicio Editorial de País Vasco, 219 pg.
8. **DESCRIPTORES.** Desarrollo Moral
9. **DESCRIPCIÓN.** El documento busca argumentar como el conflicto (la situación problemática y desequilibradora, más que la de confrontación social), es un elemento propulsor que funciona como motor del desarrollo moral de los individuos. Para ello recoge los aportes que desde la filosofía realizó Dewey y luego profundiza en las propociones que al respecto deasrollan Jaen Piaget y Laurence Kohlberg (la expocisión y resolución de dilemas morales).
10. **FUENTES.** Dewey, 1919, 1933; Piaget, 1932; Kohlberg, 1972
11. **CONTENIDOS.** El papel del conflicto en el desarrollo cognitivo; El conflicto como motro del desarrollo moral; El estudio de los dilemas morales reales.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** Pese a que las teorías psicológicas profundizan y muestran evidencia suficiente respecto del papel que el conflicto cumple en el desarrollo moral, este puede enterderse mejor, si se estudian los dilemas morales que las personas se plantean y resuelven en la vida cotidiana.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Alejandra Ariza, Agosto 21 de 2003.

RAE 02

1. **PAÍS. GENERAL.**
2. **TÍTULO.** “El enfoque cognitivo evolutivo del cambio moral”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas.* EXCEBARRIA, J (Comp) Pp: 69-79
4. **AUTOR PERSONAL.** AGUADO, María Jose
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1989
7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, Servicio Editorial de País Vasco, 219 pg.
8. **DESCRIPTORES.** Desarrollo Moral
9. **DESCRIPCIÓN.** El texto busca reseñar los principales aportes de la psicología cognitivo evolutiva en el campo del desarrollo moral (concretamente los aportes de Laurence Kohlberg). Se diferencian dos concepciones diferentes del desarrollo moral en psicología, la primera desarrollada hasta los años 60 y estrechamente vinculada con la psicología conductua y el psicoanálisis, utilizaba el termino desarrollo moral para referirse al proceso de interiorización de las normas sociales. La perspectiva cognitivo evolutiva entiende al desarrollo moral en cambio, como una construcción activa que el propio sujeto realiza en interacción con el medio y que le lleva a niveles de autonomía superiores.
10. **FUENTES.** Kohlberg, 1972, 1976
11. **CONTENIDOS.** El enfoque cognitivo evolutivo y otros enfoques psicológicos del cambio moral (precursores y postulados); El enfoque cognitivo evolutivo y los objetivos de la educación.
12. **METODOLOGÍA.** Revisión y análisis bibliográfico
13. **CONCLUSIONES.** El enfoque más importante en el estudio del desarrollo moral, tanto por el número de trabajos realizados como por su adecuación a la peculiar naturaleza de dicho desarrollo, es el cognitivo evolutivo. Sus dos hipótesis fundamentales son: 1. Qué los principales cambios que se producen con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da la mundo (hipotesis cognitiva), 2. Qué el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación (hipóteasis evolutiva). Además, la perspectiva pedagógica progresista deriva del enfoque cognitivo evolutivo.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Alejandra Ariza, Agosto 21 de 2003.

RAE 03

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** “Student political activism and student movements”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** ALTBACH, P G.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 13 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Student movements, political activism, movimientos estudiantiles, activismo político
9. **DESCRIPCIÓN.** Este artículo trata con el asunto de que los estudiantes han sido actores políticos importantes en varios países y en variadas circunstancias. Este activismo se da, principalmente, en el nivel postsecundario (colleges y universidades).
10. **FUENTES.** Altbach, 1969, 1974.
11. **CONTENIDOS.** El artículo hace una descripción de la multifacética organización cultural de los estudiantes. Esta diversidad se ve a través de periódicos estudiantiles y publicaciones, fraternidades y grupos de trabajo o estudio, organizaciones religiosas, uniones estudiantiles y gobiernos estudiantiles, y organizaciones culturales en general.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** Las principales conclusiones del texto son: Los estudiantes aprenden tanto por fuera de sus salones como duran sus estudios universitarios. La red organizativa en muchas universidades es altamente compleja y densa. Las organizaciones culturales de estudiantes varían de país en país y a través de las instituciones académicas en un mismo país.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 04

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. *Ética y Educación. Aportes A La Polémica Sobre Los Valores.*

3. DOCUMENTO GLOBAL.

4. AUTOR PERSONAL. ANTOLINEZ CAMARGO, Rafael; MARQUINEZ ARGOTE, Germán; MARTINEZ BOOM, Alberto; PINTOR RAMOS, Antonio; SAVATER, Fernando; TAMAYO, Alfonso; ZULETA, Estanislao.

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1996

7. PIE DE IMPRENTA. Santafé de Bogotá, D.C., Cooperativa Editorial Magisterio, 142 págs.

8. DESCRIPTORES. Educación ética, Educación moral

9. DESCRIPCIÓN. Libro que contiene una compilación de propuestas y estudios teóricos en torno a la ética y por consiguiente a la moral y los valores. En nuestra realidad actual son de uso corriente aseveraciones como: estamos enfrentando una grave crisis de valores. Los valores se han perdido. La inmoralidad ha invadido todas las esferas de la vida humana. Hay una creciente inversión en la escala de valores. Estas expresiones, entre otras, quieren dar cuenta de cómo somos hoy, en un momento determinado de la historia, el de nuestro propio presente.

10. FUENTES.

11. CONTENIDOS. Consta de seis propuestas de diferentes autores y una resolución: 1. La relación ética-educación ha sido pensada como la yuxtaposición de “algo” a “algo”, ya sea la norma al acto, el principio de la acción, el imperativo categórico a la práctica, el deber ser al ser y esta forma de constituir el individuo en sujeto ha entrado en crisis. 2. Cultura y Valores. Los valores son determinadas maneras de apreciar ciertas cosas importantes en la vida por parte de los individuos que pertenecen a un determinado grupo social o cultural. 3. El hombre latinoamericano entre el ser y el tener. El hombre latinoamericano se encuentra, como un niño temeroso bajo la tormenta, entre la falsa antinomia del ser y del tener; sin saber, ciertamente, hacia dónde ir, y más ahora, cuando la fisura entre ricos y pobres ha tomado acentos desproporcionados; sobre todo ahora, “cuando al tener de algunos puede ser a expensas del ser de tantos otros”. 4. Ética como amor propio. El autor manifiesta haber hablado de la ética como un amor propio, no como denuncia sino como un amor a uno mismo, bien entendido. Amor propio sería entonces querer para uno mismo lo mejor. Pero, ¿Qué es lo mejor? ¿Qué es un egoísmo verdaderamente consecuente? 5. Ética, terror y revolución. A finales del siglo XVIII, en la época de la Revolución Francesa, se produce una importante transformación en el pensamiento. Nos encontramos con la culminación de la filosofía de las luces, es decir, de lo que solemos denominar el racionalismo clásico, con Kant y la formulación de una ética que se desprende del desarrollo del pensamiento racional. 6 El hecho moral en Zubirí. La afirmación básica de todo el análisis zubiriano en este punto puede resumirse así: el hombre es una forma de realidad -esencia abierta- que, por ello mismo, es constitutivamente moral.

12. METODOLOGÍA. Consulta y análisis bibliográfico.

13. CONCLUSIONES. Partiendo del hecho de la crisis social, corresponde a los educadores, fundamentados en las concepciones históricas y asumiendo el entorno que vivimos, recrear los criterios de convivencia, de comportamientos, de modos relacionales y de valoración en el ámbito escolar, que tengan correspondencia con el tiempo y el espacio generacionales sin dejar de lado aquellas tradiciones fuente inagotable de bienestar, que conlleven a una tren individual y colectiva.

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA. RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

RAE 05

1. **PAÍS.** ESTADOS UNIDOS-GENERAL
2. **TÍTULO.** "La crisis en la educación"
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* = *Between Past and Future*. Pp. 185-208.
4. **AUTOR PERSONAL.** ARENDT Hannah
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1996 (1954)
7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, editorial Península, primera edición en español, 315 páginas.
8. **DESCRIPTORES.** Educación moral
9. **DESCRIPCIÓN.** Este ensayo plantea los motivos atribuidos por la autora a la crisis que vive en ese momento la educación, así como su análisis de la naturaleza del trabajo educativo y el modo en que debe llevarse a cabo. A partir del caso norteamericano, Arendt plantea que la crisis educativa es el resultado de estrategias que resquebrajan la autoridad del adulto sobre el niño y la reemplazan por la de la mayoría infantil, y en lugar de preparar al niño para el mundo de los adultos, lo mantienen artificialmente en el suyo, ignorando así la naturaleza temporal de la infancia. Sugiere entonces una educación conservadora que mantenga la autoridad y la tradición, y que esté diferenciada del mundo de lo público. Corresponde entonces a los adultos asumir la responsabilidad de su mundo y enseñarle a los nuevos -los niños- cómo es, preparándolos para que puedan luego asumir la tarea de renovarlo.
10. **FUENTES.** Este trabajo se basa en las apreciaciones de la autora sobre el sistema educativo norteamericano y la historia de los sistemas educativos, pero no responde a un trabajo de campo delimitado. Aunque no utiliza citas textuales, hace referencia a autores como Jean Jacques Rousseau, Alexis de Tocqueville y los filósofos clásicos griegos.
11. **CONTENIDOS.** En este texto, Hannah Arendt analiza la crisis que vive en ese momento (1950's) la educación básica, en especial en Norteamérica, y construye a partir de ésta una visión acerca de la naturaleza de la infancia, del trabajo educativo y de las relaciones entre el ámbito de lo privado y el de lo público y entre los niños y los adultos.
Arendt ve la crisis de la educación en los Estados Unidos como un factor político. Piensa que se ha visto agudizada por la insistencia en la igualdad que dificulta la separación de las personas dotadas de aquellas sin talento en la educación básica. Sin embargo, según la autora, ese no es el origen del problema. Ella identifica la crisis educativa norteamericana como el resultado de la reacción del sistema a tres supuestos básicos que se han vuelto parte de la educación en todo el mundo. El primero de ellos es el surgimiento de una sociedad infantil como tal, causada por la expulsión de los niños del mundo de los adultos, que reemplaza la autoridad del adulto sobre el niño por la de la mayoría. El segundo tiene que ver con la insistencia en la pedagogía, que ha llevado a creer que el maestro no requiere más conocimiento que el de cómo enseñar, lo que lo hace menos preparado y contribuye al resquebrajamiento de su autoridad; y el tercero se refiere al interés por "reemplazar el aprender por el hacer y el trabajo por el juego", algo que, en lugar de preparar al niño para el mundo de los adultos, lo mantiene artificialmente dentro de su mundo, lo que va contra la naturaleza temporal de la infancia. El reconocimiento de lo destructivo de estos supuestos y de la necesidad de reformar el sistema es, según la autora, la causa de la crisis. Arendt plantea que los niños requieren de un espacio de seguridad, separado del ámbito de lo público. La escuela es la institución que se interpone entre el mundo privado del hogar y el mundo de lo adulto y lo público. Requieren también de la autoridad, que los adultos han desechado, negándose a asumir la responsabilidad por el mundo al que han traído a sus hijos. Su propuesta es que debe separarse el campo de la educación de los niños del campo de la política, y no tratar a los niños como adultos pero tampoco como seres extraños o ajenos. Sugiere entonces una educación conservadora, que mantenga la autoridad y la tradición, aunque el mundo actual no esté basado en ellas. Así se diferenciaría la educación del ámbito de lo público, que no se sostiene por esos preceptos porque se basa en una relación entre adultos e iguales, a quienes corresponde asumir la responsabilidad de su mundo y enseñarle a los nuevos -los niños- cómo es, preparándolos para que puedan luego asumir la tarea de renovarlo.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** Arendt concluye que la educación que se requiere es una que sea consciente de las características de los niños y los trate como tales, preparándolos para que sean capaces de renovar el mundo que los adultos les presentan y en el que han de vivir. A diferencia del ámbito de lo público, donde las relaciones se dan entre adultos e iguales, y donde por lo tanto estas nociones no tienen una validez general, en la educación

Convivencia, conflictos y democracia

deben mantenerse las estructuras de autoridad y el respeto por el pasado, en un contexto donde el papel principal de la escuela es enseñarle a los niños cómo es el mundo.

Según la autora, es mediante la educación que los adultos deben decidir si aman el mundo y asumen una responsabilidad por él, a la vez que la garantizan –a través de la educación adecuada de los niños- el elemento de novedad que requiere, y si aman a sus hijos como para no echarlos de su mundo, y prepararlos con tiempo para la tarea de renovar el mundo común.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolás Jiménez, Mayo 28 de 2003

RAE 06

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *Sobre la violencia*= On violence

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** ARENDT, Hannah

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1970 (1969)

7. **PIE DE IMPRENTA.** México, Editorial Joaquín Mortiz, 95 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Violencia

9. **DESCRIPCIÓN.** Este es un libro que presenta algunas consideraciones en torno a la violencia en el marco de un contexto sociopolítico marcado por el fin de la segunda guerra mundial y el pleno auge de la guerra fría. La obra de esta autora es crucial en el pensamiento marxista del siglo XX.

10. **FUENTES.** En el libro hay gran variedad de fuentes bibliográficas sobre temas de violencia, aspectos políticos y teorías sociales y políticas clásicas.

11. **CONTENIDOS.** El libro es una compilación de ensayos escritos por la autora y ninguno de ellos lleva un título específico. De su contenido puede destacarse un intento por definir el concepto de la violencia desde una mirada política, es decir, en la que el poder juega un papel importante en la configuración de las relaciones socio-políticas a nivel mundial. Para Arendt " el desarrollo técnico de los implementos de la violencia ha llegado a un extremo en que es imposible que ningún objetivo político llegue a corresponder a su potencia destructiva o justificar su uso específico en un conflicto armado(p. 9); en síntesis, la violencia siempre requiere elementos. De igual forma, establece que a pesar de que la violencia ha hecho parte de la historia de la humanidad, esta ha recibido muy poca atención por los estudiosos y académicos, precisamente es por esto que el libro de Arendt se convierte en uno de los pioneros en el estudio de la violencia en la historia de las ciencias sociales. Otro punto importante tratado en el texto es el de los movimientos estudiantiles y su relación con acciones violentas como una forma creciente de protesta pero que a su vez refleja el tipo de sociedad en el cual se desarrollan los estudiantes; analiza en específico el tipo de violencia adelantado por el movimiento del Poder Negro en los Estados Unidos.

Por otro lado, en su definición política de la violencia, Arendt propone una operacionalización conceptual interesante. Define el poder como la capacidad humana no sólo de actuar sino de actuar de concierto. El poderío en cambio es la propiedad inherente a un objeto o persona, y aunque se relacione con otras personas sigue siendo independiente de ellas. Así, la fuerza, indica sobretodo la energía desatada por movimientos físicos y sociales y la autoridad se caracteriza por el reconocimiento indiscutido por parte de aquellos a quienes se les exige obediencia. Finalmente, la violencia, propiamente dicha, se distingue por su carácter instrumental, "en términos fenomenológicos se aproxima más al poderío ya que sus instrumentos se diseñan y emplean a fin de multiplicar la fuerza natural hasta llegar a sustituirla en la etapa final de su desarrollo" (p.43).

12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.

13. **CONCLUSIONES.** El libro no presenta conclusiones específicas.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 07

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *La construcción social de la realidad*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1999

7. **PIE DE IMPRENTA.** Buenos Aires, Amorrortu, 233 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Socialización, vida cotidiana

9. **DESCRIPCIÓN.** Este es un libro, ya clásico, en torno al estudio de la vida cotidiana como un campo de estudio específico en las ciencias sociales

10. **FUENTES.** Schutz, 1960.

11. **CONTENIDOS.** Aquí se reseña tan sólo el primer capítulo que es la base de las consideraciones en el estudio de la vida cotidiana. Esta se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Pero el campo específico de la sociología en su estudio consiste en tratar de clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, es decir, las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común. Para tal efecto, son tres las variables que se deben tener en cuenta: el lenguaje, el espacio y el tiempo. El lenguaje marca las coordenadas de la vida de un individuo en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos. Por otro lado, la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" y del "ahora", lo cual es el espacio-tiempo de la cotidianidad. Así, los intereses individuales dependen del aquí y ahora en el cual están inmersos los individuos, por ejemplo, para un mecánico será de principal interés el mundo de la estación de servicio. Al igual que en la teoría de Goffman, para Berger y Luckmann la interacción es un punto crucial de la vida cotidiana y más especialmente la interacción cara a cara, entendida esta como el "prototipo" de la interacción social y del cual se derivan los demás casos.

12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.

13. **CONCLUSIONES.** Como conclusión interesante puede retomarse la idea de que en la vida cotidiana se puede, por medio del lenguaje, trascender el espacio de la zona manipuladora de un individuo y sincronizar la secuencia de tiempo biográfico propia con la de los demás, de esta forma es posible dialogar con otros individuos sobre aquellos que en el momento no están presentes en una relación cara a cara (p. 58), lo cual amplía la comprensión de la vida cotidiana más allá de los límites de las relaciones cara a cara.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 08

1. **PAÍS. GENERAL.**
2. **TÍTULO.** "Political socialization and education"
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** BRAUNGART, R.G; BRAUNGART, M.M.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 12 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Formación política, socialización, educación cívica, formación política
9. **DESCRIPCIÓN.** Este es un artículo que hace una pequeña presentación a los desarrollos históricos que han tenido los conceptos de socialización política y educación política. Presenta cuáles son las funciones de la educación en diferentes sociedades, y las implicaciones de cada una de estas corrientes.
10. **FUENTES.** Fuentes bibliográficas en general. Se destacan los trabajos de Handel, 1990 y Percheron (ed), 1987.
11. **CONTENIDOS.** Los autores definen la socialización política como el proceso de aprendizaje de actitudes y comportamiento político a través de la interacción social. En primera medida definen las bases históricas del concepto, el cual tiene sus raíces en el pensamiento occidental y la evolución de la democracia y la ciudadanía. El segundo ítem tratado por los autores es el de las funciones de la educación, las cuales en primera medida consisten en legitimar y mantener el sistema político, aunque la forma en que esta función se desarrolla varía de acuerdo con cada sociedad. El tercer aspecto es el de los mecanismos de la socialización política, el primero de estos es el que tiene que ver con un nivel de desarrollo, basado en las concepciones del desarrollo cognitivo de Piaget. El segundo mecanismo abarca varios modelos de aprendizaje que explican la adquisición de conocimiento, actitudes y comportamientos políticos. Aquí tienen gran importancia los medios masivos de comunicación. El tercer mecanismo pone especial énfasis no sólo en los aspectos formales, racionales y directos de la socialización política sino en los informales, irracionales e indirectos. Seguidamente, los autores hacen una comparación de la socialización política en cuatro naciones, los Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania y Japón.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** Se concluye que las controversias en la educación reflejan las contradicciones inherentes en la democracia misma. De igual forma, los autores concluyen que el éxito de la socialización política en la educación es relativo. Proponen la hipótesis de que la socialización política en la educación superior tiene una influencia más informal que formal debido a la participación estudiantil en actividades extracurriculares donde pueden probar su compromiso en el trabajo en grupo y en su capacidad de activismo político.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 09

1. **PAÍS. GENERAL**
2. **TÍTULO.** *La Escuela Grande*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.** BUENAVENTURA, Nicolás
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1995
7. **PIE DE IMPRENTA.** Santafé de Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Editorial Antropos, 90 pags
8. **DESCRIPTORES.** Educación ética, Educación moral
9. **DESCRIPCIÓN.** Texto guía que el autor ofrece para animar, sensibilizar y aportar instrumentos válidos a los maestros para la elaboración del proyecto de educación para la democracia en la escuela
10. **FUENTES.**
11. **CONTENIDOS.** La obra comprende, como cuerpo fundamental de su exposición, lo que el autor denomina el Texto de Estudio, el cual está dividido en dos partes: la primera se presenta en cinco “unidades” y la segunda que se desarrolla en “cinco historias”. Está precedido por un Encuentro con la Ciudad Educadora como objeto real de la escuela grande, que según el modo de ver del autor es una buena armazón para realizar talleres que el grupo innovador puede utilizar con la comunidad educativa. Sin embargo, es en la introducción misma del texto con su peculiar concepción del currículo en Educación para la Democracia, donde el grupo puede encontrar la clave de los proyectos integrados al PEI. Este texto provee de instrumentos pedagógicos básicos a pequeños grupos de docentes, para que sean ellos los que se lancen con toda clase de variantes e innovaciones en su propio proyecto de Educación para la Democracia.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** La educación en y para la democracia requiere de la vinculación entre hogar, escuela y ciudad, porque sólo a través de esta relación la comunidad educativa logrará una educación integral. Un currículo en educación para la democracia consiste en la articulación sistematizada de varios proyectos pedagógicos, no para producir la democracia en la escuela sino para construirla. Enseñar democracia sin vivirla es algo que a la larga se convierte en una forma de encubrir. El proyecto democrático se logra al permear con él todas las materias de estudio
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

RAE 10

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** “Orientaciones bibliográficas sobre el tema 'educación y democracia”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Revista Iberoamericana de Educación*, pág. 121-132
4. **AUTOR PERSONAL.** BUXARRAIS, María Rosa.
5. **AUTOR CORPORATIVO.** Organización de estados Iberoamericanos
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1995
7. **PIE DE IMPRENTA.** OEI, Número 7, enero-abril, 11 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Educación, democracia
9. **DESCRIPCIÓN.** Esta es una compilación bibliográfica hecha por la autora que pretende ser una orientación de trabajos académicos sobre el tema de Educación y democracia.
10. **FUENTES.** Fuentes bibliográficas
11. **CONTENIDOS.** La autora cita y hace una pequeña reseña de treinta (30) libros en torno al tema de la educación y la democracia
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** No hay conclusiones
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 11

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** “Lecturas sobre ética y educación moral”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Revista Iberoamericana de Educación*, pág. 121-133
4. **AUTOR PERSONAL.** BUXARRAIS, María Rosa.
5. **AUTOR CORPORATIVO.** Organización de estados Iberoamericanos
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1995
7. **PIE DE IMPRENTA.** OEI, Número 8, mayo-agosto, 12 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Educación y democracia
9. **DESCRIPCIÓN.** Esta es una compilación bibliográfica hecha por la autora que pretende ser una orientación de trabajos académicos sobre el tema específico de ética y educación moral.
10. **FUENTES.** Fuentes bibliográficas
11. **CONTENIDOS.** Se presenta una bibliografía comentada de algunas obras fundamentales del ámbito de la filosofía de los valores, de la ética y la moral. Son en total veinte (20) los trabajos comentados.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** No hay conclusiones
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 12

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *Educación Y Valores Éticos Para La Democracia*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** CASTRO LEIVA, Luis; MARTINES, Miguel

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1997

7. **PIE DE IMPRENTA.** Madrid, Organizacion de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 24 páginas

8. **DESCRIPTORES.** Educación, desarrollo moral

9. **DESCRIPCIÓN.** Este documento basé para la reunión iberoamericana de educación, preparatoria de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación; está elaborado con dos pretensiones fundamentales. La primera consiste en analizar el estado de la cuestión en nuestros países y culturas. La segunda consiste en proponer un conjunto de consideraciones que afectan desde nuestro punto de vista al presente y futuro más inmediato de nuestras sociedades y culturas y que, por guardar una especial relación con cuestiones de carácter pedagógico, ético y político, creemos conveniente destacar. Finaliza el trabajo con un breve listado de posibles recomendaciones que pueden ayudar a diseñar el plan estratégico que, sin duda, debe elaborar para proceder de acuerdo a las conclusiones e esta conferencia. En la primera parte se utilizo un estilo más discursivo, argumentativo, mientras en la segunda el estilo es más asertivo, procurando la concreción siempre que es posible.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** Contiene dos partes:

1. Buenos Aires, transcurren los años setenta. En un diálogo Jorge Luis Borges y Ernesto Sábato reconocen para todos nosotros, acaso para siempre, las líneas maestras de una división moral clásica en la historia de la política, de la moral y de la educación de Iberoamérica; luego presenta una crítica de caracteres comparados; en tercer lugar la Cultura, lenguajes políticos y valores democráticos: los límites de la personalidad democrática y en un último paso se consideran los atributos que caracterizan a la persona del sistema democrático. 2. Propuesta pedagógica sobre la educación en valores éticos y para la democracia. Las acciones pedagógicas que a través de los agentes educativos puedan diseñarse. formales, no formales e informales de educación poseen un potencial de desarrollo y progreso en el capital humano de nuestras sociedades capaz de orientar y de modificar, si es necesario, el rumbo que nuestra historia nos presenta como más probable. Las acciones pedagógicas que creemos deben propiciarse en el marco de nuestras preocupaciones éticas y de educación en valores en sociedades plurales y democráticas, podrían sintetizarse en la promoción de acciones de carácter local y regional orientadas y guiadas por estilos de pensamiento de carácter global y universal. Los cambios que el desarrollo científico y tecnológico produce en los contextos humanos exigen en todos nosotros, más capacidad de decisión y de opción que en tiempos pasados. Una propuesta sobre la integración de un programa de educación en valores éticos que pretenda ser dinámica y significativa precisa tomar como referente la propia vida escolar y apostar para que su introducción en la institución educativa, en la escuela, sea una introducción global y envolvente. Un programada educación en valores éticos debe integrarse en el currículo como algo vivo que impregna el conjunto de la vida escolar y que afecta, por tanto, a la vida en general.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Se destacan tres vectores que pueden entenderse como criterios para educar en una sociedad pluralista a partir del modelo de educación en valores éticos basado en la construcción racional y autónoma de valores en situaciones de interacción social: cultivo y promoción de la autonomía de la persona; cultivo y promoción de la razón dialógica y del diálogo, y entrenamiento de la persona para aceptar la diferencia y las contrariedades. A continuación algunas consideraciones como recomendaciones de esta cumbre para su implementación en los diferentes: 1 Las acciones pedagógicas orientadas a la promoción de los valores éticos y del desarrollo moral no pueden circunscribirse al ámbito de la educación formal ni hmitarse al de las Instituciones educativas. 2. El reconocimiento del rol y de la función del profesorado. 3. Necesidad de la formación y conservación de equipos estables de profesorado.4. Posibilidades y límites de la función de la supervisión educativa; formación inicial y permanente del profesorado. Promoción y adecuación pedagógicas al contexto socio-cultural-económico. 5. Promoción de la identidad y el sentido de comunidad en el diálogo intercultural de carácter universal que nos caracteriza. El modelo de educación plural que se defiende requiere sin duda mayor preparación y dedicación del profesorado y mayor

Convivencia, conflictos y democracia

14. NOTAS.

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

RAE 13

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** “Arte y Religión en la Vida Humana”

3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En: *Pedagogía y Filosofía*

4. **AUTOR PERSONAL.** Comp. POR RATNER, Joseph (J. DEWEY)

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1945

7. **PIE DE IMPRENTA.** Madrid, Editorial Francisco Beltrán, 26 páginas

8. **DESCRIPTORES.** Educación y cultura

9. **DESCRIPCIÓN.** En este texto se presentan brevemente las posiciones del autor frente al arte y la religión, asignándoles lugares exteriores a la vida pública, o mejor, exteriores a las actividades con contenidos exclusivamente morales.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** Para Dewey, el arte es la unión solvente de la fase genérica, periódica, ordenada y establecida de la naturaleza, con su fase incompleta, progresiva, y, por consiguiente, todavía incierta, contingente, nueva, singular. Es decir, la obra o expresión artística (sea pintura, escultura o una representación teatral) implica una serie de dos componentes equiparables a las de la experiencia. Por un lado se tiene la periodicidad y la monotonía asociadas a ciertas actividades cotidianas, por otro lado se tiene la fecundidad de la experiencia en la medida en que es capaz de revelar relaciones no evidentes en situaciones o contextos dados. La idea de que el trabajo, la actividad productiva, significa acción ejecutada para fines puramente extrínsecos, y la idea de que la felicidad significa sumisión de la mente a las excitaciones y conmociones del cuerpo, son una sola idea. Esto es, que estas dos nociones indican lo siguiente: la primera señala la distinción entre actividad y significado (La experiencia ha de aportar algo nuevo a la comprensión del mundo de la vida), la segunda, marca la separación entre la receptividad y la intención (siendo estos los dos modos generales de los que esta compuesta toda experiencia), por lo tanto, ambas nociones son inseparables, la experiencia y el arte tienen la misma forma: “cuando lo regular y periódico, lo nuevo y de naturaleza contingente, dejan de sostenerse e informarse mutuamente en una actividad productiva poseída de significado inmanente y directamente gozado” el arte y la experiencia dejan de ser tanto arte como experiencia.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Antes de que a través del arte pueda efectuarse una trasmisión de valores de tipo moral, puesto que demandar esto al artista sería sesgar el momento de la producción, el lugar del arte en cuanto tal es el lugar del descanso de la actividad productiva o del conjunto de la experiencia de tipo educativa y moral.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolas Jiménez Ariza. Julio 18 de 2003.

RAE 14

1. **PAÍS. GENERAL**
2. **TÍTULO.** “Elementos de Educación”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En: *Pedagogía y Filosofía*
4. **AUTOR PERSONAL.** Comp. POR RATNER, Joseph (J. DEWEY)
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1945
7. **PIE DE IMPRENTA.** Madrid, Editorial Francisco Beltrán, 54 páginas
8. **DESCRIPTORES.** Educación moral, Democratización de la educación
9. **DESCRIPCIÓN.** Como antesala a su obra “Democracia y Educación” este artículo presenta rápidamente las posiciones centrales del autor respecto del tema de la educación y la educación para la vida en común.
10. **FUENTES.**
11. **CONTENIDOS.** En Dewey y desde el punto de vista ético, la educación actual es débil, puesto que aleja a los miembros del orden social, hasta tal punto que las reglas con las que se juega en el aula de clase no se parecen en nada al orden social. Esto es, cuando se niega la calidad social de la operación mental individualizada (de la reordenación de la experiencia), es un problema encontrar las relaciones que habrán de unir a un individuo con sus semejantes. La educación moral, o mejor, democrática, ha de reproducir en la experiencia la vida social (por ejemplo, en el taller) dado que la experiencia guiada, reflexiva y el trabajo, son los modos en que es posible la educación. Y las actividades, como las realizadas en el taller, deben ser vistas como instrumentos mediante los cuales, la escuela se convierte en una forma auténtica de vida activa en común, en lugar de ser un lugar en donde se aprenden y repiten lecciones. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en iguales condiciones y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de la vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. Donde tiene lugar el trabajo activo, existe un espíritu libre de comunicación, de intercambio de ideas, resultados, éxitos o fracasos de previas experiencias.
12. **METODOLOGÍA.**
13. **CONCLUSIONES.** En general, la emulación de la vida social en la escuela, está en la comparación de los individuos, no con respecto a la cantidad de información recogida, sino con referencia a la calidad del trabajo, que es para Dewey (en *Pedagogía y Filosofía*, pp. 381 ss) el auténtico tipo de valuación social. Así pues, se esta pensando en la educación, por medio de la experiencia, de un individuo con autonomía personal, conciencia de los derechos que deben ser respetados, participación responsable y sentimiento del vínculo cívico.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolas Jiménez Ariza. Julio 18 de 2003.

RAE 15

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** “La educación del hombre y del ciudadano”

3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En: *Revista Iberoamericana de Educación*

4. **AUTOR PERSONAL.** CORTINA, Adela.

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1995

7. **PIE DE IMPRENTA.** Biblioteca Virtual de la OEI. No. 7.

8. **DESCRIPTORES.** Educación moral

9. **DESCRIPCIÓN.** La autora hace una revisión desde la filosofía kantiana a través de las constituciones rawlsianas y los países en situación hobbesiana, tal y como la misma autora nos indica, para plantearse: ¿qué significa educar moralmente? La posición, integradora de diferentes tradiciones morales y desarrollada de forma diáfana como es habitual en nuestra profesora de Valencia, concluye en un optimismo pedagógico que compartimos. Sin embargo, tal optimismo no debe ser obstáculo para abordar con realismo las dificultades que caracterizan a nuestros países, especialmente en el ámbito de la justicia y de la democracia.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** La autora propone como tesis general del artículo: una buena parte de los países de habla hispana se encuentra enfrentada a un problema realmente espinoso: sus constituciones, recientes las más de las veces, han sido elaboradas con todo esmero por expertos en derecho constitucional comparado y por filósofos formados en los países más desarrollados. Son constituciones moralmente perfectas en su impecable formulación: son, en su mayoría, constituciones rawlsianas.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolás Jiménez. Junio 4 de 2003.

RAE 16

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *Las funciones del conflicto social*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** COSER, Lewis

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1961

7. **PIE DE IMPRENTA.** Fondo de Cultura Económica: México D. F.

8. **DESCRIPTORES.**

9. **DESCRIPCIÓN.** Este texto es una reelaboración teórica del ensayo de G. Simmel sobre el conflicto. Coser toma extractos de Simmel y los enmarca en la teoría funcionalista (del corte de R. Merton, quien apoyo y siguió la elaboración de este texto). La intención del autor es recuperar para la teoría social la importancia del conflicto social como motor del cambio social y componente orgánico de toda sociedad. Autores clásicos como Marx, Weber y Durkheim (también Darenhorf y Parsons) consideraban al conflicto como tema central de investigación y teorización, pero con los seguidores norteamericanos de Parsons se centraron en la integración y el equilibrio homeostático.

10. **FUENTES.** Simmel 1915.

11. **CONTENIDOS.** Introducción Propositiones sobre el la naturaleza del conflicto Propositiones sobre las funciones del conflicto al interior de los grupos Propositiones sobre las funciones en la definición de fronteras entre grupos Propositiones sobre la guerra Propositiones sobre la finalización de los conflictos Conclusión

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** La teoría sociológica funcionalista tipificó como patológico el conflicto y con ello negaba su potencial movilizador y cohesionador en un conjunto de relaciones sociales.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo Narváez, Agosto 1 del 2003.

RAE 17

1. **PAÍS.** COLOMBIA
2. **TÍTULO.** *Participación popular: retos del futuro*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.** FALS, Orlando (Comp.)
5. **AUTOR CORPORATIVO.** ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1998
7. **PIE DE IMPRENTA.** Bogotá, Tercer Mundo, 274 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Participación política Investigación Acción Participativa
9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro constituye las memorias del Congreso Mundial de Convergencia Participativa en Conocimiento, Espacio y TiempoK, celebrado en Cartagena en 1997.
10. **FUENTES.** Bibliografía de acuerdo con cada uno de los capítulos del libro. Entre los más importantes están los trabajos de: Fals, 1991; Habermas, 1973; Gadamer, 1976; Freire, 1990.
11. **CONTENIDOS.** En la primera parte del libro se publican las principales conferencias del Congreso. Entre ellas se encuentra un mensaje póstumo de Paulo Freire. Le siguen las intervenciones de Alfredo Molano, Fernando Henrique Cardoso, Jaime Niño Díez, Francine Fournier y Gustavo de Roux. En la segunda parte están los escritos de Immanuel Wallerstein, Manfred Max-Neef, Agnes Heller, Rajesh Tandon, Robert Chambers y Robert Flood. La tercera parte del libro está escrita por su compilador, Orlando Fals Borda, y trata los fundamentos teóricos de la Investigación Acción Participativa (IAP) así como sus guías metodológicas, igualmente trata el tema de la cooptación del concepto de participación y las implicaciones de la IAP en la escuela y en la empresa y en el espacio-tiempo geopolítico. El último apartado versa sobre el futuro de la convergencia participativa con escritos de Wallerstein y Heller, Lincoln y Goulet, y Fals Borda.
12. **METODOLOGÍA.** Los textos se basan sobre las conferencias y ponencias presentadas en el mencionado congreso.
13. **CONCLUSIONES.** En la actualidad hay una tarea difícil en la educación de nuevas generaciones de investigadores de campo, se trata de resistir a la mercantilización del conocimiento. Se necesita pensar amplia y sistemáticamente sobre la autenticidad de la IAP.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 18

1. **PAÍS.** ESPAÑA-GENERAL
2. **TÍTULO.** “El sistema educativo y la convivencia ¿parte del problema o de la solución?”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En: *Cuadernos de Pedagogía*. Pp. 12
4. **AUTOR PERSONAL.** FERNANDEZ ENGUITA, Mariano.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2001
7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, editorial CISSPRAXIS S.A. No. 304. 5 paginas
8. **DESCRIPTORES.** Democratización de la educación
9. **DESCRIPCIÓN.** Este artículo se pregunta por ¿Cuál es el lugar específico de la escuela en la construcción y reconstrucción de la convivencia, dadas las actuales relaciones familia-escuela-sociedad? El autor intenta dar respuesta a esta pregunta y reclama para la institución educativa la capacidad de integrar la diversidad grupal e individual, los conflictos de intereses, la libertad, y la responsabilidad de cada uno.
10. **FUENTES.**
11. **CONTENIDOS.** El autor da inicio al artículo analizando el cambio en las relaciones entre la familia y la sociedad, entre los jóvenes y las instituciones educativas y el cambio, en las instituciones mismas, durante los últimos años. Donde tiene el origen el conflicto en el ámbito educativo será el centro de la argumentación a lo largo del texto y por último se identificaran cuales son, puntualmente, los motivos, o causas, que tienden a desestabilizar la convivencia en los centros de educación. La institución escolar no recibe simplemente los problemas de convivencia, sino que, a menudo es parte de ellos. Y falta saber si es posible que pueda volverse parte de la solución, siendo esto responsabilidad particular de un grupo de agentes: el cuerpo docente.
12. **METODOLOGÍA.**
13. **CONCLUSIONES.** Este artículo concluye cinco puntos distintos, pero relacionados. (1) Los profesores deben ser educadores, no “enseñantes”. (2) No hay, en la escuela, derechos ni totales ni parciales, sin responsabilidades. (3) Todo problema grande fue antes pequeño, pero desatendido. (4) la buena educación exige organización eficaz y el compromiso con ella de sus miembros. (5) la articulación de la convivencia requiere la apertura de la comunidad.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolás Jiménez. Mayo 26 de 2003

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** FERREIRA, Lílíana

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2003

7. **PIE DE IMPRENTA.** www.campus-oei.org/revista/lectores_teorias.htm (ISSN: 1681-5653), 9 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Educação e cultura, educación y cultura

9. **DESCRIPCIÓN.** Este artículo reflexiona sobre los principales paradigmas y tendencias en torno a la educación que se han venido construyendo desde la filosofía de la educación, la pedagogía y la psicología.

10. **FUENTES.** Ferreira, 2001; Marques, 1993; Prestes, 1996.

11. **CONTENIDOS.** En primera medida, la autóre define lo que es paradigma y lo que es tendencia como categorías orientadas a la forma como se piensa la educación. Se entiende por tendencia cualquier orientación de cunó filosófico y pedagógico que determina patrones y acciones educativas, a la vez que está desprovista de una reflexión y de una intencionalidad más concreta. Los paradigmas, a su vez, se presentan más definidos en cuanto orientadores de prácticas educativas porque se presentan como ideas y presupuestos mejor elaborados, estudiados y teorizados.

Seguidamente, se desarrollan los paradigmas de la psicología. El primero presupone que en el aprendizaje el objeto determina el sujeto. En el segundo paradigma es el sujeto quien determina el objeto. El tercer paradigma, muy relacionado con el constructivismo y el interaccionsimo, establece que hay una influencia mutua entre sujeto y objeto en el aprendizaje.

Desde el punto de vista de la filosofía de la educación, hay tres paradigmas básicos. el paradigma ontológico, el paradigma moderno y el paradigma de la comunicación. Este último presupone el diálogo y el consenso y tiene por lo tanto un enfoque intersubjetivo.

Desde la pedagogía hay dos paradigmas dominantes. el de la directividad y el de la no-directividad. en este último caso no hay primacía del profesor en relación con el alumno, ambos están en condición de aprendices.

12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.

13. **CONCLUSIONES.** La conclusión definida por la autora del artículo es abrir la inquietud en torno a la reflexión de las prácticas pedagógicas, entendiendo sus presupuestos y las orientaciones determinantes de uno u otro camino en la escuela.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

Convivencia, conflictos y democracia

RAE 20

1. **PAÍS. GENERAL**
2. **TÍTULO.** “Psicoanálisis y moral”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas.* EXCEBARRIA, J (Comp) Pp: 105-118
4. **AUTOR PERSONAL.** FREIJO, Enrique
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1989
7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, Servicio Editorial de País Vasco, 219 pg.
8. **DESCRIPTORES.** Desarrollo Moral
9. **DESCRIPCIÓN.** El texto busca reseñar los principales aportes del psicoanálisis en torno al desarrollo moral. El autor busca interpelar y controvertir la tesis según la cuál, éste se adscribe unívocamente a una corriente heterónoma y adaptativa del desarrollo moral.
10. **FUENTES.** Dolto, 1953; Freud, 1968, 1976; Kohlberg, 1975
11. **CONTENIDOS.** Relaciones entre la psicología psicoanalítica y la psicología del desarrollo moral; Fases de evolución de las instancias psíquicas de la moral según la teoría dinámica del psiquismo.
12. **METODOLOGÍA.** Revisión y análisis bibliográfico
13. **CONCLUSIONES.** La teoría freudiana deja abierto el problema de la psicología de los sentimientos, las representaciones y los comportamientos morales, por tanto, es problemático proponer una lectura rígida y definitiva de la obra freudiana en lo que respecta al desarrollo moral. Todo esto sin contar, con que la psicología dinámica de la moral, sufre una modificación esencial en los desarrollos post freudianos.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Alejandra Ariza, Agosto 21 de 2003.

RAE 21

1. **PAÍS.** COLOMBIA

2. **TÍTULO.** *Tramas de Constitución y Deconstrucción de Sujetos en Espacios Sociales Escolares*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** GHISO, Alfredo; JIMÉNEZ, Luz Elena; MORALES, Santiago; ORTEGA, Piedad

5. **AUTOR CORPORATIVO.** Laboratorio Internacional Universitario de Estudios Sociales, Federación Internacional de Universidades Católicas, Fundación Universitaria Luis Amigó

6. **FECHA DE EDICIÓN.** sf.

7. **PIE DE IMPRENTA.** Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó, 175 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Educación moral, educación para la paz

9. **DESCRIPCIÓN.** El proyecto de investigación asume como objeto de estudio “las condiciones, los procesos y las expresiones que caracterizan tramas de constitución y deconstrucción de sujetos sociales en escenarios escolares de la ciudad de Medellín”; la constitución de tramas sociales, se plantea en la perspectiva de construir procesos dinamizadores de tejidos sociales, de nuevas formas de subjetividad, por ello su relevancia se sitúa en la configuración de vínculos que se generan desde escenarios escolares diversos y desiguales; con posibilidad de ser colectivos dimensionados como comunidad cultural, política y ética.

10. **FUENTES.** La investigación se desarrolla en algunas escuelas de Medellín, Colombia

11. **CONTENIDOS.** El proyecto se desarrolla en el espacio escolar, que aporta sus dinámicas para el desciframiento de las tramas sociales que se están construyendo en él. La escuela resulta, entonces, de gran importancia para entender la manera cómo se están creando en ella los vínculos de los jóvenes entre sí y de éstos con el mundo de los adultos, personificados en sus maestros y otros actores sociales que toman presencia en ella. Así la institucionalidad escolar genera maneras de ser y de estar juntos, siendo de gran valor estratégico en cuanto a la configuración y creación de relaciones sociales. Además, el espacio social escolar permite leer tensiones de constitución y deconstrucción de sujetos, la configuración de grupalidades, la construcción de la normatividad, la pertinencia de las prácticas pedagógicas e interrogantes en torno a las dinámicas de vincularidad y conflictividad.

12. **METODOLOGÍA.** Metodología de investigación etnográfica, entrevistas con los estudiantes.

13. **CONCLUSIONES.** La escuela fragmenta, limita o anula las posibilidades de constitución de sujetos sociales, pero también genera la posibilidad de construir sentidos de vida, sentidos que inauguran nuevas formas no homogenizantes de constituir humanidad desde el encuentro con la diferencia.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 03/06/2003

RAE 22

1. **PAÍS.** ESPAÑA-GENERAL
2. **TÍTULO.** “Hacerse cargo de la heterogeneidad”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En: *Cuadernos de Pedagogía*. Pp. 52.
4. **AUTOR PERSONAL.** GIMENO SACRISTAN, José.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2002
7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, editorial CISSPRAXIS S.A. No. 311. 4 paginas
8. **DESCRIPTORES.** Democratización de la educación
9. **DESCRIPCIÓN.** La escuela reproduce las categorías sociales que clasifican a las personas. El autor propone revisar sus significados a favor de suprimir la desigualdad que impide la consecución de los derechos básicos y jerarquiza al alumnado. La diversidad les hace singulares y promueve su libertad personal.
10. **FUENTES.**
11. **CONTENIDOS.** Se parte del hecho de que somos iguales, al menos en los que se refiere a igualdad de derechos, y de que somos diversos: pensamos, actuamos, somos y sentimos de un modo distinto. Pero ¿cómo representarnos en la diversidad? La respuesta del autor será el lenguaje. en pedagogía hay que tener cuidado con dos grupos de desigualdades y diferencias: (a) las que nos hacen desiguales ante la posibilidad de alcanzar y ejercer nuestros derechos básicos, participar en la sociedad y poder disfrutar de los bienes culturales; y (b) las que nos enfrentan a los demás. La norma ética que plantea el autor para hacer que este problema pueda ser solucionado es: suprimir, en primer lugar, la diversidad que implique desigualdad de los individuos para la realización de sus derechos, de sus posibilidades reales, así como aquellas que impiden que esas posibilidades se desarrollen. En segundo lugar, respetar y tolerar toda diversidad que no atente contra lo anterior o a la necesidad de vivir en sociedad. En tercer lugar, debe fomentarse el hecho mismo de la diversidad. En general, se ha de buscar una igualdad en lo que es esencial para todos los individuos, al tiempo que se estimula su individualidad expresiva y creadora.
12. **METODOLOGÍA.**
13. **CONCLUSIONES.** La cultura tiene valor igualador si todos pueden aprovecharse de ella. Si las condiciones y los modos de impartirla desalojan precisamente a los que más necesidad tienen de ese beneficio, algo falla. Se han de defender los derechos y diferencias de los niños, niñas y jóvenes en la escuela, pues es uno de los últimos lugares donde se pueden ensayar proyectos de vida en comunidad, en mejores condiciones de igualdad, que si no existieran.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolás Jiménez. Mayo 27 de 2003.

RAE 23

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *La Violencia y lo Sagrado*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** GIRARD, René

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.**

7. **PIE DE IMPRENTA.**

8. **DESCRIPTORES.**

9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro presenta una lectura antropológica del sacrificio desde una perspectiva que suele llamarse Dinamismo, que replantea el modelo estático del Estructuralismo. En este libro el autor a través de una serie de ejemplos tomas dos de la Grecia clásica propone una solución simbólica para la explicación de la práctica del sacrificio. Esta solución parte de la relación simbólicamente recíproca entre la violencia y lo sagrado, pues - como lo dice Girard- la violencia es como la sangre de la Gorgona: una gota es el antídoto y la otra es el veneno. Parte de la reciprocidad de la violencia (ésta siempre busca un objeto de recambio) y de su característica de contagiosa y contaminante. En el sacrificio se entabla una serie de relaciones entre el sacrificado y el sacrificador, en la que aquel representa y reemplaza a éste, provocando su propia muerte, rompiendo así el ciclo de violencia al ofrecer

10. **FUENTES.** Mitología griega.

11. **CONTENIDOS.**

12. **METODOLOGÍA.** Es una investigación basada en documentos escritos.

13. **CONCLUSIONES.** La violencia es la esencia simbólica de lo sagrado, es decir que tras los sistemas de pensamiento religiosos, existe una compleja red de interrelaciones simbólicas que llevan al manejo de la violencia, tanto para proteger la vida como para sustentarla.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo Narváez, Agosto 10 de 2003

RAE 24

1. **PAÍS.** ÁFRICA
2. **TÍTULO.** *Custom & Conflict in Africa*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.** GLUKCMAN, Max
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1970
7. **PIE DE IMPRENTA.** Basil Blackwell, Oxford.
8. **DESCRIPTORES.**
9. **DESCRIPCIÓN.** Este texto es la recopilación de una serie de conferencias realizadas por el autor para la BBC de Londres, en las cuales trató desde diferentes perspectivas la tesis de que el conflicto en un conjunto de relaciones sociales más amplio o en un período de tiempo mayor conlleva al reestablecimiento de el orden social. Para exponer esta tesis, se vale de varios ejemplos etnográficos, tomados variados aspectos de la vida social de comunidades africanas.
10. **FUENTES.** Escritos anteriores del autor y su propio trabajo de campo. Obras antropológicas como Evans-Pritchard 1965, Fortes 1960.
11. **CONTENIDOS.** The peace in the feud. The frailty in the authority. Estrangement in the family. The logic in witchcraft. The licence in ritual. The bonds in the colour-bar
12. **METODOLOGÍA.** Observación etnográfica, entrevistas de profundidad. Revisión Bibliográfica. Estudios comparativos.
13. **CONCLUSIONES.** El texto no tiene una organización que llegue a una conclusión general, por el contrario está organizado para exponer minuciosamente la aplicación de la tesis central. En cada conferencia hay conclusiones parciales respecto a las temáticas, p.e., frente a la importancia de las inversiones de roles en contextos rituales o las tensiones respecto a las posiciones parentales y el género.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo Narváez, Agosto 1 del 2003

RAE 25

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *Ritual de la interacción*=Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** GOFFMAN, Erving

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1970 (1967)

7. **PIE DE IMPRENTA.** Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 237 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Interaccionismo simbólico, socialización

9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro es una colección de ensayos de uno de los principales exponentes del interaccionismo simbólico, Ervin Goffman. La obra presenta algunos avances de la teoría del interaccionismo simbólico en lo que se refiere a las relaciones cara a cara en sociedades occidentales y seculares. Identifica las características y las configuraciones básicas de las relaciones cara a cara en diversos órdenes rituales en los cuales lo primordial es la presentación de la sí mismo en la vida cotidiana. De igual forma establece algunas conexiones que pueden existir entre el interaccionismo simbólico y la teoría sociológica del Emilio Durkheim. Finalmente presenta algunos conceptos claves en el estudio de instituciones difíciles como los son las clínicas psiquiátricas.

10. **FUENTES.** La serie de ensayos se basan en investigaciones empíricas que el autor había realizado hasta el momento de la publicación del escrito.

11. **CONTENIDOS.** El libro consta de una Introducción y seis capítulos, cada uno de los cuales es un ensayo independiente pero que está en relación con los demás. En la introducción el autor define el estudio de la interacción cara a cara como la clase de sucesos que se producen durante la copresencia y en virtud de ella. En el primer ensayo, titulado "sobre el trabajo de la cara", se presenta el análisis de los elementos rituales de la interacción social. Estos son básicamente dos: procesos o rituales de evitación y procesos o rituales correctivos. Mediante el primero se eluden las amenazas a la presentación del sí, a la fachada de cada uno, esto se puede ejemplificar cuando en una conversación alguna de las partes evita un tema o elude algún tópico específico. En relación con los rituales de corrección, estos se establecen en momentos en los cuales se ha planteado un desequilibrio en la interacción. De este modo, Goffman define como ritual los "actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra cuán digno es de respeto o cuán dignos son los otros de ese respeto" (p. 25). Los demás ensayos, de por sí interesantes, se titulan "la naturaleza de la deferencia y el proceder", en donde cada uno de estos dos términos constituyen reglas rituales específicas en la interacción cara a cara. "La turbación y la organización social", que es una propuesta de análisis de la interacción en organizaciones sociales e instituciones difíciles como las cárceles y las clínicas psiquiátricas. Siguen los ensayos titulados "la alienación respecto de la interacción", "los síntomas mentales y el orden público", y por último el ensayo titulado "donde está la acción". Este último es un excelente trabajo en donde Goffman explora las semejanzas y diferencias que puede haber entre el juego y el drama frente a la vida cotidiana.

12. **METODOLOGÍA.** Etnografía como metodología específica del interaccionismo simbólico.

13. **CONCLUSIONES.** Las conclusiones se desarrollan de acuerdo con cada uno de los ensayos que componen el libro. Se puede destacar, por ejemplo, que "el objetivo del juego consiste en proteger la línea [fachada] de cada uno de una inexcusable contradicción, a la vez que se conquista tantos puntos como sea necesario contra el adversario y trata uno de anotarse tantos triunfos como resulte posible" (p.29). De igual forma, cabe resaltar que el sentido ritual de la interacción obedece a que el elemento sagrado que está en juego es el yo, o si se quiere el sí mismo (self en inglés).

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 03/06/2003

RAE 26

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *Frame Analysis. An essay on the organization of experience*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** GOFFMAN, Erving

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1974

7. **PIE DE IMPRENTA.** Cambridge, Harvard University Press, 586 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Interaccionismo simbólico, juego de roles

9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro trata con la forma en que las situaciones son definidas y con las vulnerabilidades de las cuales estas definiciones son sujeto. Las variadas alternativas de la actividad ordinaria son discriminadas (sueños, experimntos, rituales, juegos, pruebas, ensayos, decepcioes, dramas ficticios) y se hace un esfuerzo inicial de formular las convenciones distintivas de cada una. Este modo de análisis es entonces aplicado a los mundos implícitos en la conversación cotidiana. Su importancian radica en la apertura de lo subjetivo al estudio sistemático de la sociología y otro paso es tomado en el establecimiento del micro estudio de la interacción social.

10. **FUENTES.** El libro es resultado de varias investigaciones hechas por el autor, las cuales son presentadas de una forma más teórica.

11. **CONTENIDOS.** El libro establece un desarrollo dentro de la teoría del interaccionsimo simbólico, este desarrollo es el que se conoce como análisis de marcos o frame analysis. Esta es una propuesta que pretende superar la acepción funcionalista de los individuos como elementos funcionales a un determinado sistema social por el hecho de que adquieren roles específicos. en cambio, sobre la base de la teoría de Goffman, está la idea de que hay deterinado marcos en los cuales se inserta la acción social pero que a la vez permite una determinada libertas. Así pues hay marcos de acción definidos en el comportamiento de un padre, pero este marco es reemplazado por otro cuando el actor se encuentra en una situación de empleado, por ejemplo. El libro consta de trece capítulos, cada uno de los cuales va defineindo una de las carcaterísticas del análisis de marcos. entre estos se destacan el capítulo 5 "The theatrical frame", el 10 "Breaking frame", el 13 "The frame analysis of talk" y el capítulo 14 que son las conclusiones.

12. **METODOLOGÍA.** No se define una metodología específica.

13. **CONCLUSIONES.** La principal conclusión que se desprende del libro es que "lo que se entiende como 'real' en la vida cotidiana puede ser tan sólo una dramatización de eventos como eventos en sí mismo, o un ensayo de la dramatización o una pintura del ensayo o una reproducción de la pintura" (p. 560). Esto quiere decir que la vida cotidiana es el arte de la apariencia, la buena o mala interacción que se establezca con los demás depende del tipo o de la calidad de nuestras apariencias.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 03/06/2003

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *Democracia Y Productividad Desafíos De Una Nueva Educación Media En America Latina*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** GOMEZ, Víctor M.; AGUERRONDO, Inés; BRACHO, Teresa; BRASLAVSKV Cecilia; CARIOLA, Leonor; MUÑOZ, Carlos; WEISS, Eduardo y ZIBAS, Dagmar

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1995

7. **PIE DE IMPRENTA.** Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 168 páginas

8. **DESCRIPTORES.** Educación cívica

9. **DESCRIPCIÓN.** Libro fruto de un trabajo colectivo de Investigación sobre la problemática de la Educación Media en América Latina. Fueron convocados 10 expertos a presentar documentos para su elaboración. Analizan los principales problemas y retos de este importante nivel diversos países de la región y se proponen diversas estrategias de cambio y opciones de política, en respuesta a las demandas que la modernización social, política y económica presenta a la educación media en la región.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** En este estudio se plantea que la educación “media” es uno de los niveles educativos de mayor importancia en la sociedad moderna, lo que implica la necesidad de comprensión global de sus roles y funciones como condición previa a la formulación de opciones de políticas sobre este nivel. El tema se desarrolla en cinco capítulos de los cuales, 4 ofrecen una temática secuencial a la problemática en América Latina y el quinto recoge las conclusiones y comentarios de los primeros capítulos.

* Consta de cinco capítulos:

1. Se examinan las características de la Educación Media en América latina, las semejanzas y diferencias entre países y la heterogeneidad interna del sistema. Se introduce el problema de la falta de identidad de ese nivel que lo convierte en “chivo expiatorio” de las dificultades del mercado de trabajo de la educación superior y de la estratificación social de sociedades que se caracterizan por su escasa homogeneidad y por mantener extensos grupos en la periferia de los procesos de modernización. 2. Se centra en las demandas a las que se enfrenta la educación de nivel medio y las disyuntivas que plantean las respuestas a esas demanda en el nivel de las políticas nacionales. El impacto de la modernización e internacionalización de la economía en sistemas productivos muy heterogéneos y las exigencias de la consolidación de la democracia en sociedades segmentadas condicionan la superación del dilema entre selectividad y equidad. 3. Se pregunta sobre el tipo de instituciones adecuadas, comprensivas o diversificadas, la dependencia de dichas instituciones, la certificación y articulación con los otros niveles educativos, los contenidos que dan sentido a las competencias y los elementos que permiten alcanzar una formación básica para el trabajo. Todo ello implica una complejidad técnica y política y, por ende, una concepción de lo curricular que integra contenidos y construcción institucional. 4. Encara las transformaciones institucionales que implican los cambios en la dirección señalada anteriormente, los actores y niveles en que se realizan dicha modificaciones y las características de la ges que se desarrollará. Se señala la interacción entre tres niveles clave en los se debe actuar: el de la política educativa nacional respecto de la enseñanza media; el de las escuelas como locus del proceso educativo y un tercer nivel intermedio en el que se articulan las relaciones entre cada escuela y el nivel global. Para finalizar se establecen los criterios de gestión en la escuela. 5. Reflexiones finales. El recorrido de este libro ha demostrado la compleja problemática del nivel medio de la educación formal en el contexto de América Latina.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Esta publicación no pretende dar fórmulas de solución para una problemática tan compleja, sino principalmente señalar temas clave, su interrelación, la necesidad de enfrentarlos en bloque y no aisladamente, desde la realidad local y regional y no en abstracto. Se tiene conciencia de que las respuestas deben ser implementadas por los actores sociales y que la función de un trabajo como éste consiste fundamentalmente en señalar problemas y plantear elementos para propuestas alternativas. Quienes firman las presentes reflexiones y colaboraron en la tarea de coordinación de la elaboración conjunta que implicó este texto, desean poner de relieve la riqueza del intercambio, expresar el sincero reconocimiento al esfuerzo desinteresado de todos los participantes aportar un convencimiento: si este trabajo resulta útil para los protagonistas de la educación media en la región y añade un “valor agregado” propio al conocimiento de la temática, se debe fundamentalmente a ese esfuerzo compartido que permitió integrar diversas perspectivas académicas, experiencia y visiones nacionales en un libro que es en todo y no en un mosaico de opiniones. A todos los participantes vaya nuestro agradecimiento

14. **NOTAS.**

Convivencia, conflictos y democracia

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

1. **PAÍS. GENERAL**
2. **TÍTULO.** “Socialización política”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Vol. 10, pág. 20-25
4. **AUTOR PERSONAL.** GREENSTEIN, Fred
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1977
7. **PIE DE IMPRENTA.** Madrid, Aguilar, Volúmen 10, 5 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Socialización, socialización política
9. **DESCRIPCIÓN.** Este artículo presenta la conceptualización básica en trono a la socialización y la socialización política en particular. Esta es definida como todo tipo de aprendizaje político, formal o informal , deliberado o no, en todos los estadios del ciclo de vida que afecta el comportamiento político.
10. **FUENTES.** Adorno, 1950.
11. **CONTENIDOS.** El artículo empieza definiendo la importancia de la socialización política, la cual se convierte en un instrumento económico de gobierno, en ese sentido la formación cívica se puede convertir en una acción política deliberada cuando se perciben elementos de inestabilidad potencial en un sistema político. Igualmente, establece que ni la investigación clásica, ni la contemporánea, han llegado ha producir una estructura teórica generalmente aceptada para el estudio de la socialización política. En el artículo se define cuáles son los elementos claves en un proceso de socialización política: quién aprende, qué se aprende, de quién se aprende, bajo qué circunstancias se aprende y con qué efectos se aprende
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** En este escrito no se desarrollan conclusiones específicas.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 29

1. **PAÍS.** COLOMBIA
2. **TÍTULO.** *La ciudad representada. Política y conflicto en Bogotá*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.** GUTIÉRREZ, Francisco
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1998
7. **PIE DE IMPRENTA.** Bogotá, Tercer Mundo-IEPRI, 246 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Participación política, formación política, conflicto
9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro hace un documentado análisis de Bogotá como escenario en el que se representan los grandes conflictos que garantizan la vida política del país, con su tradición clientelista y de juegos y complicaciones.
10. **FUENTES.** Wirth, 1996; Palacios, 1995, Bateson, 1993
11. **CONTENIDOS.** Este libro es el resultado de un proceso de investigación sobre las relaciones de representación de intereses, de expresión, de aglutinamiento y tal vez de transformación de los mismos que se logra a través de organizaciones socio-políticas a nivel urbano como las Juntas de Acción Comunal. El autor se apoya en autores como Bateson, Wittgestein, Hintikka y Elster. Es el estudio de la construcción social de racionalidades que conducen a formar equilibrios en el mundo de lo público. El primer capítulo se titula participación, renovación, ciudadanía, presenta un panorama de la participación ciudadana en Colombia a partir de la Constitución de 1991. El segundo capítulo, el clientelismo y sus enredos, hace un análisis de dos redes clientelistas en Bogotá. El siguiente capítulo, titulado micropolítica, democracia y pesimismo, se centra en el análisis de la retórica política bogotana y colombiana. El cuarto capítulo, las retóricas de la defección, hace un estudio de la lógica de la "faltonería", la cual está compuesta por una redistribución de la culpa de tipo socialmente generalizado. El quinto y último capítulo versa sobre las instituciones políticas, los contratos y las leyes y las concepciones que se tienen alrededor de ellas en relación con "lo recto y lo torcido".
12. **METODOLOGÍA.** Metodologías de redes, análisis de contenido, entrevistas y etnografía.
13. **CONCLUSIONES.** Se concluye que a pesar de las buenas intenciones, el clientelismo sigue imperando en el escenario de la participación en Colombia y muy especialmente en Bogotá. Sin embargo, este es un fenómeno que no puede etiquetarse ligeramente como perverso. En el sistema democrático hay una representación dominante, el pesimismo, este puede resumirse en la siguiente expresión: "Si todos son unos bellacos ¿para que tomarse el trabajo de reemplazar un líder político por otro?"
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 30

1. **PAÍS.** Colombia
2. **TÍTULO.** "Formación ética, valores y democracia"
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Estados del arte de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. HENAO WILLES, Myriam; CASTRO, Jorge Orlando (Comp.) Vol. I, pág. 139-226.
4. **AUTOR PERSONAL.** HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo
5. **AUTOR CORPORATIVO.** ICFES-COLCIENCIAS-Sociedad Colombiana de Pedagogía
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2000
7. **PIE DE IMPRENTA.** Bogotá, Colciencias y Socolpe, Vo. I, 291 págs. Vo. 2, 332 págs.
8. **DESCRIPTORES.** Educación Cívica, Educación Moral.
9. **DESCRIPCIÓN.** Contribución a un libro que presenta estrados del arte en diferentes temas relacionados con la Educación y la Pedagogía en Colombia. Hace una justificación de la necesidad de establecer una educación para la ciudadanía. Presenta algunos conceptos claves de la educación ética desde la filosofía y hace un pequeño balance de las investigaciones que sobre el tema se están realizando en Colombia.
10. **FUENTES.** Libros de teóricos filosóficos en torno al tema de la ética y la educación: Apel, 1991; Dussel, 1998; Habermas, 1999; McIntyre, 1994; Tugendhat, 1990; Walzwe, 1993.
11. **CONTENIDOS.** La introducción hace una justificación del porqué es necesario establecer una educación para la ciudadanía en Colombia. El autor se basa en diagnósticos de analistas en los cuales se presenta la realidad colombiana como una realidad violenta, en donde la violencia común tiene mayor impacto inclusive que la violencia política. Por esta razón se hace necesario, según el autor, encontrar la "resolución de las diferencias e intereses a través de la convicción y no de la imposición" (pág. 141)
El primer capítulo: Educación y filosofía moral y política, es un balance del concepto de la ética dentro de la tradición filosófica. Se establecen las principales corrientes en torno a la ética: Ética discursiva: Apel, Habermas, Cortina. Que es una corriente cercana a la ética de la razón de Kant. El neoestructuralismo de Rawls, también en concordancia con algunas cosas de Kant. Y el comunitarismo: McIntyre que va en contra de la racionalidad propuesta por Kant.
El segundo capítulo: Investigación sobre educación moral, tiene como objetivo determinar los presupuestos que determinan la investigación orientada a los aspectos de la filosofía práctica. Se proponen tres aspectos importantes: Educación y Cultura. Educación y valores éticos para la democracia. Educación y políticas de Estado y Formación en valores y tradición religiosa.
El tercer capítulo: Hacia una propuesta de formación comunicativa en valores, es la propuesta que hace el autor basándose en la corriente de la ética discursiva, entendida esta como una forma de argumentación moral en donde las competencias para argumentar, establecidas por el acuerdo sobre unos mínimos, es el eje del proceso educativo.
El cuarto capítulo: Aproximación a un estado del conocimiento en la investigación en educación en ética, valores y democracia en Colombia, hace un balance de algunas investigaciones que sobre el tema se vienen realizando en Colombia en la década del noventa. La fuente principal de estas investigaciones es el banco de proyectos de colciencias. El autor hace una clasificación de las investigaciones en: Teóricas y empíricas; dentro de estas últimas se encuentra: aplicación de la perspectiva teórico filosófica a la dimensión educativa, investigación y desarrollo de modelos de educación moral; las estructuras y la teoría comunicativa de la acción, comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la escuela en el proceso educativo; pedagogía y no violencia, pedagogía y sexualidad, perspectiva de género, filosofía para niños y educación en comunidades indígenas.
12. **METODOLOGÍA.** La metodología del capítulo reseñado se basa en la discusión de conceptos y en la revisión bibliográfica de investigaciones.
13. **CONCLUSIONES.** Las principales conclusiones son: Se presenta una falta de interés en abordar estos temas pero hay consensos entre las instancias que definen las políticas educativas. Falta formación específica en el área por parte de maestros e investigadores. Se están construyendo bases para generar una comunidad investigativa en el área. Los proyectos de investigación responden a una inquietud básica: la violencia en el país.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 25/05/2003

RAE 31

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. “Ética comunicativa y educación para la democracia”

3. DOCUMENTO GLOBAL. En: *Revista Iberoamericana de Educación*

4. AUTOR PERSONAL. HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo.

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1995

7. PIE DE IMPRENTA. Biblioteca Virtual de la OEI. No. 7.

8. DESCRIPTORES. Democratización de la educación, Educación moral

9. DESCRIPCIÓN. El autor desarrolla su posición relacionando ética y política con la excusa de la educación. El sentido de la ética en el proceso educativo y un sistemático recorrido por algunas de las perspectivas más actuales sobre lo que puede conceptualizarse como una propuesta integral de argumentación moral, conforman su aportación clara y, a nuestro entender, enraizada en el seno del discurso ético- político más propio de América Latina.

10. FUENTES.

11. CONTENIDOS. En términos generales, se trata de plantear las relaciones entre ética y política, mediadas por el proceso educativo. Estas pueden establecerse desde diversas concepciones de lo político y también de lo ético. Aquí se opta por una metodología quizá extraña: en lugar de acentuar las diferencias entre las diversas versiones contemporáneas de la ética, quiero ensayar una forma de argumentación que las relacione, si no necesariamente a todas, por lo menos sí a algunas de las más relevantes en la discusión actual. El punto de partida es fijar la función específica de la formación en valores en el proceso educativo (I), para mostrar precisamente lo que ella significa para preparar a los miembros de la sociedad civil. Esto permite caracterizar diversas formas de concebir la dimensión ética en relación

con la política deliberativa y la democracia participativa (II), para mostrar luego un modelo de argumentación que, como se ha dicho, en lugar de excluir convoque diversas concepciones de la moral en torno a la tarea de formación de ciudadanos (III), que haga posible democratizar la democracia.

12. METODOLOGÍA.

13. CONCLUSIONES. Quizá una fenomenología de los sentimientos morales podría mostrar que un interés de no ser instrumentalizado corresponde a un sentimiento más noble, quizá más fuerte de no instrumentalizar (objetivar, alienar) a otros, lo que haría más estable la democracia participativa. Una educación comprensiva, reflexiva y dialogal en valores, prepara mejor no sólo por sus contenidos sino sobre todo por sus procedimientos comunicativos para una sociedad civil que aspira a ir superando el autoritarismo, la intolerancia y la frivolidad, gracias a un mayor compromiso y a más pluralismo en la participación política y en las realizaciones de una democracia, cuya eticidad signifique más justicia, más equidad y mayor solidaridad.

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA. Nicolás Jiménez. Junio 3 de 2003.

RAE 32

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *Foro sobre formación de valores ciudadanos*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** HOYOS, Guillermo; CHASKEL, Roberto; VALENCIA, Hernando; PARRA, Rodrigo; REY, Germán y CAJIAO, Francisco.

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1992

7. **PIE DE IMPRENTA.** Santafé de Bogotá, Centro de Información y Documentación (OEI)

8. **DESCRIPTORES.** Formación ética

9. **DESCRIPCIÓN.** Ponencias de seis autores, llevadas a un foro sobre formación de valores ciudadanos, realizadas Santafé de Bogotá entre el 27 y 28 de Abril de 1992. Ponen de manifiesto la necesidad primordial de modificar esquemas rígidos e imperativos del Sistema Educativo en la formación de valores en los alumnos, cambiándolos esquemas que se van dando espontáneamente en el entorno de la educación, producidos por la dinámica participativa todas las personas o estamentos involucrados en cualquier organización educativa, bien sea particular u oficial pasa por la ética civil, núcleo familiar, cultura escolar, derechos humanos, medios de comunicación y pedagogía.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** El artículo contiene seis partes: "Elementos filosóficos para una pedagogía de los valores". Aquí el autor sugiere como, desde un principio, en los procesos educativos se conduce a las personas a la creación y reconstrucción de valores y al papel fundamental de la ética comunicación en dichos procesos como función ilustradora frente a las confusiones que suscita en la cultura actual el escepticismo. "Factores de la Educación Familiar asociados a la adhesión de valores". Los valores morales, culturales y políticos, la medida por la cual una persona dirige sus acciones, define, interpreta o juzga los fenómenos sociales. "Ética civil y Derechos Humanos en Colombia". Los problemas de los derechos humanos en Colombia se deben a crisis de ética; porque hay una falta de convergencia en las reglas que deben gobernar nuestra convivencia en los Principios de comportamiento que deben encuadrar nuestra acción. "Cultura escolar y formación de valores". Los ejes principales sobre los cuales se apoya la escuela en su vida cotidiana como en su organización social para la formación de valores, son la creación y distribución de conocimiento y la formación de ciudadanos. "Escuela, medios de comunicación valores". La televisión con su apariencia frívola, sus estrategias de seducción, poderosos argumentos para atraer y mantener la atención; ningún otro medio de comunicación hasta el momento en pocas décadas entro a participar de los rituales familiares. Incapacidad de la escuela para ver los dinamismos culturales que está transmitiendo hoy la televisión. "Pedagogía de los valores ciudadanos". La formación de valores ciudadanos es uno de los objetivos centrales proceso educativo de todo ser humano; Esta función supone incorporar al individuo en el conjunto de valores que rige comunidad. El proceso de educación ciudadana se realiza a través de múltiples medios de intercambio social y opera durante toda la vida. Importancia del saber de qué manera se adquieren los comportamientos sociales. Importancias desarrollo cognoscitivo, ya que toda acción humana debe estar guiada por la razón a fin de que sea una acción responsable

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Un cambio en las funciones de la familia afecta la estructura y por lo tanto ocasiona un movimiento los valores. Así pues las familias para adherirse a un contexto de valores tienen que tener íntegros los elementos de funcionalidad y de su estructura para poder lograr una mejor interacción entre los individuos. La escuela debe ser en realidad, en medio de nuestra sociedad violenta, una cultura alternativa, formando a diario en su organización social, en la practica pedagógica, -ciudadanos de -paz, creando valores más para la vida en una sociedad igualitaria y pacífica. La formación en la autonomía y la convivencia, la experiencia del Ethos Democrático y de espacios de comunicabilidad permitirán sin duda una apropiación más creativa -y libre de tos mensajes que difunden diariamente los medios. La misión-del sistema educativo de una sociedad la de formar ciudadanos conscientes, deliberantes y activos, para lo cual es imprescindible la búsqueda de formas adecuadas para-el aprendizaje de los valores cívicos, dejando atrás discursos, lecciones o currículos.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

RAE 33

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. "Civic Education"

3. DOCUMENTO GLOBAL. En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)

4. AUTOR PERSONAL. HURSH, D.

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1994

7. PIE DE IMPRENTA. Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 7 pág.

8. DESCRIPTORES. Educación cívica, formación política, civic education

9. DESCRIPCIÓN. Este es un artículo que hace una comparación de la educación cívica en relación con diferencias regionales y nacionales a nivel mundial.

10. FUENTES. Fuentes bibliográficas en general. Ver bibliografía al final del artículo.

11. CONTENIDOS. La educación cívica está en estrecha relación con el desarrollo de la ciudadanía en las diferentes configuraciones sociales. Es por esto que varía de acuerdo con la región y el país. La primera región que analiza el autor es Europa occidental y Australia, en esta zona como varios países definen la educación cívica refleja algunos de los conflictos centrales sobre la educación cívica. Así pues, la cultura posmodernista caracteriza al individuo como un consumidor más que como un productor. Por otro lado, en Asia, Africa y Latinoamérica el énfasis se ubica en los valores interpersonales o morales. Sin embargo, "la diversidad de objetivos de la educación cívica en los países de América Latina refleja la diversidad de las agendas políticas en el mundo", (p. 3).

Otro punto tratado por el autor del artículo es el que tiene que ver con el currículo oculto o implícito curriculum, según este concepto los estudiantes aprenden tanto o más de su experiencia y de los modelos que ellos ven que de los que se les dice. Lo anterior ha abierto un debate en torno a si los profesores deben enfatizar en la transmisión de ciertos hechos o deben enfatizar en el aprendizaje a través de procesos.

12. METODOLOGÍA. Consulta y análisis bibliográfico.

13. CONCLUSIONES. Algunos países, especialmente aquellos inmersos en conflictos políticos o ideológicos con países vecinos o aquellos que afrontan divisiones internas, enfatizan en el nacionalismo y la tradición cultural.

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA. Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 34

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** “Political education”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** ICHILOV, O.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 5 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Formación política, educación cívica
9. **DESCRIPCIÓN.** Es un artículo que describe el desarrollo, características y nuevas acepciones en torno al término de educación política.
10. **FUENTES.** Shapira, 1990; Ichilov (ed), 1990
11. **CONTENIDOS.** Como primera medida, el autor define que la educación política (political education), se refiere a las formas institucionalizadas de adquisición de conocimientos que toma lugar dentro del campo de trabajo de la educación formal, como las escuelas y las universidades, y dentro del sector informal como los movimientos juveniles. Es menos inclusive que la socialización política, la cual consiste en los procesos de aprendizaje planeados y no intencionados en cada uno de los ciclos de vida de un individuo y dentro de una gran variedad de contextos sociales.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** Una conclusión interesante es que las organizaciones juveniles han sido usadas como herramientas tanto en regímenes totalitarios como en democráticos y juegan un papel especial en países menos desarrollados.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

Convivencia, conflictos y democracia

RAE 35

1. **PAÍS.** Colombia
2. **TÍTULO.** *Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.**
5. **AUTOR CORPORATIVO.** Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1999
7. **PIE DE IMPRENTA.** Bogotá, Colegio del Santo Angel, 206 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Educación cívica, educación para la paz,
9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro es un estado del arte sobre la producción en torno al tema de educación para la convivencia democrática en la escuela entre 1989-1999. Se basa en una muestra de 120 documentos reseñados sobre un total de 500. Se anexan los 120 Resúmenes Analíticos en Educación (RAE)
10. **FUENTES.** El estudio se basó en la búsqueda de material bibliográfico en centros de documentación de la ciudad de Bogotá principalmente: Biblioteca Luis Angel Arango, Biblioteca nacional, CIEC, CINDE, CINEP, CREDI, Defensoría del Pueblo, Fundación FES, Fundación Rafael Pombo, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Personería Dsitrital, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO, UNICEF, Universidad de San Buenaventura.
11. **CONTENIDOS.** En la primera parte se establecen los antecedentes legales en Colombia del tema de la educación para la democracia: Ley general de educación de 1994 y el Plan Decenal de Desarrollo Educativo. Establece además las preguntas de la investigación: "¿Cuáles pueden ser los ambientes y mediaciones pedagógicas pertinentes en un proceso de democratización?, ¿Qué papel le corresponde al maestro como orientador de un proceso democratizador para dentro y fuera del aula?
En la segunda parte se hace una caracterización descriptiva de la bibliografía encontrada. Se presentan algunas estadísticas.
En la tercera parte se presentan los Resúmenes Analísitocs de 120 documentos.
12. **METODOLOGÍA.** Revisión documental. Reseña de la información mediante resúmenes analíticos
13. **CONCLUSIONES.** No se establecen conclusiones en el documento.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 25/05/2003

RAE 36

1. **PAÍS. GENERAL.**
2. **TÍTULO.** “Educación Moral”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En: *Pedagogía General y Filosofía de la educación*
4. **AUTOR PERSONAL.** John D. REDDEN, RYAN A. Francis
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1963
7. **PIE DE IMPRENTA.** Madrid, Ediciones Morata, 345 páginas
8. **DESCRIPTORES.** Educación moral, Educación artística
9. **DESCRIPCIÓN.** El centro del texto es mostrar que la educación formal tiene por objetivo la influencia sistemática de la madura sobre la inmadura, por medio de una guía activa y la enseñanza en todas fases de la vida, de modo que la inmadura alcance el fin para el que fue creada.
10. **FUENTES.**
11. **CONTENIDOS.** El texto de estos autores tiene tres puntos que son ejes centrales para su obra: primero, el fundamento de lo que tanto Redden como Ryan piensan que es lo moral, es un ideal típicamente religioso; segundo, la educación moral, que encuentra su sanción en la educación religiosa, es la coronación del desarrollo del niño o el joven; tercero, la educación moral esta íntimamente ligada con la educación social y cívica. La buena ciudadanía requiere que todos los miembros del conjunto alcancen la integridad moral. Esto es, sólo cuando la moralidad propiamente dicha se reconoce como base de la ciudadanía, resulta el progreso social y cívico.
12. **METODOLOGÍA.**
13. **CONCLUSIONES.** Los planos de la realidad física, social y espiritual que el niño debe apropiarse corresponden a otras tantas series de procesos conjuntos que no pueden someterse sólo al tratamiento analítico y atomizador que por tanto tiempo ha imperado entre los modernos. No es, en general, un punto pequeño de la consideración de la filosofía de la educación católica éste que le permite estructurarse como una síntesis unitaria correlativa respecto de la unidad funcional del niño. El desarrollo corporal, puesto al servicio de la sociabilidad, que simultáneamente aparece, coopera por sí mismo a la auto individualización y todo ello permite, en fin, al sujeto elevarse hasta las formas más altas de la espiritualidad.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolas Jiménez Ariza. Julio 19 de 2003.

RAE 37

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. "Human development: Cross-cultural approaches"

3. DOCUMENTO GLOBAL. En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)

4. AUTOR PERSONAL. KORNADT, H. J.; TROMMSDORFF, G.

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1994

7. PIE DE IMPRENTA. Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 7 pág.

8. DESCRIPTORES. Moral development, desarrollo moral

9. DESCRIPCIÓN. Este artículo presenta algunos debates entorno a una visión multicultural en el estudio del desarrollo humano y del desarrollo moral.

10. FUENTES. Mead, 1929

11. CONTENIDOS. El artículo inicia presentando algunos puntos de controversia en el interior de los estudios del desarrollo físico y psicológico. Dichos estudios se centraron, en un principio, en el estudio de la niñez. Más tarde se enfatizó en el estudio de factores que influían el desarrollo diferencial de los individuos y sus personalidades. empero lo anterior, un objetivo más ambicioso de la comparación transcultural es probar esos presupuestos teóricos. Un ejemplo de lo anterior viene de los estudios de Margaret Mead sobre la niñez y la juventud en Samoa. ella describe, personas agradables, no agresivas y libres que no mostraban conflictos. mead explicaba esto por la particular forma de socialización en Samoa, que era sexualmente permisiva y libre de castigos severos o algunso tipos de presión.

Los autores del artículo definen algunas áreas funcionales que serían específicas de los estudios transculturales: las motivaciones, la uniones, las agresiones, la conducta pro-social, el desarrollo cognitivo, el desarrollo moral, el sí-mismo (self).

12. METODOLOGÍA. Consulta y análisis bibliográfico.

13. CONCLUSIONES. Los autores concluyen que puede ser observada una tendencia creciente de incluir diferentes culturas en investigaciones empíricas. Esto abre caminos optimistas para esperar que las visiones etnocéntricas se estén reduciendo. De igual forma, la investigación inter-cultural puede ser útil para estudiar el desarrollo como un proceso de complejas interacciones entre el individuo y el ambiente, incluyendo el role de los individuos que activamente estructuran partes de esas interacciones y quienes, entonces, influyen su propio proceso de desarrollo y sus resultados.

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA. Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 38

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *El Pensamiento Salvaje.*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** LÈVI-STRAUSS, Claude.

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1962 [1997]

7. **PIE DE IMPRENTA.** México D.F. Fondo de Cultura Económica.

8. **DESCRIPTORES.**

9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro es el texto teórico más importante de el reconocido autor y, posiblemente, el texto paradigmático del estructuralismo francés para la antropología. En él muestra como distintos aspectos de la organización social replican estructuras mentales de los miembros de las sociedades a la vez que la organización estructura las mentalidades de los individuos. En el primer capítulo de este libro (La ciencia de lo concreto), presenta la lógica concreta (el bricolage) que sustenta los juegos de oposiciones (tal como él entiende estos sistemas) y la correspondencia entre series discontinuas (naturales) y continuas (sociales); esto lo desarrolla en los capítulos posteriores, tomando por base sus estudios anteriores sobre parentesco y totemismo. También presenta las líneas generales que seguirá en trabajos posteriores, particularmente sobre el mito. (Ver Notas)

10. **FUENTES.** Material textual etnográfico abundantísimo, en especial Boas 1905; trabajo etnográfico del autor. Revisión documental, en especial Saussure 1950, Jakobson, 1946, Sartre 1961.

11. **CONTENIDOS.** Prólogo La ciencia de lo concreto La lógica de las clasificaciones totémicas Los sistemas de transformaciones Tótem y casta Categorías, elementos, especies, números El individuo como especie El tiempo recuperado Historia y Dialéctica

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.**

14. **NOTAS.** La relevancia de este texto para el presente proyecto, a pesar de las críticas al estructuralismo, radica en que presenta un marco de comprensión de los discursos formales que contienen los valores sociales (mitos, instituciones) en relación a estructuras profundas

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo Narváez, Agosto 1 de 2003.

RAE 39

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. “La investigación acción y los problemas de las minorías”

3. DOCUMENTO GLOBAL. En *La LAP: inicios y desarrollos*. Salazar, María C. (Ed.), 1992

4. AUTOR PERSONAL. LEWIN, Kurt

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1992

7. PIE DE IMPRENTA. Bogotá . Ediciones Magisterio

8. DESCRIPTORES.

9. DESCRIPCIÓN. Este artículo trata sobre los problemas teóricos y metodológicos que plantea la investigación sobre conflictos para la sociología. En el se contraponen la investigación acción con enfoques como la sociología industrial (cuyo mayor exponente fuera E. Mayo). El artículo trata además sobre la actitud de la sociedad frente a las ciencias sociales y la escasa importancia que en general se les concede, debida, según el autor, a la aún más escasa utilidad del conocimiento sociológico en términos reales para los actores involucrados. En este texto, Lewin argumenta en favor de la posibilidad y, quizá, la obligación del investigador social de involucrarse en los entramados sociales que analiza. A nivel metodológico presenta varios modos de realización de talleres y de actividades similares

10. FUENTES. Experiencia en campo y docencia del autor.

11. CONTENIDOS. Introducción Un experimento de cambio sobre problemas de las minorías La investigación sobre mayorías y minorías

12. METODOLOGÍA.

13. CONCLUSIONES. En general el texto es una presentación y defensa del paradigma de investigación-acción, que de modo tangencial, refiere a los conflictos como movilizadores sociales y fuentes de disgregación, a un mismo tiempo.

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.

RAE 40

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. *Educación Ética Y Valores Humanos: Lineamientos Curriculares.*

3. DOCUMENTO GLOBAL.

4. AUTOR PERSONAL. LOZANO, Rocío; VARGAS; Mercedes; REYES, francisco; BAYONA, Arnulfo; MOLINA, Alfredo.

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1998

7. PIE DE IMPRENTA. Colombia, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 95 páginas.

8. DESCRIPTORES. Educación ética, Educación moral

9. DESCRIPCIÓN. Documento que sustenta los lineamientos curriculares por áreas, con el objeto de fomentar su estudio y apropiación. Con los lineamientos se pretende esa necesidad de orientación y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñadas. También cambian los procedimientos que el Ministerio de Educación emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país. Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía como condición necesaria para que haya un compromiso personal e institucional con que se hace y se vive en las aulas.

10. FUENTES.

11. CONTENIDOS. El documento se ha organizado en cuatro capítulos. Los tres primeros corresponden a los presupuestos teóricos de los lineamientos. Una: primera parte que muestra los antecedentes históricos del debate sobre la ética y donde se presentan, también elementos básicos de la discusión ética actual. Una segunda donde se hace una mirada a nuestro contexto social cultural. Una tercera parte referida a la discusión actual sobre la formación de la personalidad moral, vista desde distintas teorías psicológicas. Un cuarto capítulo donde se trata de llenar la relación entre educación, ética y moral y en el cual se desagregan en sendos subcapítulos, la conexión entre ética y educación, la mirada contexto escolar colombiano y la relación entre currículo, educación ética y moral. Se presenta una reflexión en torno al currículo oculto y currículo explícito. Se presenta el apartado de los componentes y ámbitos de la educación ética y moral que es donde se concreta la propuesta curricular, metodológica y pedagógica de los lineamientos del área. Se complementa con un apartado sobre algunos criterios para la evaluación de la educación ética y moral. Finalmente se presenta a manera de anexo un resumen de la normatividad constitucional y legal existente en Colombia en torno a los contenidos de la educación ética y moral.

12. METODOLOGÍA.

13. CONCLUSIONES. Los lineamientos curriculares del área de ética y valores humanos deben partir de una comprensión, en el terreno filosófico, de la naturaleza de la discusión en torno al problema de la ética, la moral y la política, desde la cual se puede fundamentar una propuesta de la formación en valores a políticas propuestas educativas en el campo de la democracia y los valores morales está íntimamente ligada a la lucha por propiciar una vida digna a las gentes de los sectores más pobres del país, - Junto a la dimensión universalista, la autonomía tiene una dimensión personal desde la que se da la última decisión cuando cada uno actúa, moralmente.

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA. RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

RAE 41

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *Elogio de la Razón Sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** MAFESSOLI, Michel

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1997

7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona. Editorial Paidós, 196 páginas

8. **DESCRIPTORES.** Educación artística, Educación y cultura

9. **DESCRIPCIÓN.** El sentido común y el componente vivencial del mundo, son dos elementos a partir de los cuales el sujeto configura un determinado modo de obrar, un tipo particular de expresiones ‘artísticas’, y un determinado conjunto de ‘principios’ moralmente aceptados.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** El texto de Mafessoli avanza sobre la hipótesis de una nueva comprensión de la experiencia humana y de la vida social, esto es, por oposición al pensamiento clásico en el que suponen varias dicotomías sobre la experiencia, como por ejemplo entre sujeto y objeto o sobre mente y cuerpo, de un modo similar al de un pensador como Dewey se ubica al hombre inserto en el mundo, participe de una serie de tramas, o estructuras, interpersonales de transmisión y producción de sentido y conocimiento. Esta hipótesis de la experiencia arroja dos elementos para la comprensión de la vida en común tanto sobre la dimensión ética como de la estética, estos son: el sentido común y lo vivencial. El sentido común sería un conjunto de arquetipos dados por la vida en sociedad, que más allá de todo desarrollo discursivo, constituirían la condición de posibilidad de toda racionalización. En otras palabras el “inconsciente colectivo [...] constituye el armazón del sentido común”. Por otro lado lo vivencial “es poner el acento en la dimensión comunitaria de la vida social, es subrayar la mística [...] lo que conforta de una manera misteriosa el vínculo, tenue y sólido a la vez, que hace que esa comunidad sea causa y efecto de un sentimiento de pertenencia, el cual tiene poco que ver con las diversas racionalizaciones con las que se explica, la mayoría de las veces, la existencia de las diversas agregaciones sociales”. Puestos en este nivel, en el que pueden verse a la “televisión y a los videoclips” como expresión del sentido común, se “induce un nuevo arte de vivir que se basa menos en la facultad productiva que en la receptiva. La primera quería ser general, universal, y tenía como ambición dominar el mundo, dominar el entorno natural y social. Ésta, en cambio, aspira a lo particular y se contenta con una vida emocional o afectiva repartida entre unos cuantos. La ambición de ese nuevo arte de vivir constituye una especie de contemplación de lo que es, una estatización de la existencia”.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Dejando de lado el tipo de discursos racionales a partir de los cuales la estética, como teoría del arte, podría generar la partición de la expresión artística en moral, no moral e inmoral (según la ley cristiana y el arte religioso, por ejemplo), desde el sentido común y lo vivencial, lo estético y el arte se ven como una expresión de lo típicamente humano que, aunque escape a racionalización alguna, no deja de tener lugar en el tejido social.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolas Jiménez Ariza. Julio 25 de 2003.

RAE 42

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *Aggro, The Illusion of Violence.*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** MARSCH, Peter.

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1978

7. **PIE DE IMPRENTA.** J. M. Dent & Sons ltd. Londres, Melbuornne y Toronto.

8. **DESCRIPTORES.**

9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro presenta un replanteamiento del debate de la importancia de la violencia en las relaciones sociales humanas, abarca tanto posiciones tomadas de lecturas antropológicas como de lecturas etológicas. En él, el autor plantea la existencia (y hasta la necesidad) de formas socialmente regladas y controladas de violencia (no en todos los casos lesiva físicamente). Antes que afiliarse con los planteamientos innatistas (elaborados por K. Lorenz y S. Freud, entre otros) o con los ambientalistas (como A. Montagu y M. Harris), considera que tomar una posición absoluta no resuelve todas las dudas posibles. Opta por plantear la importancia de los lenguajes en la configuración de las formas socialmente construidas y aceptadas de las formas de agresividad humana.

10. **FUENTES.** Observación etnográfica y textos etnográficos. Revisión Documental, en especial K. Lorenz 1972, R. Fox 1981, M. Harris 1978.

11. **CONTENIDOS.** Introduction Aggro Animal rituals Triball rituals Aggro in History Territorial Confusion The hunting factor Changing patterns of violence Epilogue - Teh future for Aggressive man 14

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Ni la lectura innatista ni la actual lectura ambientalista de la violencia y la agresividad humana son marcos conceptuales completos. Una lectura científica del fenómeno debe aceptar planteamientos de ambas tendencias y, al referirse a humanos, el papel de los lenguajes (el hablado, las vestimentas, la gramática de la praxis, etc.) debe ser central.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo Narváez, Agosto 1 del 2003.

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** “La Educación Moral: Una Necesidad En Las Sociedades Plurales Y Democráticas”

3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En: *Revista Iberoamericana De Educación*

4. **AUTOR PERSONAL.** MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1995

7. **PIE DE IMPRENTA.** Biblioteca Virtual de la OEI. No. 7.

8. **DESCRIPTORES.** Democratización de la educación, Educación moral

9. **DESCRIPCIÓN.** El interés central es de el texto es mostrar la necesidad de apreciar y profundizar la vida en democracia y las posibilidades que ésta ofrece, tanto en sus versiones político-institucionales como en sus manifestaciones interpersonales y que a pesar de sus limitaciones, la democracia es una forma de vida en sociedad que permite el planteamiento de conflictos de valor tanto de carácter individual como colectivo. La preocupación por la educación moral queda suficientemente justificada en la medida en que la democracia hace posible el uso del diálogo en la exposición de estos conflictos de valor, en la creación y recreación de principios y normas.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** Este ensayo trata de presentar dos tipos de argumentaciones que consideramos destacables en orden a justificar la importancia y la necesidad pedagógica de la educación en valores y de la educación moral. El primer tipo de argumentación es de carácter estrictamente pedagógico, y se centra en la necesidad y conveniencia de tal tipo de acción pedagógica. El segundo tipo de argumentación es de carácter socio pedagógico y político. En estas consideraciones se recogen aquellas características socio-culturales que permiten afirmar que en la actualidad la acción pedagógica sistemática sobre este ámbito educativo es una condición necesaria para alcanzar un nivel de alfabetización funcional suficiente en sociedades plurales y democráticas. En un tercer apartado se ofrecen algunas reflexiones teóricas y algunas pautas de carácter teórico-práctico para favorecer el trabajo en éste ámbito de la educación, central y fundamental en la formación humana y especialmente en el marco de sociedades abiertas, democráticas y plurales.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Se trata de aprender a pensar sobre temas morales y cívicos, de la misma manera que se desarrollan las capacidades de razonamiento lógico, pero también de aprender a aplicar esta capacidad de juicio a la propia historia personal y colectiva para mejorarla. Se trata de no quedarse únicamente a nivel de razonamientos y opiniones, sino de ser uno capaz de realizar lo que piensa a través de la propia conducta. La sociedad en la que convivimos tiene planteados problemas ante los que las soluciones de carácter técnico o científico no son suficientes ni adecuadas. La sociedad del futuro, en la que convivirán los escolares que ahora inician la Educación Infantil y Primaria, requerirá personas que sean capaces de aprender a aprender, de transferir aquello que han aprendido a contextos nuevos y, especialmente, que sean autónomos y con capacidad de diálogo notable. La educación moral y el trabajo pedagógico sobre procedimientos, actitudes y valores, se presenta como una urgencia pedagógica ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de éstos con su entorno natural, requieren reorientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas o científicas.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolas Jiménez Ariza. Julio 20 de 2003.

RAE 44

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** MARTÍNEZ, Miguel

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2000 ¿

7. **PIE DE IMPRENTA.** Documento descargado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/lactnometodologia.html> -- 31 de mayo de 2003, 11 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Etnometodología, interaccionismo simbólico

9. **DESCRIPCIÓN.** Este es un artículo de autoría de un profesor de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela. Trata de ilustrar brevemente aquellos elementos específicos que distinguen a la orientación etnometodológica y al interaccionismo simbólico.

10. **FUENTES.** Blumer, 1969; Denzin, 1992; Williams, 1999.

11. **CONTENIDOS.** El artículo comienza poniendo de relieve las diferencias de los enfoques etnometodológico e interaccionista simbólico en el estudio de la complejidad de la vida cotidiana del ser humano actual frente al enfoque positivista. En ese sentido, el autor propone que la credibilidad de los resultados de una investigación dependerá de nivel de precisión terminológica, de su rigor metodológico, de la sistematización con que se presente todo el proceso y de la actitud crítica que la acompañe. Frente a la etnometodología, se describe su desarrollo histórico, el cual comienza en la década de los 60 y los 70 y cuya idea principal es que la realidad social es algo construido, producido y vivido por sus miembros. Lo anterior pone especial énfasis en la parte activa que juegan los miembros de un grupos social en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria. "La etnometodología no se centra tanto en el qué de las realidades humanas sino en el cómo" (p. 2). Igualmente, la etnometodología no considera el lenguaje como algo neutro sino como un elemento constitutivo de ese mundo humano o social.

Por otro lado, el interaccionismo simbólico trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social. Esta corriente es, pues, el análisis de la acción humana como una ciencia interpretativa en busca de significado.

12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.

13. **CONCLUSIONES.** El autor propone, basado en autores como Norman Denzin, un interaccionsimo interpretativo basado en la triangulación múltiple que utilice los valores de la tradición pragmatista y las intuiciones de la teoría crítica. Un tal enfoque implicaría, entonces: "una tendencia a subvertir el significado de un texto, exponer los significados ideológicos y políticos que circulan dentro del texto y analizar cómo los textos enfocan los problemas de las intencionalidades de los actores" (p. 8).

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 45

1. **PAÍS. GENERAL** (Ver Notas)
2. **TÍTULO.** *Competition and cooperation among primitive peoples.*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.** MEAD, Margaret (Ed.)
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1976
7. **PIE DE IMPRENTA.** Appraissal
8. **DESCRIPTORES.**
9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro, enmarcado en la escuela de Cultura y Personalidad, pretendía mostrar de modo transcultural los sistemas sociales que motivaban y desarrollaban formas prácticas de cooperación o competencia entre los miembros de un grupo social. Luego de los aportes descriptivos, venidos de la investigación entre los Arapesh, los Esquimales, los Bantú, los kwakuitl y otras nueve sociedades indígenas, se llegó a la formulación general de una tríada compuesta por las tendencias cooperativas, competitivas e individualistas. (La formulación inicial de la investigación no incluía formas individualistas de acción, pero la información de campo reveló su importancia). Estas tendencias se distribuyen de modos arbitrarios al clasificar a las sociedades según sus normas de descendencia y de filiación, sus modos de producción, las condiciones medioambientales que las constriñen, etc.; frente a esto existe un perfil consistente al comparar las formas de valorar los fines de una actividad, la forma de realizarla y la forma de distribuir los resultados o ganancias
10. **FUENTES.** Observación etnográfica, entrevistas a profundidad.
11. **CONTENIDOS.** Part I: Introduction Part II: Ethnographic Studies Conclusion
12. **METODOLOGÍA.** Como otras investigaciones de la escuela Cultura y Personalidad, se basa en un acercamiento a las teorías psicológicas del desarrollo individual, aplicadas a contextos sociales no occidentales. La metodología de campo era de corte etnográfico, con registros diarios de observación, entrevistas grabadas y transcritas, etc.
13. **CONCLUSIONES.** Antes que la existencia de unas formas sociales cooperativas se debe remitir al sistema social que la fundamente. De este modo la forma particular de estos sistemas sociales será la que condicione cuales actividades y bajo qué condiciones tomarán formas cooperativas, competitivas o individualistas. Aunque de modo general algunos aspectos de tomados de las teorías psicológicas encajen con los perfiles de la tríada, existe por lo menos una sociedad (de las estudiadas) que no permita la generalización.
14. **NOTAS.** El texto contiene trece monografías etnográficas enfocadas a las formas sociales de cooperación y competencia, que incluyen sociedades de todos los continentes, planeados y presentados con fines comparativos; además contiene tres artículos con la intención de presentar el tema en términos generales y concluyentes. En esta forma puede decirse que el ámbito es general, aunque la mayor parte del texto se refiera a casos particulares.
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo Narváez, Agosto 1 del 2003

1. **PAÍS.** Colombia
2. **TÍTULO.** *Formación y Educación para la Democracia en Colombia. Apuntes para un Estado del Arte*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.** MEJÍA, Marco Raul; RESTREPO, Gabriel
5. **AUTOR CORPORATIVO.** UNESCO-Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1997
7. **PIE DE IMPRENTA.** Bogotá, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 278 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Educación cívica, educación para la paz, democracia
9. **DESCRIPCIÓN.** Este libro es un primer intento de estado del arte a través del desarrollo de la relación que hay entre educación y democracia a través de un balance de experiencias en Colombia en torno a la construcción y formación democrática. Hace una pequeña comparación entre Perú, Chile y Brasil.
10. **FUENTES.** El estudio se basa en una base de datos de quinientas organizaciones, de las cuales se escogieron 100 y se analizaron 285 programas. A nivel de bibliografía secundaria resaltan los estudios parecidos en otros países: Spink, 1994 Brasil; Riquelme, Alfredo Chile; Mujica, 1994 Perú.
11. **CONTENIDOS.** En la introducción se presenta la justificación del libro y se explica su "perspectiva histórica", la cual busca una interpretación histórica global sobre las razones por las cuales unos temas se tornan prioritarios en determinado momento. Se presenta además el criterio de organización de las experiencias estudiadas.

El primer capítulo presenta la organización de las experiencias de acuerdo con 22 ítems. El segundo capítulo hace el balance de las experiencias internacionales en Chile, Perú y Brasil. Se destaca que en el Perú existe una tradición del pensamiento indigenista. En Brasil el proceso de búsqueda democrática se ha venido desarrollando desde 1964 con las dictaduras. En Chile el proceso también ha venido creciendo paulatinamente desde el golpe militar hecho al presidente Allende. Al final del capítulo se hace un balance de las circunstancias actuales en latinoamérica y la influencia del neoliberalismo en los procesos educativos en democracia. El Tercer capítulo propone una interpretación de los programas de educación y democracia en Colombia. Es un análisis de las condiciones generales del país en términos sociales, políticos y económicos desde la década del sesenta hasta los noventa con la Constitución de 1991. El cuarto capítulo se centra en el tema de la violencia como una práctica social que va en contra de la educación democrática. Hace un balance sobre los diversos enfoques disciplinares que se han dado en torno al estudio de la violencia en Colombia. El quinto capítulo se centra en la relación del sistema político con la educación democrática. Presenta los atrasos seculares de la educación colombiana y su influencia en la violencia. El sexto capítulo establece una discusión en torno a las nuevas configuraciones mundiales y su influencia en la consolidación de una cultura democrática en Colombia. El séptimo capítulo es la presentación de la negociación cultural como práctica pedagógica para la educación en democracia. El octavo capítulo hace un balance de la pedagogía en el propósito de educar para la democracia, presenta algunas propuestas frente al tema.
12. **METODOLOGÍA.** La metodología de la investigación se basó en la revisión documental de las organizaciones y programas. De igual forma los autores hicieron 15 entrevistas con líderes de instituciones.
13. **CONCLUSIONES.** El espíritu de las hegemonías del sistema político colombiano se prevé como un problema por solucionar porque "la hegemonía en la política se proyecta en la educación y la hegemonía en la educación reproduce y afianza el fanatismo excluyente de la política" (pág. 237).

La educación popular en la democracia hoy afronta el riesgo de enseñar la democracia con un espíritu antidemocrático. Se necesitan entonces proyectos de renovación democrática y pedagógica. A manera de ejemplo los autores proponen fijar un volumen del 8% del PIB para la educación, la ciencia y la recreación, monto que sea fijo y no cambie de acuerdo con las necesidades de cada gobierno.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 25/05/2003

RAE 47

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. *Temas Transversales Y Desarrollo Curricular*

3. DOCUMENTO GLOBAL.

4. AUTOR PERSONAL. Ministerio de Educación y Ciencia

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1997

7. PIE DE IMPRENTA. Santafé de Bogotá, Ministerio de Educación y Ciencia, 144 págs., 3 anexos

8. DESCRIPTORES. Educación ética, Educación moral

9. DESCRIPCIÓN. Texto que plantea el desarrollo de los temas transversales al interior de los centros educativos, su justificación, relación con el currículo, y relación con la educación en valores. También, el texto presenta una propuesta detallada de desarrollo de núcleos temáticos a partir de unidades didácticas, que incluye la explicación de la manera como se deben abordar y contextualizar los temas transversales en el currículo de un centro educativo

10. FUENTES.

11. CONTENIDOS. El libro contiene a nivel general tres capítulos, una reseña de recursos bibliográficos como propuesta para consulta en caso de necesitar profundidad sobre algún punto específico, y finalmente tres anexos en donde se presenta de manera detallada la propuesta de trabajo a partir de núcleos temáticos que se organizan en unidades didácticas desde las cuales se articulan los temas transversales y las áreas de conocimiento específicas. En el primer capítulo se presenta la justificación del por qué se deben incluir los temas transversales en el currículo educativo, y se expone la relación entre estos y el desarrollo integral. Además dentro de este capítulo se presenta cada uno de los temas transversales a saber: Educación moral y cívica, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, educación vial, y educación del consumidor, se presenta la fundamentación de cada uno de ellos desde la perspectiva de su influencia en el momento histórico social por el que atraviesa España en la década de los 90. El capítulo II presenta la dimensión moral implícita en los temas transversales, a través de la conceptualización de la educación en valores, una reflexión acerca de educación en y para la autonomía en contraposición a la tradición de la enseñanza por imposición normativa, las características de la educación moral y finalmente una propuesta de estrategias para la educación de valores en la escuela. El capítulo III, contiene la explicación de las implicaciones que tienen los temas transversales en las decisiones del proyecto educativo, el proyecto curricular y las programaciones de aula. En cuanto al proyecto educativo, el libro explica la organización de los temas transversales y la relación de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa con los mismos. Asimismo, se presenta una serie de interrogantes que tanto el proyecto educativo como el curricular y las programaciones de aula se deben formular para garantizar la coherencia en la articulación de los temas transversales y los demás contenidos curriculares que se desarrollan en la escuela. También se incluyen las decisiones que se deben tener en cuenta para la de objetivos, establecimiento de los criterios metodológicos, selección de materiales y recursos didácticos y criterios de evaluación. La propuesta bibliográfica consta de un listado de libros; revistas y guías una breve e contenido de cada uno de ellos, que el Ministerio de Educación y Ciencia considera pueden ser útiles para profundizar en el conocimiento de los temas transversales. Finalmente, el libro contiene tres anexos en donde se presenta de manera detallada el manejo de los temas transversales dentro de las unidades didácticas. Para esto se expone la propuesta de trabajo de dos unidades distintas; El último anexo presenta un ejemplo detallado de cómo se pueden organizar los contenidos tomando como eje central un tema transversal

12. METODOLOGÍA.

13. CONCLUSIONES. La educación debe posibilitar que los alumnos y alumnas lleguen a entender los problemas sociales cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos; Todo sistema educativo transmite valores y normas de carácter moral y cívico entre otros, con independencia de que eso se lleve a cabo de manera mas o menos intencionada; La presencia de los temas transversales no implica un cúmulo de contenidos añadido a los de las áreas, sino una perspectiva diferente que impregna gran parte de ellos

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA. RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

1. **PAÍS.** AMERICA LATINA
2. **TÍTULO.** *Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.** MIÑANA, Carlos
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2002
7. **PIE DE IMPRENTA.** <http://www.unal.edu.co/un/red/publicaciones.htm>, 37 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Educación y cultura, política educativa
9. **DESCRIPCIÓN.** Este texto presenta un balance descriptivo y selectivo sobre los núcleos de producción de conocimiento y sobre los centros que recogen, procesan y distribuyen información en el campo de la política educativa, la administración escolar y la gestión en América Latina, en la península Ibérica y en algunos otros países influyentes como Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia,
10. **FUENTES.** Bibliografía variada, ver al final del documento
11. **CONTENIDOS.** Una vez señalados los límites del documento, se inicia presentando los macro-actores de las políticas y la gestión educativa en el subcontinente, en especial los organismos internacionales de mayor trayectoria; a continuación aborda el nivel nacional, las grandes bases de datos y, finalmente, la producción de tipo disciplinar. Esta última se agrupa de diversas maneras para su descripción: en torno a paradigmas, a tradiciones académicas vinculadas lingüística y regionalmente, a perspectivas disciplinares provenientes de la educación, de las ciencias sociales o de las teorías organizacionales y del management.
12. **METODOLOGÍA.** Navegación y exploración en internet, reseña y organización de la información
13. **CONCLUSIONES.** Las múltiples perspectivas de estudio, las diferencias entre los países y la riqueza de la información que se encuentra tanto en los centros de pensamiento como en la bases de acopio y difusión de información permiten afirmar que la gestión y la política educativa están apenas en una etapa incipiente de desarrollo y constituyen un campo fértil para la investigación y el avance del conocimiento (p. 33).
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 49

1. **PAÍS. GENERAL**
2. **TÍTULO.** “Comparative studies in attitudes toward schooling”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** MORGENSTERN, C.; KEEVES J.P.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 8 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Education and culture, educación y cultura
9. **DESCRIPCIÓN.** Es un artículo que hace un análisis de los resultados de la educación, en especial de las actitudes hacia la escuela. Igualmente trata el tema de las mediciones de actitudes hechas principalmente por la Asociación Internacional por la Evaluación del logro Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement- IEA).
10. **FUENTES.** Edwards, 1957
11. **CONTENIDOS.** Los principales tópicos tratados en el escrito son los problemas en la medición de las actitudes: el número de estudiantes que pueden ser interrogados, la necesidad de ítems que puedan ser traducidos a diferentes lenguas, el tiempo limitado para obtener las respuestas de los estudiantes, la renuencia de algunas personas a contestar preguntas de orden personal, las varias facetas de la actitud que se creen importantes. El segundo capítulo del escrito trata sobre las escalas de actitudes usadas por la IEA, el desarrollo de las escalas y el uso de las mismas.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** Se concluye con dos aspectos importantes a tener en cuenta en las evaluaciones de actitud. La significancia y comparabilidad de las escalas a través de diferentes países y la explicación de diferencias en medio de un nivel de actitudes en términos de características nacionales de las escuelas y los sistemas escolares. Estas dos cosas permanecen sin ser resueltas ni contestadas en la discusión académica.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 50

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** “Moral development”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** NUNNER-WINKLER, G.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 10 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Moral development, desarrollo moral
9. **DESCRIPCIÓN.** El artículo inicia con aspectos de definición conceptual, luego introduce las mayores perspectivas teóricas sobre el desarrollo moral que luego es seguido por una crítica del modelo teórico dominante. Finalmente algunas implicaciones educativas son discutidas someramente.
10. **FUENTES.** Varios autores, ver bibliografía al final del artículo.
11. **CONTENIDOS.** El artículo inicia con los problemas que existen en la definición de la moralidad. Según esto, se pueden encontrar definiciones desde las reglas morales, las cuales reflejan tradiciones culturales. De igual forma, hay definiciones desde la evaluación moral, lo cual implica una evaluación moral del comportamiento. El segundo capítulo del escrito versa en torno a las teorías del aprendizaje moral, las cuales se dividen en teorías clásicas del aprendizaje social, teorías psicoanalíticas y teorías cognitivas. Dentro de éstas últimas se encuentran las teorías de Piaget y Kohlberg.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** El artículo concluye que hay contextos naturales variables que son directamente o indirectamente conducentes en el desarrollo del entendimiento y compromiso moral, por ejemplo, atendiendo al sistema educativo formal, experimentando la amistad y estilos variados de solución de conflictos intrafamiliares.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 51

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** "Moral education: philosophical issues"

3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)

4. **AUTOR PERSONAL.** OSER, F.K.

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994

7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 8 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Educación moral, moral education

9. **DESCRIPCIÓN.** Este artículo aborda los conceptos en torno a la educación moral tratando de desbordar las interpretaciones que desde la pedagogía o la psicología del desarrollo se tienen.

10. **FUENTES.** Apel, 1988; Habermas, 1981, 1983, 1986, 1991; Kohlberg, 1986.

11. **CONTENIDOS.** En la primera parte del artículo "The philosophical round table", el autor define las preguntas que han rodeado desde la filosofía en torno al tema de la educación moral. Estas preguntas son: cuál debe ser el propósito de la educación moral y cuáles son los medios apropiados para proveer la educación moral. El autor establece que sobre la primera pregunta se puede caer en un debate interminable, en cambio la segunda es más promisoria pues los "medios o significados de la educación moral pueden ser descritos en términos de máximas educativas negativas que puedan satisfacer el mismo criterio de validez de otras máximas" (p. 2), esto quiere decir que los filósofos han llegado a un común acuerdo, el del consenso negativo mínimo. El segundo acápite del artículo versa sobre las tareas de la filosofía en la educación moral, estas son cuatro. La primera es la formulación y selección de conceptos éticos, entendidos como un tipo formal de conocimiento que puede capacitar a los profesores para analizar el uso de términos morales en los actos diarios del habla. La segunda tarea es el análisis, en términos de la filosofía de la ciencia, de los programas de investigación en el desarrollo o educación de la moral. El tercer propósito tiene que ver con el análisis de las lógicas inherentes a las teorías que desarrollan aspectos a propósito del desarrollo moral o el aprendizaje moral. La cuarta tarea de la filosofía es la selección y justificación de contenidos relevantes.

12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.

13. **CONCLUSIONES.** La tarea de la filosofía moral no es sólo ayudar con elecciones sobre los contenidos morales que se deben enseñar sino también legitimar esas elecciones. El tópico de interés a finales del siglo XX es la legitimación de diferentes formas de democracia y democratización. Los filósofos han formulado propósitos educativos pero han dado sólo una pequeña idea de los medios mediante los cuales lograr esos propósitos. La educación moral puede ser vista como educación para la democracia, pero ésta no es posible sin la experiencia de la participación en los procesos de toma de decisiones.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 52

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** "Attitudes and values, acquiring"

3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)

4. **AUTOR PERSONAL.** OSER, F.K.

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994

7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 6 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Valor moral, moral values

9. **DESCRIPCIÓN.** Este artículo propone un balance teórico en torno a la adquisición de valores y actitudes desde una mirada psicológica pero que tiene en cuenta posiciones desde otras disciplinas.

10. **FUENTES.** Heller, 1990; Kohlberg, 1985.

11. **CONTENIDOS.** El autor parte de dos aproximaciones psicológicas al tema de la adquisición de valores. Estas dos corrientes han sido la teoría social del aprendizaje y el desarrollismo cognitivo. En la primera el énfasis se ubica en el aprendizaje; la segunda enfatiza, en cambio, en la construcción y reconstrucción de percepciones normativas de la realidad, entonces la comprensión no es un asunto de la transmisión de conocimiento factual sino un producto de la activa reflexión de la experiencia en la esfera interpersonal. empero lo anterior, el autor propone entender estas dos corrientes no como controversiales sino como complementarias, lo cual puede ser fructífero a la hora de explicar diferentes aspectos en los procesos de aprendizaje de valores. Por otro lado, el autor propone entender el concepto de actitud como sistemas con estructuras y sistemas de creencias; lo anterior lleva a una definición tripartita de la actitud: cognitiva, afectiva y conativa.

12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.

13. **CONCLUSIONES.** La principal tensión en la enseñanza de los valores y las actitudes es la que se halla entre el adroctinamiento y el relativismo: el primero permite establecer normas comunes consideradas como necesarias para la estabilidad societal. El segundo impide la posibilidad de justificar criterios universales y enfatiza en lo contextual de los valores.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 53

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. *Ética Ciudadana y Derechos Humanos de los Niños*

3. DOCUMENTO GLOBAL.

4. AUTOR PERSONAL. OSPINA, Hector; ALVARADO, Sara Victoria

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1998

7. PIE DE IMPRENTA. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, CINDE, impreso Cargraphics 2da. Edición

8. DESCRIPTORES. Educación cívica

9. DESCRIPCIÓN. Este libro presenta los planteamientos de diversos autores frente a problemas de la actual encrucijada histórica en torno a la ética ciudadana, a sus posibilidades de configuración a través de procesos de educación y de desarrollo y al papel que ellos juegan en la construcción de la paz

10. FUENTES.

11. CONTENIDOS. Consta de once ensayos, de los cuales se consideraron pertinentes: 1. Ciudadanos como protagonistas (Adela Cortina). El auge del comunitarismo en la filosofía moral y política en la década de los ochentas y su fuerza de convicción frente al universalismo liberal o socialista, tiene sus raíces en muy buena medida en ese deseo de las personas de sentirse y saberse miembros de una comunidad, pertenecientes a ella. 3. Ética y Educación (Guillermo Hoyos) Kant insiste en el sentido del imperativo moral en contra de la guerra y a favor de la paz. No es asunto de posibilidad; de viabilidad empírica, no se trata de un argumento meramente sociológico o político. Es un deber de la razón práctica el buscarla paz, así todas las circunstancias y los hechos mismos indicaran que ello no es posible. 5. El derecho a la ciudadanía de los niños (Emilio García Méndez). El concepto de infancia como sujeto de derechos ocupa, en la historia del derecho, un lugar tan o más reciente que rayo láser en la historia de la medicina. Pensar en la infancia de derechos consiste en especificar el sentido y alcance de sus derechos humanos 7. Ética y juventud. Antiguos nuevos anhelos (Rubén Fernández Andrade) Se tocan cuatro aspectos que a su modo de ver Constituyen pilares de la tensión ética en que se desenvuelven nuestros jóvenes, buscando escudriñar sobre sus peculiaridades hoy: el placer, el tiempo, el ritmo y la libertad.

12. METODOLOGÍA.

13. CONCLUSIONES. Pensar las relaciones entre ética Ciudadana y Derechos de los Niños es una necesidad impostergable, en un contexto como el Latinoamericano en el que se han incorporado en el orden social y ganado legitimidad y control, la violencia, la corrupción la pobreza, la inseguridad, el vacío semántico del lenguaje, etc. Necesitamos crear, promover y re significar interacciones cotidianas reguladas por principios universales en escenarios de consenso; potenciados del espíritu crítico, de la violencia en la diversidad, de la justicia, de la libertad, del respeto a la solidaridad; en síntesis, procesos orientados al fortalecimiento de la autonomía moral que permitan la construcción de hombres y mujeres autónomos y de sociedades en las que los seres humanos podamos desplegar nuestra humanidad.

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA. RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

RAE 54

1. **PAÍS.** COLOMBIA
2. **TÍTULO.** “De la identidad al conflicto: los estudios de juventud en Bogotá”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Cultura y Región*, Jesús MARTÍN-BARBERO, Fabio LÓPEZ DE LA ROCHE y Jaime AROCHA (Eds.), Pp 315-346
4. **AUTOR PERSONAL.** PEREA, Carlos Mario
5. **AUTOR CORPORATIVO.** Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, y Ministerio de Cultura.
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2000
7. **PIE DE IMPRENTA.** Bogotá. Universidad Nacional. Primera Edición. 402 págs.
8. **DESCRIPTORES.** Juventud, conflictos sociales
9. **DESCRIPCIÓN.** Este texto es un balance de las investigaciones sobre juventud en Bogotá, realizadas desde 1985, que fue presentado como ponencia al coloquio Cultura y Región. En este texto se describen brevemente todos los trabajos de investigación social realizados, tipificando los estudios en cuatro categorías: 1. Pandillas (sobre agrupaciones y formas de agrupación juvenil); 2. Búsquedas culturales (sobre las formas culturales y los contenidos culturales juveniles); 3. Comunitarios (sobre las movilización social a nivel de solidaridad); y 4. Identidades Múltiples (referida a aquellos jóvenes que no están afiliados a organizaciones o subculturas). Estos estudios los analiza luego respecto a (a) sus temáticas (principalmente escuela, política, consumo cultural y trabajo sexual), (b) sus tendencias teóricas, expresando que cada investigador ha usado sus propias herramientas y no hay claras tendencias sobre el tema, y (c) sus problemas metodológicos.
10. **FUENTES.** Documentos de investigaciones previas realizadas sobre el tema y las propias investigaciones del autor.
11. **CONTENIDOS.** I. Identidades. II. Temáticas. III. Desplazamientos y desafíos.
12. **METODOLOGÍA.** Revisión Bibliográfica
13. **CONCLUSIONES.** Quedan aún grandes temáticas sin explorar en el tema juvenil, de los cuales la perspectiva de género es una de las más visibles. Además, los el orden metodológico de las investigaciones podían invertirse para dar mayores frutos, de este modo: si se ha investigado de la identidad al conflicto, sería del conflicto a la identidad; antes de la política a la cultura, ahora de la cultura a las relaciones sociales; antes de la institucionalidad al sujeto, ahora del sujeto a la sociedad.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo A. Narváez Rodríguez. Mayo 29 de 2003.

RAE 55

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** "Social and communication skills"
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** PONTECORVO, C.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 7 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Socialización, socialization
9. **DESCRIPCIÓN.** El artículo versa en torno a la definición de las habilidades sociales y comunicativas y su adquisición en contextos específicos como la escuela y el salón de clases.
10. **FUENTES.** Bruner, 1985
11. **CONTENIDOS.** El primer capítulo define lo que significa las habilidades sociales y comunicativas. Las primeras le permiten a los individuos iniciar y mantener contactos y relaciones con otra gente y cooperar efectivamente con esas personas. Las segundas permiten un intercambio efectivo de comunicación con los demás y está en estrecha relación con el aprendizaje lingüístico.
El aprendizaje de las habilidades sociales en la escuela es uno de los capítulos más importantes, seguido de aquel que trata el tema de la comunicación en el salón de clases y variados estudios que han concluido que en las aulas el razonamiento discursivo opera dentro de una "mente colectiva" como una unidad social formada por al menos dos personas.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** El autor concluye que muchos estudios han mostrado que el aprendizaje entre pares es particularmente efectivo para incrementar la adquisición de conocimiento en los tutores, esto es el reporte positivo de la "enseñanza recíproca".
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 56

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *Teoría de la Justicia*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** RAWLS, John

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1978

7. **PIE DE IMPRENTA.** México, Fondo de Cultura Económica, 290 páginas

8. **DESCRIPTORES.** Educación cívica, Formación política

9. **DESCRIPCIÓN.** Se presenta al contrato social como un recurso para identificar las exigencias de imparcialidad y beneficio mutuo, que constituye el fundamento real de la obligación. La idea de acuerdo social se utiliza para sopesar los intereses de las personas según criterios de imparcialidad y beneficio mutuo.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** La idea aquí utilizar la categoría de contrato social para crear, en vez de sustituir, las nociones tradicionales de obligación moral; utiliza la idea de contrato para expresar la posición moral inherente de las personas, en vez de para crear una posición moral artificial; y utiliza de nuevo el contrato para negar, en vez de reflejar, un poder de negociación desigual. En la concepción de Rawls las personas son “una fuente de exigencias válidas originada en sí misma”, es decir, que las personas importan, desde el punto de vista moral, no porque puedan dañar o beneficiar a los demás, sino porque son “fines en sí mismas”. Esta expresión implica un concepto de igualdad moral, cada persona importa e importa por igual, cada persona tiene derecho a un trato igual. “Esta noción de igual consideración origina a nivel social un “Deber natural de justicia”. Tenemos el deber de fomentar instituciones justas, un deber que no se deriva del consentimiento o del beneficio mutuo, sino que simplemente debemos a las personas en cuanto tales. ¿Cuál es el contenido de nuestro deber natural de justicia? Tenemos instituciones sobre lo que significa tratar con igual consideración a las personas, pero como nuestro sentido de la justicia es vago se necesita de un procedimiento que ayude a determinar su contenido preciso. Según Rawls, la idea de contrato social es un procedimiento semejante, pues encarna un principio básico de deliberación imparcial – es decir, que cada persona tiene en cuenta las necesidades de los demás “en cuanto seres libres e iguales”. Rawls cree que, respecto de la idea del contrato, el problema no es la idea de un acuerdo entre partes contratantes interesadas en sí mismas, sino en las condiciones en las que se determina el contrato. Un contrato puede otorgar igual consideración a cada una de las partes, pero solo si se negocia desde una posición de igualdad, lo que en la teoría de Rawls se llama la “posición original”.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Rawls espera garantizar una verdadera igualdad privando a las personas en la posición original del conocimiento de su posición final en la sociedad: “las personas deben convenir unos principios de justicia bajo un “velo de ignorancia” – sin conocer sus dotes o incapacidades naturales, y sin conocer qué posición ocuparan en la sociedad”. Como nadie sabe qué posición ocupara en la sociedad, el pedir a las personas que decidan lo que es mejor para cada cual, tiene las mismas consecuencias que pedirles que decidan lo que es mejor para cada cual en términos imparciales: “A fin de decidir tras un velo de ignorancia qué principios fomentarán mi bien, debo ponerme en la piel de cada persona de la sociedad y ver qué fomenta su bien, pues puedo terminar yo siendo una de esas personas”. En general la posición original “representa la igualdad entre los seres humanos como personas morales”, y sólo en semejante situación de igualdad el contrato es un instrumento útil para determinar el contenido de nuestro deber natural de justicia.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolas Jiménez Ariza. Julio 19 de 2003.

RAE 57

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** "Social interaction and learning"
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** RUBTSOV, V.V.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 6 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Interacción social, desarrollo moral, moral development, educación y cultura, education and culture
9. **DESCRIPCIÓN.** Este artículo desarrolla algunas bases conceptuales en relación con el aprendizaje y la influencia de la interacción como prerrequisito en los logros de los estudiantes.
10. **FUENTES.** Piaget, 1928, 1947; Vygotsky, 1978.
11. **CONTENIDOS.** El primer ítem es el relacionado con las bases teóricas del aprendizaje. El autor propone que la investigación de la interacción social y el aprendizaje fue estimulada en primera medida por los trabajos de autores como Vygotsky, Margaret Mead y Piaget. Según estos autores existe un rol decisivo de la interacción social en el desarrollo personal pues estimula procesos cognitivos subdesarrollados y capacita a los estudiantes para actuar en un nivel cognitivo más elevado. El autor establece que el elemento más importante desarrollado por Vygotsky es el contexto simbólico de la interacción social. Por otro lado, Piaget consideró que la cooperación durante la interacción entre pares es una condición necesaria para los cambios cognitivos.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** El autor finaliza su documento proponiendo una pedagogía de la colaboración. "El máximo principio será la colaboración de los niños y adultos en la construcción de condiciones para que la creatividad perdure durante el proceso de aprendizaje y elimine el autoritario estilo de control sobre el pensamiento de los niños" (p. 5)
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 58

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** “Enciclopedia práctica de pedagogía Vol III”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Enciclopedia práctica de pedagogía*. SASTRE, Genoveva (ed) Pp: 229-254
4. **AUTOR PERSONAL.** SASTRE, Genoveva et Al.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1988
7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, Planeta. Volumen III
8. **DESCRIPTORES.** Educación moral, desarrollo moral
9. **DESCRIPCIÓN.** Texto enciclopédico que busca hacer un recorrido por las principales corrientes o enfoques del desarrollo moral con miras a proponer un currículum de educación moral. Se reseñan los aportes más significativos que en el campo del desarrollo moral han realizado Emile Durkheim, Sigmund Freud, Jean Piaget y Laurence Kohlberg, identificando en los dos primeros autores, una asunción heteronoma del desarrollo moral y una asunción autónoma para los segundos, razón por la cual, el currículum de educación moral propuesto se fundamenta en el enfoque cognitivo evolutivo de Piaget y Kohlberg.
10. **FUENTES.** Obras varias de Durkheim, Freud, Piaget, Kohlberg.
11. **CONTENIDOS.** ¿Qué es la educación moral?; Modelos de educación moral; Desarrollo moral; La moral como adaptación heteronoma; La moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo; Currículum de educación moral.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** Para construir un currículum de educación moral no es suficiente con tener una propuesta normativa sobre lo que debe entenderse por persona moral, ni tampoco basta con haber estudiado los conocimientos que aportan diversas disciplinas como la psicología al. Aún falta por resolver el problema pedagógico fundamental: la puesta a punto de métodos y técnicas de intervención educativa que posibiliten elaborar un currículo de educación moral en el que se apliquen los conocimientos mencionados.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Alejandra Ariza, Agosto 21 de 2003.

RAE 59

1. **PAÍS.** GENERAL

2. **TÍTULO.** *Juegos Inocentes, juegos terribles*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** SHEINES Graciela

5. **AUTOR CORPORATIVO.** Universidad de Buenos Aires

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1998

7. **PIE DE IMPRENTA.** Buenos Aires, Eudeba, 158 pg

8. **DESCRIPTORES.**

9. **DESCRIPCIÓN.** Este ensayo busca abordar desde una perspectiva fenomenológica, la esencia del juego y su valor social. El juego es conceptualizado como un espacio apto para la fundación de un orden lúdico, que a la vez que interpela y cuestiona el orden de la vida ordinaria, inaugura e instituye unas reglas y convenciones que limitan la libertad de los jugadores, condicionado y sujetando sus acciones. También se analiza porqué el juego es un "espacio mágico y simbólico" donde pueden ser tramitados los temores básicos frente al caos, la muerte y el vacío.

10. **FUENTES.** Caillois, 1958; Winnicot, 1971; Lewis Carrol, Oscar Wilde.

11. **CONTENIDOS.** Innovaciones y repeticiones en el juego; El juego como fundación de un orden lúdico; El juguete; Juego e infancia; Juego y pedagogía.

12. **METODOLOGÍA.** Análisis de diversos tipos de juego, a la luz de la literatura y aportes conceptuales como las teorías de juego y la fenomenología.

13. **CONCLUSIONES.** El juego verdaderamente lúdico, es aquel que presentando y respetando sus propias reglas, no se adscribe, limita y condiciona a las estrategias (didácticas o catárticas) de uso instrumental del juego, que los subsume a los fines de la enseñanza, el aprendizaje o la asertividad social.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Alejandra Ariza, Agosto 21 de 2003.

RAE 60

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *El Mundo Como Voluntad y Representación*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** SHOPENHAUER, Arthur

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1992

7. **PIE DE IMPRENTA.** Mexico. Editorial Porrúa, 310 páginas

8. **DESCRIPTORES.** Educación artística, Educación y cultura

9. **DESCRIPCIÓN.** Este texto concentra la totalidad del pensamiento de Schopenhauer, en la medida en que aborda las dimensiones ontológicas, metafísicas, estéticas y éticas del mundo, visto desde dos lugares: como voluntad y como representación.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** La filosofía de Schopenhauer se compendia toda en una idea mediante la cual se quiere descifrar el misterio de este mundo, de la naturaleza y de nuestra experiencia. Éste es un pensamiento que se despliega en cuatro momentos: Primero (Teoría del conocimiento). El análisis del mundo como representación: “el mundo es mi representación”. Sólo puede ser identificado como objeto de conocimiento aquello a lo que el sujeto puede imponer sus condiciones y, a partir de éstas, estructurar la experiencia y el mundo. A esto se le suma el principio de razón suficiente, que es el principio estructural básico: todo ocurre por alguna razón o causa. Esta es toda la teoría del conocimiento y de la experiencia de Schopenhauer: el fenómeno es la superficie del mundo pero es, al mismo tiempo, el mundo. Segundo (Lo propiamente filosófico: discurso de primer orden sobre el mundo). Se trata de una explicación filosófica del mundo, “el mundo como cosa en sí”: “el mundo como voluntad”. La realidad debe ser explicada en sí por la filosofía: ¿Qué es el fenómeno? ¿Qué lo sostiene? De lo que se trata es de dar cuenta del mundo en sí con un discurso no cognitivo (liberado del principio de razón suficiente). No sólo hay una realidad en sí, se puede hablar de ella sin el principio de razón, existen modos de hacerlo. Tercero (Estética). El tercer momento es el acceso a una forma de representación liberado del principio de razón. El arte, por ejemplo, permite a los hombres el acceso a una intuición directa de la realidad. Cuarto (Ética). El cuarto momento es el acceso a una forma interna de sí mismo, que se libera del yo y se hace consciente del todo. Un tipo de conciencia de sí que hace evidente que no hay barreras entre el mundo y uno mismo; a través de esa conciencia puedo identificarme con los otros, el dolor de los otros se hace mío, surge algo como un sentimiento de piedad: allí tiene su principio la ética.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** Toda la filosofía de Schopenhauer está atravesada de un lado a otro por la metafísica, incluso la pre kantiana. Véase que este hombre escribe metafísica después de que Kant ha dicho que la posibilidad misma de tal tipo de pensamiento ha sido eliminada. La filosofía de Schopenhauer es crítica respecto del espíritu optimista de la ilustración europea que ve, como Kant por ejemplo, que la historia humana trascurre hacia lo mejor observando hechos como la revolución francesa. Esta filosofía es crítica, además, sobre la racionalidad, al decir que el hombre no es esencialmente un animal racional; los instintos del hombre y algo como los impulsos que estos generan, son “cabalgados” por la razón, por la racionalidad.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolas Jiménez Ariza. Julio 20 de 2003.

RAE 61

1. **PAÍS.** GENERAL
2. **TÍTULO.** "Conflict" = Conflicto
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Conflict & The Web of group affiliations*. Pp. 11-123
4. **AUTOR PERSONAL.** SIMMEL, Georg
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1969 (1955)
7. **PIE DE IMPRENTA.** Toronto. Collier-MacMillan. Cuarta reimpresión. 195 págs.
8. **DESCRIPTORES.** Conflictos sociales, teorías del conflicto
9. **DESCRIPCIÓN.** Este ensayo presenta una conceptualización del conflicto como la contraparte de la cohesión. En él Simmel sostiene que el conflicto es una forma de socialización que permite la creación de vínculos sociales tanto como el afianzamiento de otros ya existentes. El propósito de Simmel no es el de reemplazar el concepto de cohesión con el de conflicto sino complementar al primero, pues no hay, dice, sistema social que carezca en algún momento de su historia de alguno. Durante el ensayo muestra como la competencia tiene el doble papel de cerrar un círculo social haciéndolo un bando y clarificando la posición contraria como enemigo, llevando conjuntamente al reforzamiento de los lazos identitarios.
10. **FUENTES.** El autor refiere casos tomados de la historia medieval europea sin referir a tratados específicos.
11. **CONTENIDOS.** 1. Sociological Nature of conflict. 2. Competition. 3. Conflict and the structure of the group.
12. **METODOLOGÍA.**
13. **CONCLUSIONES.** El conflicto puede ser un elemento cohesionador en la medida en que refuerza los lazos que unen a un bando contra su contrincante, fortaleciendo los lazos identitarios; un conjunto de conflictos leves impide la polarización en torno a un eje conflictivo; las agrupaciones que involucran en mayor medida a los individuos generan más conflictos que otras.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo A. Narváez Rodríguez. Mayo 27 de 2003.

RAE 62

1. **PAÍS. GENERAL.**
2. **TÍTULO.** "Dewey, pragmatism and education"
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** SOLTIS, J.F.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 7 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Educación y cultura, education and culture, democratización de la educación, democratization of education, pragmatismo, pragmatism
9. **DESCRIPCIÓN.** Este es un artículo que hace un buen balance sobre la vida y obra de Jhon Dewey. Sus bases filosóficas, en especial el pragmatismo, y su filosofía de la educación. Asimismo las relaciones entre escuela y sociedad, democracia y educación.
10. **FUENTES.** Dewey 1887, 1897, 1900, 1902, 1916... 1938a, 1938b
11. **CONTENIDOS.** En el primer apartado del artículo el autor escribe algunos aspectos interesantes sobre la vida de Jhon Dewey. En el segundo capítulo describe algunos de los aspectos más importantes del pragmatismo como corriente filosófica que tuvo una influencia relevante en la obra de Dewey, hace una pequeña descripción de las obras de Charles Saunders Peirce (ciencia lógica) y William James (psicología evolucionista). El pragmatismo de Dewey compartía una visión evolucionista del funcionamiento mental y una visión del conocimiento como falible, además creía que en la experiencia cotidiana era en donde el pensamiento comenzaba y en donde las soluciones a los problemas eran hallados y corroborados.
En el tercer capítulo se desarrollan los aspectos generales de la filosofía de la educación de Dewey, la cual se basaba en su pragmática visión de la experiencia, así pues, Dewey definió el proceso educativo como la continua reorganización, reconstrucción y transformación de la experiencia".
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** El artículo finaliza, a modo de conclusión, con el balance de la influencia de la obra de Dewey a nivel internacional. Sus ideas fueron aceptadas en lugares tan disímiles como Japón, China, Turquía, México y la Unión Soviética, sus obras han sido traducidas a 35 diferentes lenguas. "En el mundo de la comunidad filosófica de fines del siglo XX el neopragmatismo se ha convertido en una nueva fuerza y Peirce, James, Dewey y Mead están siendo redescubiertos. Dewey es ahora comparado con Wittgenstein y Heidegger y es considerado ser tan influyente en la historia de la filosofía como Descartes o Kant" (p. 6).
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

RAE 63

1. **PAÍS.** ESPAÑA-GENERAL
2. **TÍTULO.** “Modelos de regulación de la convivencia”
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En: *Cuadernos de Pedagogía*. Pp. 22.
4. **AUTOR PERSONAL.** TORREGO SEIJO, Juan Carlos.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2001
7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, editorial CISSPRAXIS S.A. No. 304. 7 paginas
8. **DESCRIPTORES.** Democratización de la educación
9. **DESCRIPCIÓN.** La convivencia es, en realidad, un ejercicio de resolución de conflictos, un proceso creativo y respetuoso que intenta prevenir su aparición o evitar la escalada cuando estos ya han surgido. Para afrontar una y otra situación, el autor analiza las características y limitaciones de tres modelos de actuación: el punitivo sancionador, el relacional y el integrado.
10. **FUENTES.**
11. **CONTENIDOS.** El problema de la convivencia o de la disciplina en los centros educativos representa tal vez una de las manifestaciones más crudas de las disfunciones de los sistemas escolares actuales. Si uno de los fines más importantes de los centros educativos es la socialización, y los conflictos y las diferencias entre las personas forman parte de nuestras relaciones sociales, el sistema educativo debe asumir que ese proceso de socialización incluya el hacer frente a los conflictos de convivencia. El autor identifica tres tipos de conflictos: (1) de relación/comunicación, (2) de intereses/necesidades, (3) conflictos de preferencias, valores creencias. Y en función de estos desarrolla la idea de los tres modelos de resolución pacífica de conflictos.
12. **METODOLOGÍA.**
13. **CONCLUSIONES.** Si se pretende que un conflicto se resuelva en paz, será fundamental atender a tres dimensiones abordadas por lo modelos de gestión de la convivencia, estas son: reparación, reconciliación y resolución. En general, se trata de seguir un modo de afrontar los conflictos desde una perspectiva de cooperación, en la que las partes implicadas se vean también como protagonistas en la transformación de la realidad, que conduzca a la creación de entornos más pacíficos, justos y democráticos.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolás Jiménez. Mayo 26 de 2003

RAE 64

1. **PAÍS.** ÁFRICA
2. **TÍTULO.** *El proceso Ritual. Estructura y Antiestructura.*
3. **DOCUMENTO GLOBAL.**
4. **AUTOR PERSONAL.** TURNER, Victor.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1988 [1996]
7. **PIE DE IMPRENTA.** Madrid. Taurus.
8. **DESCRIPTORES.**
9. **DESCRIPCIÓN.** En este libro, Turner presenta su conceptualización del proceso ritual, a partir de sus estudios particulares sobre el tema entre los ndembu. En este texto se presenta la importancia central de la dimensión simbólica de los ritos, olvidada por estudios anteriores (más enfocados hacia cuestiones socio-económicas), recordando su importancia en la vida social. Entre otros, Turner resalta su importancia en la solución de conflictos y, retomando a Van Gennep, en el ciclo vital social. Uno de los conceptos centrales es el de liminalidad, la cualidad que poseen las personas envueltas en un ritual que se refiere a su ambigua posición social y simbólica, puesto que al ser separados de los demás y de su anterior condición sin que se les haya atribuido otra más. P. e., en el rito que marca el paso a la adultez, los iniciados durante el rito no son adultos y han dejado de ser jóvenes. Otro concepto central es el de communitas, la condición temporal y frágil que une a los participantes de un proceso ritual al ser liberados de sus posiciones sociales; a este se refiere con el término antiestructura.
10. **FUENTES.** Trabajo de Campo.
11. **CONTENIDOS.**
12. **METODOLOGÍA.**
13. **CONCLUSIONES.** En este texto puede encontrarse las bases del análisis social desde la perspectiva del drama social, una de las tendencias en teoría social más seminales, con énfasis en los personajes y su capacidad de improvisar la acción en un contexto determinado.
14. **NOTAS.**
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Gustavo Narváez, Agosto 1 del 2003

RAE 65

1. **PAÍS. GENERAL.**

2. **TÍTULO.** *Los medios de educación moral y su eficacia* = Die mittel moralerziehung und ihre wirkesankeit klinkhardt

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** UHL., Siegfried

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1997 (1996)

7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, Herder, 453 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Educación moral

9. **DESCRIPCIÓN.** Este es un libro de carácter teórico en el cual se hace un balance de la eficacia de los distintos medios de educación moral. Sus objetivos son hacer la evaluación de estos medios en relación con su sentido en la educación, las características por las cuales depende su efecto positivo o negativo y la forma en que deben emplearse para que sean exitosos. Para tal efecto se hace una presentación sobre la pedagogía moral como el conjunto de todas las teorías sobre educación moral. Se hace la presentación sobre el esquema de análisis según fin-medios y se hace la evaluación de estos (son 8 los medios tratados). En las conclusiones se presentan algunos aspectos a tener en cuenta para lograr el éxito en cualquier empresa educacional.

10. **FUENTES.** Fuentes bibliográfica innumerables, es conveniente ver la bibliografía al final del libro.

11. **CONTENIDOS.** En el primer capítulo se presentan los presupuestos básicos de la publicación. Se aclara la diversidad de terminologías frente al tema y se define la pedagogía moral como el conjunto de todas las teóricas sobre educación moral que tienen como objetivo "definir la personalidad moralmente buena". En el segundo capítulo se hace la presentación del esquema fin-medios, con el cual se pretende "aprender de la experiencia proporcionada por programas anteriormente existentes y, tomando de ellos los elementos que han dado mejores resultados, elaborar con los mismos un nuevo programa" (p. 19). En relación con lo anterior, el autor establece dos dificultades para lograr esa tarea. La primera es la sistematización de las diferentes experiencias, y la segunda es lograr una descripción guiada por la teoría con el fin de analizar el material enfocado de acuerdo con aspectos teóricamente relevantes, es por esto que en cierta forma se concluye que "Las recomendaciones de unos determinados medios son [...] todavía demasiado indiferenciadas y genéricas como para que podamos subordinar unos medios o conjuntos de medios a un fin educacional concreto" (p. 25).

Seguidamente se hace el análisis de ocho medios de educación, cada uno representando un capítulo del libro. Los medios evaluados son:

- Medios educativos de tipo racional.
- Medios para el desarrollo del esclarecimiento en valores.
- Medios para el desarrollo de la capacidad de juicio moral.
- Medios para el desarrollo de la capacidad de empatía.
- Medios de modelos de buen comportamiento (dar ejemplo).
- Medios para el fomento del hábito moralmente bueno.
- Medios de control y sanción.
- Medios para fomentar las bases emocionales del buen comportamiento moral.

12. **METODOLOGÍA.** La metodología se basó en el análisis de los distintos medios de educación moral de acuerdo con diversos programas educativos y los materiales que utilizaban estos programas. También se presenta una discusión de tipo conceptual frente a la temática de la educación moral.

13. **CONCLUSIONES.** La primera conclusión determina que hay una alta probabilidad para que los medios educativos sean realmente eficaces, sin embargo el problema radica en que "los medios de educación moral son utilizados marginalmente" (p. 345). La segunda conclusión establece algunos presupuestos básicos para el éxito educacional; se hace hincapié en i) las características de la personalidad de los educandos, lo cual influye de manera considerable en el resultado de la educación; ii) las características de las acciones educativas, las cuales están influenciadas por factores endógenos y exógenos. La última conclusión se centra en el papel de las instituciones en la educación, las cuales deben estar pendientes al incesante cambio de valores en la sociedad.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 03/06/2003

RAE 66

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *Ética Contra Estética*

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** VALCÁRCEL, Amelia

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1998

7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona. Editorial Crítica, 175 páginas

8. **DESCRIPTORES.** Educación artística, Educación y cultura

9. **DESCRIPCIÓN.** A través de este texto puede obtenerse una visión panorámica de la problemática generada a partir de la relación entre ética y estética. De un lado, opuestas, la estética es un motor de cambio que permanentemente derriba todo tipo de discurso, incluso el de la ética. De otro lado, se las ve juntas, ética y estética configuran un determinado modo de percibir y actuar en el mundo de la vida.

10. **FUENTES.**

11. **CONTENIDOS.** Ética y estética conforman un solo núcleo, que puesto en la relación entre los sujetos, estructura una red de comunicación y producción de sentido, de vínculos afectivos o emocionales, que termina por ser la garantía de la cohesión del vínculo social. Lo que se obtiene así, como contemplación de lo que es, es una verdadera ‘estetización’ del mundo y con él, una estetización de los fenómenos morales. “Ahora bien, se habla de emoción en dos sentidos que poco tienen de común: cuando oponemos sensibilidad a inteligencia, o cuando hacemos de la emoción un reflejo vago de la representación [...] Las emociones del segundo género, las supra intelectivas, son [...] no consecuencias de ideas, sino generadoras de ideas. Estas son las emociones que están en la raíz de la creación moral”. Esto es, separándose de la idea kantiana del uso de la razón por parte de los sujetos que necesariamente ha de conducirles hacia un único tipo de discurso moral y estético, la introducción de un tipo particular de representaciones (ambientales, emocionales o sociales) como determinantes para la configuración de distintos tipos de morales y de expresiones artísticas, legitima la percepción más básica de la vida en comunidad: el derecho a una constitución fundamentalmente plural no solo de las comunidades (interculturalmente), sino además, de los sujetos que hacen parte de las mismas comunidades.

12. **METODOLOGÍA.**

13. **CONCLUSIONES.** En este mundo, el mundo de la vida, cada sujeto es una fuente de conocimiento e interpretación. Cada filosofía es una intuición del mundo de la vida “y cada moral se corresponde con un carácter ético” (además, claro está, de uno estético). El mundo de la vida, como voluntad o ímpetu, nunca está contento consigo mismo, está siempre en movimiento, las representaciones se suceden una a la otra incansablemente. En general, para la comprensión totalizante del mundo de la vida, desde un abordaje de corte racionalista de lo ético o de lo estético, sucede que el mundo en su riqueza y devenir escapa a sus categorías de análisis.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Nicolas Jiménez Ariza. Julio 25 de 2003.

RAE 67

1. PAÍS. GENERAL

2. TÍTULO. *Educación Secundaria Y Participación Ciudadana*

3. DOCUMENTO GLOBAL.

4. AUTOR PERSONAL. VENEGAS ALVAREZ, Stella.

5. AUTOR CORPORATIVO.

6. FECHA DE EDICIÓN. 1994

7. PIE DE IMPRENTA. Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 279 págs

8. DESCRIPTORES. Educación ética, Educación moral

9. DESCRIPCIÓN. Trabajo presentado para optar el título de magíster en educación con énfasis en evaluación escolar y desarrollo educativo regional. Esta investigación parte del momento de la reforma de la educación secundaria y pretende contrastar la filosofía subyacente al currículo antiguo con la del nuevo. Esta contrastación se hace bajo la perspectiva de consolidar una propuesta alterna que permita la formación del joven bachiller hacia su participación ciudadana. Se dan respuestas a los interrogantes que surgen alrededor de esta problema.

10. FUENTES.

11. CONTENIDOS. El trabajo consta de cuatro partes: “La educación secundaria: cruce de caminos sin señales orientadoras”, son muchos los problemas que se plantean a los países de América Latina y por ende al nuestro, en la búsqueda de una nueva sociedad y un camino propio de desarrollo y progreso social, entendido éste en términos de calidad de vida y no únicamente de nivel de vida”. Modelos educativos vigentes aún en la escuela colombiana”, modelos liberales, la educación tradicional, escuela nueva, la educación como recurso humano, teorías críticas, modelo de reproducción, modelo de la resistencia, modelos desde la sociolingüística. “Experiencias innovadoras”, el colegio Cafam modelo pedagógico, escuela pedagógica experimental, colegio Espíritu Santo, colegio Nacionalizado Femenino de bachillerato”. Criterios estructurales de una institución educativa para la participación ciudadana”, principios orientadores, fines de la institución educativa, proyecto político pedagógico, niveles de comunicación y participación en la organización estudiantil, fundam constitucionales, la participación ciudadana y la escuela, manual de convivencia y valores, gobierno escolar, consejo electoral, estrategias administrativas.

12. METODOLOGÍA.

13. CONCLUSIONES. Las normas antes coercitivas y punitivas, deben ser analíticas, reflexivas, que permitan buscar las causas de los problemas de solucionados. La disciplina entonces, debe ser formativa antes que represiva. La organización social de la institución debe ser tal que en una de las instancias administrativas exista amplia participación de todos los autores involucrados: alumnos, docentes, padres de familia y directivos. La educación tiene como papel fundamental, la formación de ciudadanos autónomos, conscientes de su responsabilidad en los destinos de Fa vida nacional. Es necesario entonces abrir nuevos espacios y nuevos tiempos en fa institución educativa, que permitan un ejercicio real y práctico de los procesos de participación planteados en la constitución. Existe una dualidad marcada entre los valores transmitidos verbalmente y las prácticas y comportamientos arraigados en la cotidianidad escolar. La escuela debe tener muy claro el ciudadano que debe formar.

14. NOTAS.

15. REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA. RAE tomado de: Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela. Estado del arte 1989-1999. Colegio del Santo Ángel, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1999.

1. **PAÍS. GENERAL**

2. **TÍTULO.** *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad* = Communities of practice: Learning, meaning, and identity.

3. **DOCUMENTO GLOBAL.**

4. **AUTOR PERSONAL.** WENGER, Etienne

5. **AUTOR CORPORATIVO.**

6. **FECHA DE EDICIÓN.** 2001(1998)

7. **PIE DE IMPRENTA.** Barcelona, Paidós, 348 pág.

8. **DESCRIPTORES.** Educación y cultura

9. **DESCRIPCIÓN.** El libro presenta una teoría del aprendizaje en la cual se establece que el compromiso en la práctica social es el proceso por el cual los humanos aprenden. Las comunidades de práctica es la unidad de análisis que se ubica en el medio de las estructuras sociales y la acción y se forman por las personas en su intento por lograr una empresa conjunta en el tiempo. La propuesta teórica evalúa aspectos relacionados con la comunidad, la práctica social, el significado y la identidad.

10. **FUENTES.** Las fuentes bibliográficas son innumerables pues se aborda una revisión bastante amplia sobre teoría social y sobre teoría social del aprendizaje con las distintas escuelas que hay sobre el tema. Sin embargo, se destacan autores en cuya línea se ubica el presente libro, entre ellas se encuentran J. Lave 1991(1988), 1991a, 1992; B. Latour 1995(1979).

11. **CONTENIDOS.** En la introducción se hace una presentación de una teoría social del aprendizaje en la cual la enseñanza sea comprendida no como un proceso individual sino como un proceso relacionado con la experiencia de participación en el mundo, como parte de la naturaleza humana y como un fenómeno social. En relación con este punto se presenta un excelente resumen de las diferentes tendencias en la teoría social del aprendizaje (pp. 20-36). Entre estas principales teorías se encuentra: A. Estudios sobre funciones neurológicas. B. Teorías psicológicas: Teorías conductistas, teorías cognitivas, teorías constructivistas, teorías del aprendizaje social. C. Teorías con otros enfoques (diferentes a la psicología): Teorías de la actividad, teorías de la socialización, teorías de la organización.

En la propuesta teórica propia del libro se presentan cuatro conceptos que serán desarrollados a lo largo del libro. Sobre el presupuesto del aprendizaje como participación social, este se entiende en la mutua relación que hay entre significado, práctica, comunidad e identidad. El significado es "una manera de hablar de nuestra capacidad de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo" (p. 22). La práctica son "recursos históricos y sociales, marcos de referencia y perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción" (Ibíd.). Comunidad es "las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa", e identidad es el "cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y cómo crea historias personales" (Ibíd.).

Renglón seguido el documento se desarrolla en tres capítulos. El primero, titulado Práctica, desarrolla y discute el concepto de práctica y de comunidad de práctica, esta última se puede definir así: "El hecho de vivir como seres humanos significa que iniciamos constantemente empresas de todo tipo [...] cuando definimos estas empresas y participamos en su consecución, [...] aprendemos. Con el tiempo, este aprendizaje colectivo desemboca en unas prácticas [...] que son las propiedades de un tipo de comunidad creada, con el tiempo, mediante la intención sostenida de lograr una empresa compartida" (p. 69). Asimismo, se presenta el concepto de comunidad de aprendizaje, la cual "no sólo incluye el aprendizaje como norma en la historia de su práctica sino que también lo incluye en el centro mismo de su empresa" (p. 260).

12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.

13. **CONCLUSIONES.** Las principales conclusiones del documento se pueden resumir en los siguientes postulados acerca del aprendizaje:

- Aprender es inherente a la naturaleza humana.
- Aprender es la capacidad de negociar nuevos significados.
- El aprendizaje crea estructuras emergentes.
- El aprendizaje es fundamentalmente de la experiencia y es social.
- El aprendizaje transforma nuestras identidades.
- Aprender constituye trayectorias de participación.
- Aprender significa tratar con límites.
- Aprender es una cuestión de poder y energía social.
- Aprender es una cuestión de compromiso.
- Aprender es una cuestión de imaginación.

Convivencia, conflictos y democracia

- Aprender supone interacción entre lo local y lo global.

14. **NOTAS.**

15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 03/06/2003

RAE 69

1. **PAÍS. GENERAL.**
2. **TÍTULO.** "Education for peace"
3. **DOCUMENTO GLOBAL.** En *Education: The Complete Encyclopedia*. HUSÉN, Torsten (Stockholm, Sweden); NEVILLE, T., (Hamburg, Germany); CLARK, Burton (Los Angeles, USA); NEAVE, Guy (Paris, France) (Disponible en CD-ROM)
4. **AUTOR PERSONAL.** WULF, C.
5. **AUTOR CORPORATIVO.**
6. **FECHA DE EDICIÓN.** 1994
7. **PIE DE IMPRENTA.** Editorial: Elsevier (disponible en CD-ROM), 6 pág.
8. **DESCRIPTORES.** Peace education, educación para la paz
9. **DESCRIPCIÓN.** El artículo presenta un balance de las distintas concepciones, objetivos y medios de una educación para la paz y propone que esta debe ser entendida como un proceso.
10. **FUENTES.** Barash, 1991; Galtung, 1969.
11. **CONTENIDOS.** En los años noventa empieza a escucharse el término de educación para la paz como un campo bien específico, esto se debe al fin de la guerra fría y a la concepción de que la paz es desde ese momento una precondition para la continuidad de la vida humana. En otro acápite se trata el tema de la paz como un campo de estudio específico, de lo cual han salido concepciones de la paz no únicamente entendida como ausencia de guerra y violencia directa, lo que sería, entonces, establecer un concepto negativo de la paz. En ese sentido, la educación para la paz es vista como un propósito para establecer condiciones bajo las cuales el individuo y la sociedad sufran lo menos posible la violencia estructural y pueda redundar en más altos niveles de justicia social, lo cual constituye el concepto positivo de la paz.
12. **METODOLOGÍA.** Consulta y análisis bibliográfico.
13. **CONCLUSIONES.** Las conclusiones están desarrolladas a modo de polaridades inherentes a la educación para la paz. La primera es la relación entre el nivel macro y el nivel micro; lo ideal sería, entonces, poder mediar entre estos dos niveles. La segunda polaridad es la que se encuentra entre reflexión y acción, lo cual está a la orden del día en la generación y solución de conflictos. Otra tensionalidad interesante está entre racionalidad y sentimentalidad, lo cual hace que encontrar una forma única de educar para la paz sea un asunto bastante difícil.
15. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.** Oscar Quintero, 15/08/2003

Convivencia, conflictos y democracia

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



MEDIOS PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO
SOBRE LA CONVIVENCIA, EL CONFLICTO Y LA
DEMOCRACIA

PRESENTADO AL PROYECTO “VIGÍAS DE PAZ”
FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

BOGOTÁ, AGOSTO DE 2003

El Programa RED ha elaborado, a propósito del proyecto *Vigías de paz*, un instrumento que da cuenta de algunos de los medios⁵⁶ más utilizados en el trabajo pedagógico que se lleva a cabo en la escuela y en las comunidades de base sobre los temas conflicto, convivencia, formación en valores y democracia. Como la finalidad del estudio no es investigar estos medios, se ofrece tan sólo un panorama de los mismos, razón por la cual las categorías que componen el instrumento tienen una connotación más ordenadora y descriptiva que analítica. Esto quiere decir que del instrumento no se pueden inferir correlaciones o tendencias, sino tan sólo se puede apreciar cierta distribución de los medios con relación a sus usos.

El proceso de construcción de esas categorías y de registro de los medios fue el siguiente. En primer lugar se hizo una lectura de los libros *Las doce formas básicas de enseñanza. Una didáctica basada en la psicología*, de Hans Aebli y *Los medios de la educación moral y su eficacia*, de Sigfried Uhl, con el fin de elaborar un instrumento previo que permitiera ir registrando y agrupando los medios que eran referidos por las experiencias documentadas en el trabajo de campo. Estos libros permitieron apreciar un espectro de posibilidades para los medios que iba desde los medios puramente pedagógicos hasta aquellos que eran particularmente relevantes para la educación moral, con lo cual se generaron unas primeras categorías ordenadoras. El registro de los medios permitió, en segundo lugar, hacer algunos ajustes al instrumento. En tercer lugar se llevó a cabo una revisión bibliográfica en el Centro de Documentación del Programa RED tendiente a recoger la mayor información posible sobre los diversos medios existentes para la educación en la democracia, la convivencia, los valores y la resolución de conflictos.

Finalmente el instrumento quedó elaborado de la siguiente manera. Por un lado discrimina los medios de acuerdo a los tres temas que son objeto de estudio del proyecto: convivencia, democracia y conflicto, más un cuarto tema que se hizo evidente con la revisión bibliográfica: la formación de valores en la escuela. Por otro lado cruza estos cuatro temas con las siguientes categorías:

⁵⁶ Al final de este documento se hace un listado de los libros que refieren los medios que aparecen consignados en el instrumento.

ESTRATEGIAS	SENTIDOS DE LA ESTRATEGIA	ETAPAS, FASES, ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA ESTRATEGIA	ENFOQUES PEDAGÓGICOS	MEDIOS/TÉCNICAS/EXPERIENCIAS
-------------	---------------------------	---	----------------------	------------------------------

DESCRIPCIÓN	A QUIÉN SE DIRIGE	QUIÉN APLICA	RESULTADOS/RECOMENDACIONES	FUENTE
-------------	-------------------	--------------	----------------------------	--------

Bajo las categorías *Estrategias*, *Sentidos de la estrategia* y *Etapas, fases, elementos constitutivos de la estrategia* se agruparon las diferentes orientaciones, tendencias o formas de trabajo pedagógico relativas a un tema. Con relación al tema *Conflicto* se encontraron seis estrategias, a saber: el análisis y la resolución de conflictos, que busca contrarrestar la visión negativa que generalmente se tiene del conflicto, propiciando una comprensión del mismo como elemento consustancial de las relaciones sociales; los programas curriculares de resolución de conflictos, que articulan los distintos saberes escolares a través del estudio de los conflictos y que buscan que los estudiantes comprendan teóricamente el conflicto, analicen procesos de resolución de conflictos y adquieran las competencias que les permitan resolverlos; la resolución de problemas cognitivos, que no se centra en el conflicto como tal, pero que al propiciar en el estudiante la conformación de nuevos esquemas de acción y de pensamiento que le permiten comprender su mundo, lo capacitan a éste para afrontar conflictos tanto de orden cognitivo como sociales; la educación para la paz, que considera a la escuela como una instancia social clave para generar una cultura de paz; la recuperación de las historias locales a través del arte, que permite que a partir de diversos ejercicios de memoria colectiva sean tramitados los conflictos que entretienen la vida cotidiana de las comunidades de base; y la prevención de la violencia cotidiana, que busca construir alternativas para prevenir la violencia en las comunidades a través de la creación de un saber vivir con otros. De estas estrategias, las cuatro

Convivencia, conflictos y democracia

primeras se implementan en la educación formal y las dos últimas en procesos de educación popular y de trabajo comunitario.

En cuanto al tema *Convivencia*, se registraron cuatro estrategias: la gestión del conflicto escolar, que busca propiciar formas alternativas de resolver los conflictos escolares que incorporen nuevas concepciones de justicia escolar, nuevas visiones de los sujetos, articulen nuevas formas de ejercer los roles escolares y signifiquen la flexibilización y transformación del ejercicio de la autoridad y el poder en la escuela; los ambientes escolares preventivos, que en aras de prevenir la drogadicción entre los estudiantes, se convierten en una propuesta de convivencia en la institución escolar; la educación para la convivencia, que busca que el estudiante apropie elementos cognitivos y afectivos que le permitan convivir con otros; y, la música para la convivencia, que a partir de la escucha de la música en grupo, genera experiencias educativas y de convivencia.

El tema *Democracia* reúne cuatro estrategias, de las cuales tres corresponden a procesos de educación no formal y una a procesos que se llevan a cabo en la escuela. La primera de estas estrategias es la Educación popular, que busca desarrollar una experiencia de reflexión educativa común, un proceso colectivo de discusión y reflexión que permita colectivizar el conocimiento individual, enriquecerlo y potenciar el conocimiento colectivo en las comunidades de base. La segunda estrategia es la formación en democracia a través de los medios de comunicación, cuyo fin es posibilitar la construcción de propuestas colectivas de comunicación a partir de nuevos conceptos sobre lo comunicativo y de nuevas lógicas en el diseño de medios de comunicación. La tercera estrategia es la formación de jóvenes a través de proyectos comunitarios, que busca que los jóvenes se integren a los procesos de participación política a partir de la formulación de proyectos para el desarrollo comunitario. Y la cuarta estrategia es el gobierno escolar como espacio de construcción de democracia, que busca propiciar en los estudiantes experiencias de participación en la institución escolar.

El tema *Formación en valores* reúne dieciséis estrategias, que se implementan todas en la educación formal. doce de ellas (formación de ideas y conocimientos morales, desarrollo del esclarecimiento en valores y de la capacidad de juicio moral, desarrollo de la capacidad de empatía, ofrecimiento de modelos de buen comportamiento para el aprendizaje por observación e imitación, fomento de hábitos de comportamiento moralmente bueno,

conducción del comportamiento mediante el control y las sanciones, desarrollo de las bases emocionales para el buen comportamiento moral, autorregulación, sociometría, aprendizaje significativo, narración para la educación moral, formación ética en el aula) corresponden a los diversos aspectos del comportamiento moralmente bueno que se espera hagan parte de la personalidad del estudiante. La estrategia currículo para la formación en valores a partir de tradiciones culturales locales, busca posibilitar un encuentro entre la escuela y la cultura local tradicional que incida en la apropiación de ciertos valores por parte de los estudiantes. La estrategia formación en valores a través de los medios de comunicación, por su parte, se propone como una estrategia multimedial que permite a la comunidad educativa explorar formas no autoritarias para la construcción de consensos sociales. La estrategia educación en valores a través del juego le permite a los niños acceder a sus opciones valorativas a partir de la manipulación de materiales y la fabricación de sus propios juguetes en el aula de clase.

Siguiendo con las categorías, se tiene a continuación la categoría *Enfoques pedagógicos*, que intenta dar cuenta de las diferentes tradiciones pedagógicas que podrían estar presentes en el uso de los medios registrados. Se percibieron al menos ocho enfoques pedagógicos distintos, que sin embargo no necesariamente son excluyentes entre sí. Estos enfoques son:

- a) El enfoque centrado en el conocimiento y en la reflexividad, que parte de suponer que la acción está primordialmente determinada por las ideas que posee un sujeto. Este enfoque prima en todos los temas y en todas las estrategias registradas.
- b) El enfoque centrado en el reconocimiento del otro, que apunta más a los procesos de interacción y de empatía entre las personas.
- c) El enfoque centrado en la comunicación, que educa a los sujetos a partir de los procesos de producción oral, escrita, audiovisual y artística.
- d) El enfoque centrado en la cooperación, que dinamiza el proceso educativo a través del trabajo en equipo
- e) El enfoque centrado en el saber colectivo y la experiencia local, que propicia aprendizajes a partir del encuentro de las comunidades con sus propias memorias y tradiciones

Convivencia, conflictos y democracia

- f) El enfoque centrado en la afectividad, que hace de la expresión de las emociones de los sujetos un factor primordial del proceso educativo
- g) El enfoque centrado en el autogobierno, que educa a los sujetos a partir de su participación activa en el gobierno de la comunidad escolar
- h) La tecnología educativa, que concibe el aprendizaje como un cambio de conducta debido a la experiencia

En las categorías *Medios/técnicas/Experiencias*, *Descripción* se da cuenta de los medios encontrados para la educación en valores, la democracia, la convivencia y la resolución de conflictos. Las categorías *A quién se dirige* y *Quién aplica* especifican los sujetos hacia los cuales se dirige el medio y los sujetos que recurren a él. Como la mayoría de medios tienen que ver con estrategias en educación formal, prima el estudiante como el sujeto a quien se dirigen los medios y el profesor como aquel que las aplica. Sin embargo también se encuentra que muchos de los medios son dirigidos a la comunidad educativa y que ésta es, a la vez, quien los aplica. Por otro lado, en las experiencias de educación no formal, la mayoría de medios son aplicados por una tallerista o por un coordinador de grupo.

La categoría *Resultados/Recomendaciones* registra los alcances de los medios con relación al objetivo para el cual han sido tomados y las recomendaciones que se hacen en torno al uso de esos medios. Una de las recomendaciones más recurrentes es que los medios por sí solos no tienen ninguna capacidad de dinamizar un proceso educativo, sino sólo en la medida en que se encuentren inscritos en el marco más amplio de un proyecto.

Finalmente la categoría *Fuente* registra el documento o libro en el cual se puede encontrar una descripción más detallada de la estrategia o de los medios que son mencionados en el instrumento.

Libros consultados que refieren medios para el trabajo pedagógico en torno a el conflicto, la convivencia y la democracia

1. ALFORJA: Técnicas de participativas para la educación popular. Bogotá, Dimensión Educativa, 1992
2. ANAUT, L Y OTROS: Valores escolares y educación para la ciudadanía. Caracas, Grao, 2002
3. AEBLI, H: Las doce formas básicas de enseñanza. Una didáctica basada en la psicología. Madrid, Narcea, 1988
4. ABELLA, T: E de Escuela. La Estampa, Intermón, 1999
5. BRANDONI, F: Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias. Buenos Aires, Paidós, 1999
6. CARRILLO, B; ÁLVAREZ, P: Los valores. El reto de hoy. Orientaciones para implementar el proyecto de ética. Bogotá. Magisterio.
7. CENDALES, L; TORRES, A: Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. En: Revista Aportes No. 56, Bogotá, Dimensión Educativa, 1993
8. CONVENIO ANDRÉS BELLO: Catálogo Pedagógico Regional. Proyecto Materiales Educativos para la Educación Básica. Bogotá, CAB, 2000
9. DECROLY, O.; MONCHAMP, E.: El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid, Morata, 1986
10. FUNDACIÓN PRESENCIA: Proyecto ciudadano. Hacia la construcción de una cultura ciudadana. Guía del estudiante. Bogotá, 2002
11. FUNDACIÓN W.K KELLOGG: Los gobiernos escolares: un espacio para la democracia y el liderazgo

12. juvenil. Fascículo 1. El trabajo en equipo, Medellín, 2002
13. HOYOS, M: La piel de la memoria. Objetos, lugares y recuerdos. Medellín, Corporación Región, 2001
14. INNOVE: Dramas y tramas en el escenario escolar. La transformación innovadora de los conflictos. Bogotá, Innove, 2003
15. INSTITUTO LUIS CARLOS GALÁN PARA EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA: Escuela Juvenil para la Democracia de Bogotá. Bogotá, 2001
16. IPA: El juego: necesidad, arte y derecho, Buenos Aires, Bonum
17. JARES, X: Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid, Editorial Popular, 2001
18. LOSCERTALES, Felicidad; NÚÑEZ, Trinidad: Violencia en las aulas. El cine como espejo social. Barcelona, Octaedro, 2001
19. MIÑANA, C: Escuchando música en grupo. Bogotá. Dimensión Educativa. 1986
20. PÉREZ SERRANO, G: Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas. Madrid, Editorial Popular, 1997
21. PROGRAMA RED: Informe final del estudio de seguimiento y evaluación de impacto de los materiales de la Caja de Herramientas Vida de Maestro. Bogotá, 2000
22. RESTREPO, Olga; PUCHE, Rebeca: ¿Y del respeto qué?. Juego y humor como estrategia de prevención de los malos tratos. Cali, Universidad del Valle, 2003
23. REYES, S: El juego, procesos de desarrollo y socialización. Contribución desde la psicología. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional
24. SALM, R: La solución de conflictos en la escuela, una guía práctica para maestros. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998

25. SALDARRIAGA, J; CAÑAS, J: Consumo, libertad y democracia. Dos estrategias de prevención de la drogadicción: Ambientes Escolares Preventivos y Fábrica de Proyectos Juveniles. Medellín, Corporación Región, 1999
26. SOLES, D: Nuestra mirada es nuestra voz. La fotografía como testimonio. En: Revista Aportes No. 56, Bogotá, Dimensión Educativa, 1993
27. TORO, J, Y OTROS: Una Escuela con-sentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares. Medellín, Corporación Región, 2003
28. UHL, S: Los medios de la educación moral y su eficacia. Barcelona, Editorial Herder, 1997
29. <http://www.pbs.org/pov/pov2001/promises/intheclassroom.html>
30. <http://www.promisesproject.org/index.html>
31. VII CONGRESO ESTATAL DE JUEGOS, JUGUETES Y LUDOTECAS: Memoria de contenidos, Santa Cruz de Tenerife, 2001

Convivencia, conflictos y democracia

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**



**POLÍTICAS PARA LA CULTURA DEMOCRÁTICA,
LA PAZ Y LA CONVIVENCIA**

**PRESENTADO AL PROYECTO “VIGÍAS DE PAZ”
FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

Elaborado por Juan Carlos Garzón
Estudiante último semestre Psicología

BOGOTÁ, AGOSTO DE 2003

El documento que a continuación se presenta ofrece al lector algunos de los elementos de las políticas internacionales y nacionales que definen los lineamientos de política pública al interior de los cuales se desenvuelven las acciones en pro de la construcción de una cultura democrática para la paz y la convivencia. El documento comienza con una breve alusión al contexto general en el cual surgen esas políticas y a partir del cual cobra sentido la relación existente entre la cultura democrática, la paz y la educación. Posteriormente, da cuenta, de un manera muy breve, de las principales formulaciones de política realizadas por organismos multilaterales de cooperación en torno al tema. Finalmente, muestra las políticas públicas que se han implementado a nivel nacional y local y el lugar que en ellas ocupan el trabajo lúdico y artístico en torno a la democracia, la convivencia y la resolución de conflictos, lo cual puede ser un asunto de interés para el proyecto *Vigías de Paz*.

1. Consideraciones previas sobre democracia, paz y educación

La idea de democracia, en la medida en que se encontraba en la base de los Estados nacionales modernos como el principio de su legitimidad, implicaba siempre que ella era una realidad por construir. Para construir esa realidad, los países menos desarrollados debían primero industrializarse, ponerse a tono con el juego económico mundial. La industrialización, se preveía, traería el crecimiento económico y un bienestar para los ciudadanos. Y sin ese bienestar era impensable la idea de democracia, que por el momento se limitaba a la capacidad organizadora de los Estados. De ser un principio de legitimidad, la democracia pasó a convertirse en un principio de organización (Lechner, 1989: 36-37). Sin embargo, el juego económico a escala global, no sólo no trajo para los países menos desarrollados el crecimiento económico deseado, sino que ahondó las diferencias entre ellos y los países ricos y, a su interior, entre las élites y los pobres, provocó daños irreparables en el medio ambiente y redujo el número de puestos de trabajo para las personas.

Las sociedades modernas, entonces, empezaron a evidenciar sus propias contradicciones y para las más atrasadas, entre ellas los países de América Latina, se hizo notoria la manera como el mercado global incidía en la destrucción del tejido social y en el aumento de la violencia y la exclusión. A la par, esas sociedades encontraron que la idea de democracia, siempre pospuesta en su realización, cedió su lugar a una administración que, bajo la forma de un régimen

democrático, es disputada por grupos que buscan expropiar lo público en favor de sus propios intereses.

Con este horizonte, las sociedades modernas ven la necesidad de retomar la idea de democracia, no como una promesa a alcanzar, sino como un frente de resistencia ante las formas burocratizadas de la democracia, ante los efectos de la economía global en los contextos locales y ante los brotes de violencia fruto de la marginación de los más débiles. El contenido de la idea de democracia cambia. Ya no es el simple ejercicio del derecho al voto, sino que exige la constitución de unas ciudadanía activas que precisamente, puedan entrar en pugna con los poderes que funcionan de manera autónoma. En este sentido, se empieza a hablar de la cultura democrática como “una cultura de resistencia...(que) se desarrolla según estrategias concretas de lucha y comunicación, mediante el ejercicio ejemplar de la ciudadanía en diálogo permanente al servicio de los derechos humanos” (UNESCO, 1995).

La cultura democrática que no es un estado “sino un combate permanente contra todas las formas de pereza, mediocridad y estupidez” abarca entonces la cultura de la paz al especificar “las dimensiones políticas de la lucha institucional: los medios, por los cuales el principio del diálogo sistemático puede ser eficaz, al utilizar todas las contradicciones como fuentes de progreso” (Ibíd.). La paz y la convivencia tienen como correlato a la cultura democrática en la medida en que a partir de ella se pueden abrir vías de confrontación legítimas que excluyen a la violencia como forma de resolución de los conflictos.

Ahora bien, aunque la existencia de las condiciones institucionales de la democracia es clave para el mantenimiento de ciertos niveles de convivencia (en tanto garantiza la estabilidad de las economías de los países), no necesariamente es una garantía de respeto a los derechos humanos en una sociedad, toda vez que “las democracias existentes siguen siendo muy superficiales y con frecuencia formales” (Ibíd.). En este sentido, no se puede pensar que la cultura democrática sea algo que simplemente se da con las instituciones democráticas y, por ello, se ha considerado que la educación es el factor preeminente en la construcción de tal cultura.

Educación y cultura democrática son entonces subsidiarias la una de la otra. Porque la educación se ofrece como la instancia social en la cual se empieza a definir esa cultura “a reserva de que los poderes le reconozcan una autonomía vital, bajo el doble signo de la independencia de la cultura y de la promesa que representan los niños y la juventud”, dimensiones que permiten que los espacios educativos “gocen de una cierta libertad respecto de las necesidades sociales y estén un poco adelantados en relación con el resto de la sociedad” (Ibíd.).

2. La cultura democrática, la paz y la educación desde la perspectiva de los organismos multilaterales.

En el contexto internacional se pueden apreciar dos posiciones diferenciadas en torno al tema de la democracia, la paz y la educación. La primera de ellas, que está representada por instituciones como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo considera a la democracia desde la perspectiva de su organización, y en este sentido, sus políticas apuntan a la promoción de la democracia a través de reformas en legislaturas, sistemas y procesos electorales, acceso a la justicia y a los derechos humanos, acceso a la información, descentralización y gobernabilidad local, administración pública y reforma del servicio civil (PNUD, 2003). Desde esta perspectiva la democracia es la condición para la competitividad económica de los países, y la paz y la convivencia se entienden como el fruto de una economía próspera. Y de esta manera, la educación es entendida como un elemento clave en el mantenimiento de la democracia y de la paz porque aporta a las personas las competencias laborales que le permiten a un país alcanzar cierta estabilidad en su economía y por tanto mantener ciertos niveles de cohesión social. En este sentido, los organismos internacionales que comparten esta visión no formulan políticas para la democracia, la paz y la educación consideradas como un solo frente de acción, sino que formulan políticas para la democracia y la educación como ámbitos de desarrollo diferenciados.

La segunda posición que se puede encontrar sobre el tema está representada por la CEPAL, la ONU-UNESCO y la OEA, que si bien consideran que la educación debe favorecer la movilidad social y la superación de las condiciones de pobreza de la población al permitirle acceder a los códigos de la racionalidad productiva, su aporte específico a la democracia y a la

paz debe ser la formación de los sujetos para ejercer las ciudadanías que requiere la sociedad del conocimiento y la información: “educar para la modernidad y la democracia supone asumir el desafío de conciliar funciones instrumentales con compromisos éticos y políticos. Por cierto, la racionalidad instrumental, la eficacia productiva, el progreso técnico y la capacidad de respuesta a las aspiraciones de consumo son elementos constitutivos de la modernidad. Pero ellos no garantizan la vigencia de elementos valóricos tales como los derechos humanos, la solidaridad y cohesión social, la sostenibilidad ambiental y la afirmación de memorias y proyectos históricos” (Ocampo: CEPAL, 2000). Desde esta perspectiva, la paz y la convivencia no son efectos del desarrollo económico. Por el contrario, implican la construcción de una cultura democrática en la cual las disputas se puedan dirimir a través del diálogo institucionalizado y las diferencias puedan ser reconocidas.

Desde esta posición se considera que la educación, la democracia y la paz forman un sólo ámbito de acción específico, en torno al cual la OEA y la UNESCO han formulado los principales planes y programas. La Comisión de Seguridad Hemisférica de la Organización de Estados Americanos OEA creó en 1999 el *Programa de Educación para la Paz*, que abarca tres áreas sustantivas: la *Educación en la promoción de la paz entre los Estados*, en la cual se busca desarrollar un sentido de continuidad e interacción entre lo ético y lo político y entre la sociedad civil y el Estado de modo que se puedan llegar a la tramitación institucional de los conflictos; la *Educación en la promoción de los valores y prácticas democráticas*, que tiene por objetivo “la construcción del “ethos” cultural democrático por medio de experiencias locales de participación ciudadana en las que se ponga de relieve la dignidad humana y la singularidad de los individuos y de sus grupos primarios y se promueva un lenguaje intra e intersubjetivo autónomo, responsable y solidario” (OEA); y la *Educación en la solución pacífica de los conflictos*, desde la cual se considera que es preciso “formar a las nuevas generaciones para que aprendan a aprovechar la riqueza de la diversidad y de los conflictos y a cualificarlos de tal manera que se haga evidente la total pérdida del sentido y de funcionalidad del recurso a las armas y de la guerra; pero a la vez, que las habitúe a escudriñar y a actuar en las raíces reales de dichos conflictos a la vez que a cultivar la crítica y el diálogo, y la recursividad frente a la incertidumbre que acompaña al dinamismo social de sociedades cada vez más complejas”.

Por su parte la ONU-UNESCO realizó en 1993 un *Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia* y ha proclamado el decenio 2001-2010 como *Decenio Internacional de una cultura de la paz y la no violencia para todos los niños del mundo*. El *Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia* hace énfasis en la necesidad de empoderar a la sociedad civil de manera que se fortalezcan los valores democráticos, se apoyen los proceso de democratización y se propicien “transformaciones basadas en los derechos humanos y en la democracia”.

El plan tiene por objetivos difundir información acerca de las normas e instrumentos relativos a los derechos humanos, ayudar a los educandos a comprender el vínculo existente entre las condiciones económicas y el goce de los derechos y alentar a los educadores a apoyar estrategias de cambio no violentas y democráticas, estimular en los educadores de todos los sectores y niveles la conciencia de la utilidad de las redes para la cooperación y la coordinación, incitar a los gobiernos y a la comunidad internacional a propiciar la instauración de una cultura de paz basada en los derechos humanos y dar a conocer más ampliamente los derechos humanos y los instrumentos nacionales, regionales e internacionales que los garantizan. En este sentido, propone la enseñanza de los Derechos Humanos al nivel de la educación formal a través de su incorporación en los planes de estudio, al nivel de la educación no formal a través de programas que sensibilicen a los sujetos acerca de sus derechos y responsabilidades, así como sobre la necesidad de participar plenamente en la vida social y, al nivel de contextos específicos de violencia, a través de proporcionar información y educación apropiadas a las personas cuyos derechos puedan ser violados.

La declaración del decenio 2001-2010 como *Decenio Internacional de una cultura de la paz y la no violencia para todos los niños del mundo* parte de definir ocho esferas de acción para lograr una transición hacia una cultura de paz. Estas esferas son:

- Cultura de paz a través de la educación
- Desarrollo económico social y sostenibles
- Respeto a todos los derechos humanos
- Igualdad entre hombre y mujer
- Participación democrática

- Comprensión, tolerancia y solidaridad
- Comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos
- Paz y seguridad internacionales.

La esfera de la educación para una cultura de paz opera en tres contextos, a saber. El contexto de la educación formal, en el cual se fomenta el aprendizaje de “los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y conductas que reflejen e inspiren la interacción y la participación en la sociedad sobre los principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad; que rechacen la violencia y procuren prevenir los conflictos abordando sus causas profundas con objeto de resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación; que garanticen el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de la sociedad”. El contexto de la educación no formal, en el cual se fomenta la cultura de paz a través de “la participación activa en deporte, danza, teatro y otras actividades atléticas y artísticas”, actividades en las que “los niños aprenden lo que significa el juego limpio, a compartir y otros valores, actitudes y conductas de una cultura de paz”. Y el contexto de la medios de comunicación, en el cual se debe propender por la circulación de contenidos atinentes a una cultura de paz.

En pro de reunir los esfuerzos en torno al tema, la UNESCO ha previsto además la creación de un sistema integrado de educación y formación sobre la paz, los Derechos Humanos y la Democracia (UNESCO, 1999).

Es importante mencionar que a nivel de Iberoamérica, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2002) ha creado un Programa de Educación en Valores que apoya técnicamente a los ministerios de educación de los países “para el diseño, seguimiento y evaluación de los planes nacionales de Educación en Valores”. Este Programa, cuyo objetivo es “contribuir al afianzamiento de una moral cívica en virtud de la cual los ciudadanos de Iberoamérica convivan en sociedades democráticas, abiertas y plurales, promuevan la vida comunitaria y el diálogo y acepten la autonomía, en el marco del respeto y valoración de las diferencias”, además de brindar asistencia técnica, trabaja en la “consolidación de un diálogo regional sobre Educación en valores, promoviendo la transferencia de experiencias, el desarrollo de redes y la investigación endógena”.

3. Políticas nacionales y distritales para la construcción de la democracia, la paz y la convivencia

A continuación nos referiremos de manera breve a los espacios que las políticas públicas nacionales han abierto en el país para la educación para la democracia y la convivencia, especialmente en lo que tiene que ver con el trabajo lúdico y artístico en torno a estos temas, dado que dicho trabajo es del interés del *Proyecto Vigías de Paz*.

La traducción de las políticas internacionales a planes y programas de acción nacionales determina tres ámbitos en los cuales toman forma las políticas públicas en torno a la democracia, la paz y la convivencia: el ámbito de la educación formal, el ámbito de las culturas juveniles y el ámbito de la cultura.

En el ámbito de la educación formal, la Ley General de Educación, formulada en el año de 1994, constituye el marco en el cual se inscriben las acciones que se adelantan desde la escuela en pro de la educación para la paz, la democracia y la convivencia. La Ley define así, como fines de la educación, “el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto a la vida y a los derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad...la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación, la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley; a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios; la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley; a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad, la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración en el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe” (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

En el contexto de la Ley General de Educación, han tomado forma los lineamientos curriculares para el área de Ética y valores y para la Formación en la Constitución Política y la Democracia. Según los lineamientos curriculares, el área de Ética y valores en las escuelas, que

debe propender por el desarrollo de la autonomía en los alumnos y que busca favorecer la construcción de “unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales” (Ministerio de Educación Nacional, 1998) se lleva a cabo mediante dos vías. La primera de ellas es el trabajo de aula y la curricularización de la educación en ética y moral, en la cual se busca “generar un espacio para abordar las diferentes dimensiones del desarrollo ético-moral de los individuos”. La segunda vía es la transversalidad de la educación ética y moral en la cultura de la institución escolar desde cuatro grandes ámbitos: las vivencias y momentos pedagógicos, el gobierno escolar, la vida comunitaria y la vida social.

Por otro lado, los lineamientos curriculares para la Formación en la Constitución Política y la Democracia señalan la necesidad de que las escuelas lleven a cabo una formación cívica que no tenga su centro en los símbolos o en el culto a la nacionalidad, sino que se oriente más hacia la resolución de los problemas cotidianos y la construcción de una convivencia más cualificada. La educación cívica, como se la llamado, apunta entonces que los estudiantes tengan un conocimiento básico de las instituciones y de la dinámica política y, de manera específica, de los rasgos esenciales del Estado colombiano, los derechos humanos, la democracia participativa y el juicio ciudadano (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Ahora bien, en la medida en que las políticas educativas actuales han estado más orientadas hacia el aumento de la cobertura y los niveles de calidad de la educación, las acciones concretas en torno a la educación para la paz, sustentadas en el marco legal y normativo descrito, se han reducido a propuestas muy concretas de evaluación de la competencia ciudadana de los estudiantes y a la transmisión de rudimentos básicos de democracia y valores. Por esta razón, se puede afirmar que la formación para la democracia y para la paz a través de experiencias concretas de participación, en nuestro país, encuentra eco más bien en las políticas públicas de juventud y en la política cultural nacional y distrital.

El Estado colombiano, a partir de la Ley de Juventud, “reconoce a los jóvenes como sujetos de derecho y de políticas públicas” (Presidencia de la República, 2001). De aquí que se empiecen a hacer visibles diversas expresiones de las culturas juveniles que obligan a las políticas públicas a considerar acciones en pro de los jóvenes que vayan más allá de lo coyuntural, que se inscriban

como tales en un enfoque de derechos y que propendan por la participación democrática. Por esta razón, se han propuesto cuatro ejes temáticos para la formulación de políticas para la juventud:

- El reconocimiento y vigencia de los derechos de la juventud
- El acceso a bienes y servicios como la salud, la educación, el bienestar y la justicia
- La capacidad de generar ingresos y de estimular la productividad juvenil
- La afirmación de identidades juveniles y de su participación social y política, en la construcción de un nuevo país

Estos cuatro ejes temáticos implican un trabajo desde la educación para la democracia y la convivencia. Sin embargo, es en el eje temático acceso a bienes y servicios donde puede ubicarse propiamente el trabajo lúdico y artístico para la construcción de democracia y de formas de convivencia pacífica, toda vez que en lo relativo al acceso a la educación y al bienestar y la cultura, se contempla la necesidad de que se impulsen en el país “modalidades de formación abierta y a distancia para adolescentes y jóvenes, que les permitan participar de las ofertas de educación no formal e informal para la convivencia, la vida productiva y la vida política”, de que se estimulen “toda forma de creatividad y uso alternativo del tiempo libre” y de que se promueva “el desarrollo de las expresiones culturales y el disfrute de la cultura como un bien común”.

Por otro lado, el *Plan Nacional de Cultura 2001-2010*, que tiene como uno de sus sentidos “la construcción de lo colectivo con base en el diálogo para forjar una convivencia digna y justa” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2002) y que como tal, busca la promoción del ejercicio de la ciudadanía, la participación de los sujetos y pueblos en la toma de decisiones y el diálogo intercultural en el marco de un proyecto de convivencia con equidad, propone tres campos de políticas en torno a la cultura. El campo de la participación, en el cual el Plan tiene como objetivo propiciar “prácticas permanentes de participación en la toma de decisiones, así como mecanismos que obligan al Estado a recoger y dar continuidad a las propuestas concertadas” (Ibíd.). El campo de la memoria y de la creación, en el cual se considera que las memorias colectivas y las creaciones culturales “son herramientas poderosas en la tarea de generar proyectos de futuro que ayuden a restaurar los tejidos sociales afectados y vulnerados por el

conflicto, la exclusión política y la entrada en la dinámica de la globalización sin suficientes referentes locales” y en el cual se puede ubicar de manera clara el trabajo de formación democrática en vinculación con lo artístico. Y el campo del diálogo cultural, desde el cual se “alienta la participación, el diálogo, el intercambio y la negociación en las culturas y entre las culturas para el reconocimiento, la dignificación y la valoración de la diversidad y la pluralidad en el escenario de lo público en los contextos locales, regionales y nacionales”.

En el contexto del Distrito Capital, el Plan de Desarrollo de la ciudad ha previsto a la cultura ciudadana como uno de sus objetivos. Con relación a este objetivo se trazan las políticas básicas de convivencia ciudadana:

1. Reconocer e incentivar el cumplimiento de normas y acuerdos y buscar saldo pedagógico cuando fuere necesario sancionar
2. Promover la autorregulación individual y social, así como métodos pacíficos de abordaje de conflictos
3. Dar prioridad a proyectos acordes con los objetivos del Plan de Desarrollo, dirigidos a grupos y personas de reciente inmigración a la ciudad y a comunidades dispuestas a procesos de cambio cultural
4. Ampliar y cualificar los canales de discusión pública y participación democrática. Se crearán el Consejo Distrital y los Consejos Locales de juventud y se promoverán las Asociaciones Juveniles
5. Potenciar las contribuciones del arte, la recreación, el deporte y el ambiente a la comunicación y a la convivencia
6. Descentrar la oferta cultural y fortalecer la cultura popular

Las políticas públicas en torno a la cultura en la ciudad de Bogotá definen así seis líneas temáticas, a saber: la organización del sector cultural en el Distrito Capital, La formación y/o capacitación para el desarrollo cultural, el patrimonio cultural, el fomento al arte y la cultura, la promoción y divulgación de la cultura y la infraestructura cultural. De estas líneas temáticas, sobresale la línea Formación y/o capacitación para el desarrollo cultural, en lo que tiene que ver con la educación en democracia a través del arte y la lúdica. Desde la línea se busca “desarrollar potencializar y democratizar espacios de crecimiento humano integral en lo que se

refiere a los valores para la reconciliación, la concertación y la convivencia pacífica, al igual que los conocimientos para la creación y disfrute del arte y la cultura” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003), para lo cual se propone, entre otras cosas, la “implementación de programas de formación en valores, que posibiliten su práctica a través de ejercicios vivenciales y artísticos que promuevan el diálogo, la tolerancia, el respeto por la diferencia, la resolución de conflictos y el ejercicio de la democracia”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá: Documentos Nacionales de Política Cultural. Bogotá, 2002.
- Alcaldía Mayor de Bogotá: Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá, D.C. 2001-2004 “Bogotá para vivir todos del mismo lado”
- Alcaldía Mayor de Bogotá: Documentos Distritales de Política Cultural. Bogotá, 2003.
- CEPAL. 2000. Equidad, desarrollo y ciudadanía. En: <http://www.eclac.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/1/lcg2071/presenta.pdf>
- Lechner, Norbert. 1998. Democracia y modernidad. Ese desencanto llamado posmoderno. En: Los patios interiores de la democracia y la subjetividad política, CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares para la Formación en la Constitución Política y la Democracia. 1998. En: <http://www.campus-oei.org/valores/boletin5.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares para el área de Ética y Valores Humanos. 1998. En: <http://www.campus-oei.org/valores/boletin5.htm>
- OEA: Programa de Educación para la paz. Reunión de expertos gubernamentales para diseñar un proyecto de programa de educación para la paz. Documento de trabajo. En: www.oas.org/CSH/spanish/eppreunexpertos.htm
- OEI. 2002. Programa educación en valores. En <http://www.oei.es/valores/descripcion.htm>
- Presidencia de la República. Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud. 2001. Bogotá.
- PNUD. 2000. Policy Advisory Services. En <http://www.undp.org/policy/>
- UNESCO. 1995. Cultura democrática: un desafío para las escuelas. París. Ediciones UNESCO.
- UNESCO. 1999. La UNESCO y la cultura de paz. En: Boletín 49 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- ONU: Hacia una cultura de paz. Informe General de las Naciones Unidas. En: www.onu.org/Agenda/cpaz/ar5325.pdf

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



ANÁLISIS DE PROPUESTAS EDUCATIVAS⁵⁷ EN CONVIVENCIA,
PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA, FORMACIÓN CIUDADANA Y
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Carolina Arango Vargas
Alejandra Ariza Ruiz

Informe final realizado para
Proyecto Vigías de Paz
Facultad de Artes
Universidad Nacional de Colombia

Bogotá, Agosto de 2003

⁵⁷ Apoyadas en prácticas artísticas, lúdicas o con los medios de comunicación.

Introducción

En vista de los objetivos planteados por el proyecto “*Vigías de Paz*”, el Programa RED se dio a la tarea de identificar experiencias significativas en el campo educativo que contribuyeran a la creación de climas de convivencia, participación democrática, resolución pacífica de conflictos y formación en ciudadanía, que emplearan como metodología o estrategia las prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas. Dado que en el país se llevan a cabo numerosas experiencias en este sentido con diferentes grados de consolidación y de implementación de estas prácticas desde hace varios años, partimos de la idea de conocer los principales aprendizajes que las mismas han acumulado y que pudieran darle guías al proyecto de intervención que pretende desarrollar “*Vigías de Paz*”.

Nuestro papel consistió en recopilar esas experiencias, hacerlas visibles y reconocer los procesos, no con un fin evaluativo, sino fundamentalmente de aprendizaje. Una vez reconocidas las experiencias, nos interesaba explorar los posibles vínculos institucionales para establecer en una eventual etapa piloto del proyecto. En este sentido, identificar las necesidades de formación, cualificación e incluso de infraestructura, las fortalezas, límites y alcances nos da luces para una orientación política de un proyecto que busca incidir en una difícil problemática social de nuestro país.

De igual forma, arroja luces para la definición de la población objetivo del proyecto, siempre y cuando se tenga claro qué tipo de propuesta se quiere implementar.

El presente documento presenta el análisis desarrollado por el equipo del *Programa RED*, en torno a las experiencias educativas que apoyadas en el arte, la lúdica o los medios de comunicación; persiguen la formación en la convivencia, la ciudadanía, la participación democrática y / o la resolución de conflictos. Siendo la identificación y caracterización de tendencias y la construcción de categorías de análisis⁵⁸, las principales estrategias metodológicas empleadas.

El documento se organiza entonces en dos apartes. El primero describe y explica la metodología utilizada en el análisis de las experiencias visitadas y reseñadas. El segundo aparte, plasma el análisis de las experiencias elaborado con base en la metodología y las categorías de análisis construidas.

⁵⁸ Tanto las tendencias como las categorías de análisis fueron establecidas con base en a) el marco teórico elaborado por el equipo del *Programa RED* y b) la información recabada durante el trabajo de campo.

1. Metodología

A continuación se describe la metodología utilizada para la realización del trabajo de campo y para el análisis de la información recabada en el mismo.

1.1 Selección de las experiencias y desarrollo del trabajo de campo.

Una vez se identificaron experiencias⁵⁹ que a) se orientaran hacia la formación en la convivencia, la ciudadanía, la participación democrática o la resolución de conflictos, y b) se apoyaran en el uso de prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas, se procedió a establecer contacto telefónico con las instituciones y / o personas responsables, para obtener información más precisa en los casos en que ésta resultó insuficiente, y para acordar una cita para el desarrollo de la entrevista. La entrevista indagó respecto de la duración, los objetivos, las actividades, los temas, las metodologías, las fuentes y los usos del arte, la lúdica o los medios desarrollados en aquellas⁶⁰. Posteriormente se procedió a reseñar y sistematizar la información de las experiencias en un formato de registro⁶¹.

1.2 Criterios de análisis de las experiencias reseñadas.

Retomando el marco teórico elaborado por el equipo del *Programa RED* para el proyecto *Vigías de Paz*, y a partir un trabajo de debate y consenso que buscó ligar explícitamente, la fundamentación teórica y el trabajo de campo desarrollado, se construyeron las siguientes categorías de análisis para las experiencias:

- **Categorías descriptivas**, que refieren datos generales extraídos de las experiencias mismas: 1. Tipo de institución que desarrolla la experiencia. 2. Tipos de práctica artística, lúdica o mediática desarrollada. 3. Uso de la práctica artística, lúdica o mediática (si es un texto o un pretexto) y 4. Propósito de la práctica artística, lúdica o mediática.
- **Categorías analíticas (tendencias y variables)** que refieren datos específicos de las experiencias, los cuales requieren de interpretación conceptual. Se encontró que las experiencias podían agruparse más claramente, de acuerdo al propósito político, ético y / o social que las orientaba; que con base en la práctica artística, lúdica o mediática desarrollada. Basados en este criterio de diferenciación se establecieron las siguientes agrupaciones y tendencias en las experiencias reseñadas: 1. Experiencias orientadas hacia la formación política y / o moral de corte universalista. 2. Experiencias orientadas hacia el empoderamiento social y / o cultural local. 3. Experiencias orientadas hacia la potenciación y la transformación de la persona (que redundan en el mejoramiento del tejido social y la convivencia). 4. Proyectos integrales de vida que orientan su acción transversalmente a todas las esferas de la vida social (dimensión política, simbólica, cultural, social) y 5.

⁵⁹ El primer filtro en la identificación de las experiencias fue la búsqueda en Internet. Para mayor información consultar el documento *Presentación de los registros y reseñas de experiencias*.

⁶⁰ Las entrevistas fueron realizadas a partir de una guía semi estructurada (ver anexo) adaptada a cada experiencia, y la información fue grabada en audio.

⁶¹ Ver el anexo 1, así como las fichas de registro de las entrevistas.

Experiencias centradas en la práctica artística (pero con un trasfondo social y un objetivo político fuertemente cimentados).

El análisis de las experiencias también se realiza por medio de la caracterización y la reflexión sobre las siguientes variables que resultan significativas para los objetivos del proyecto *Vigías de Paz*: 1. Manejo de la edad en las experiencias (transversalidad o fragmentación de los grupos etáreos) 2. Influencia del contexto regional en la orientación, propósito y prácticas desarrolladas en las experiencias. 3. Énfasis en los procesos o en los procesos artísticos. 4. Dimensión de la práctica artística enfatizada. 5. Propósito del uso de los medios de comunicación y modelo comunicativo. 6. Trabajo en el contexto escolar 7. Recomendaciones y sugerencias recogidas durante las entrevistas. 8. Asunción del conflicto.

2. Análisis de las experiencias

El análisis de las experiencias se realiza a través de dos formas de abordaje o acercamiento: uno que describe las experiencias según datos de carácter general (categorías descriptivas) que posibilitan hacerse una idea global de las mismas y otro de corte analítico que expone y caracteriza las experiencias según a) las principales tendencias encontradas, b) el cruce de tales tendencias con las categorías descriptivas y c) el análisis de variables significativas para los objetivos del proyecto "*Vigías de Paz*" (como por ejemplo, la dimensión de la práctica artística enfatizada).

2.1 Acercamiento descriptivo

Se analizaron y visitaron 54 experiencias en Barranquilla, Bogotá, Cali, Cartagena, Cauca, Cundinamarca, Medellín y Popayán (Salvo los casos de: el Colegio del Cuerpo; la Caja de Herramientas Vida de Maestro; el Programa de formación ciudadana y experiencia de negociación de conflictos: proyecto para armar, emisora escolar RIE; y el Proyecto la maloca como espacio autónomo de participación democrática y multicultural, que por ser bastante representativos se incluyeron en el análisis sin ser visitados). Se identificó:

- a) Que este tipo de experiencias son desarrolladas por diversas clases de entidades: agrupaciones sociales de base, instituciones públicas, instituciones escolares y entidades privadas sin ánimo de lucro (corporaciones⁶², fundaciones⁶³ y ONG), siendo el acompañamiento, la asesoría, la formación, el apoyo a la gestión, el apoyo financiero, el apoyo en infraestructura y materiales y la formación de semilleros y multiplicadores, los principales tipos de acción desarrollados por tales entidades. La investigación y la sistematización de información es un tipo de acción poco implementada y desarrollada, así como la producción de objetos. En general se puede afirmar que tales entidades realizan convocatorias abiertas para sus proyectos, aunque en algunas se realizan convocatorias

⁶² Frecuentemente asociadas a agrupaciones sociales de base.

⁶³ Generalmente captan recursos de entidades privadas para invertirlos en gestión social.

cerradas que piden criterios específicos a los participantes (capacidades artísticas y / o para la gestión comunitaria).

- b) Que trabajan con una amplia gama de población objetivo que va desde la escolar, hasta la población en riesgo y en condiciones de marginalidad, hasta los líderes comunitarios. La tendencia es a trabajar con los estratos menos favorecidos (1, 2 y 3). Ninguna muestra interés por trabajar con poblaciones pertenecientes a las clases alta y media alta. Así como tampoco por realizar una propuesta que involucre transversalmente a todos los estratos.
- c) Que desarrollan una amplia gama de actividades artísticas, lúdicas y mediáticas (artes escénicas, artes plásticas, manualidades, juegos de rol, juegos de competencia, talleres de sensibilización, radio, vídeo, prensa, rituales, actos festivos, comparsas, festivales, carnavales, entre otros) las cuales son insertadas o bien como texto (como actividad que persigue sus propios fines) o bien como pre texto (como actividad a partir de la cual se pueden desarrollar fines ajenos a sí).
- d) Que los propósitos socio políticos específicos que las orientan son: 1. La generación espontánea de climas de convivencia pacífica y / o fortalecimiento de los valores. 2. La generación del reconocimiento del otro y la alteridad. 3. La re-creación y transformación del entorno social que genera participación democrática 4. La potenciación, expresión y transformación del sujeto. 5. La generación de posicionamiento crítico respecto de los discursos políticos oficiales. 6. El cuestionamiento respecto de los propios patrones políticos y creencias ideológicas. 7. La generación de estrategias de inclusión social. 8. La creación de opciones laborales y productivas. 9. El desaprendizaje de la violencia. 10. Reflexión sobre la realidad social y sus problemáticas.

2.2 Abordaje analítico

A continuación se exponen las principales tendencias encontradas según a) su propósito político, social o ético general, b) el tipo de institución que las genera, c) el uso de las prácticas artísticas, lúdicas o mediático implementado (como texto –fin en sí mismo- o pre texto para otros fines) y d) el propósito ético, social o político específico. Al informe se anexará una tabla que sintetiza este análisis (ver Anexo 2).

2.2.1 Tendencias encontradas en las experiencias visitadas y reseñadas

De acuerdo al propósito político, ético y / o social orientador de las experiencias, se establecieron las siguientes tendencias y agrupaciones⁶⁴:

2.2.1.1 Experiencias orientadas hacia la formación política y / o moral de corte universalista.

Veintitrés de las 51 experiencias reseñadas, se orientan **puntualmente** hacia una formación moral y / o política de corte universalista (la cual se desarrolla a través de prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas). Al interior de esta tendencia, se pueden identificar tres sub-agrupaciones:

- a) Experiencias orientadas hacia la **formación moral**⁶⁵: Estas experiencias persiguen el mejoramiento de la **convivencia**, a través de la formación moral de los **sujetos** (formación en la resolución de conflictos y formación en valores como la convivencia, la solidaridad y el respeto principalmente). Un caso tipo de estas experiencias, es el *proyecto Caja de Herramientas Vida de Maestro* (teleserie *Francisco el Matemático*) desarrollado por el IDEP, que se basó en la creación de materiales mediáticos (estrategias narrativas y ficcionales), para apoyar la formación de valores de los estudiantes del Distrito Capital, a través del planteamiento, discusión y resolución de dilemas morales.

⁶⁴ En este punto es pertinente aclarar que el análisis fue realizado con base en los *discursos y enunciados* expresados principalmente por los orientadores de los proyectos, más no sobre las prácticas; puesto que para esta primera fase de reconocimiento se utilizó la entrevista y no la observación directa de las mismas. Las tendencias y agrupaciones mencionadas señalan énfasis de las mismas, más que orientaciones exclusivas. Por lo tanto, estas tendencias, o mejor, las categorías de análisis que las sustentan, no son de carácter excluyente. De este modo, podemos encontrar que una experiencia que presenta una tendencia hacia la formación política y moral universalista, puede perseguir a la vez, aunque con menor énfasis, la potenciación y la transformación de la persona para mejorar la convivencia y el tejido social, o que, una experiencia orientada hacia un proyecto general de vida, presenta inevitablemente un gran empoderamiento local cultural, social y político.

⁶⁵ Las siguientes experiencias fueron ubicadas como orientadas puntualmente hacia la formación moral de los sujetos: 1. Convivencia y seguridad ciudadana (Medellín, Área Metropolitana de Medellín). 2. Estrategia de comunicación mejor hablemos (Medellín, Instituto CISALVA). 3. Emisora escolar Exitomas (Bogotá, IED Tomas Carrasquilla). 4. Formar ciudad: escuela cívica con la policía de Santafé de Bogotá (Bogotá, Instituto Luis Carlos Galán). 5. Fundación amor por Medellín y por Antioquía (Medellín). 6. Fundación Concreto (Medellín). 7. Sensibilización y motivación a la participación en los consejos municipales de juventud. Reflexión alrededor del manejo de los conflictos en las instituciones educativas (Popayán, Fondo mixto para la promoción de la cultura y las artes del Cauca). 8. Proyecto caja de herramientas vida de maestro (Bogotá, IDEP). 9. Programa de formación ciudadana y experiencia de negociación de conflictos: proyecto para armar (*Emisora escolar RIE*, Bogotá, IED Luis López de Mesa). 10. La sensibilización artística: una alternativa para construir paz en la ciudad de Cali y el IPC en las comunas (Cali, Instituto Popular de cultura) 11. Programa de formación ciudadana y experiencia de negociación de conflicto.

- b) Experiencias orientadas hacia la **formación política**⁶⁶: Estas experiencias buscan desarrollar una formación política en sujetos y colectivos (a través del arte, la lúdica o los medios de comunicación), la cual puede ser de corte conceptual, discursivo y analítico (formación en Derechos Humanos, democracia y ciudadanía) u orientarse hacia la formación para la práctica o la acción política (formación de líderes). A diferencia de la tendencia anterior que persigue el mejoramiento de la convivencia a partir de la formación en valores de los sujetos, estas experiencias buscan incidir o transformar las colectividades y el lazo social, puntualizando sobre las prácticas de poder y los niveles de participación establecidos al interior de las mismas. Un caso tipo de estas experiencias lo constituye el *Proyecto Nuevas Voces Ciudadanas* desarrollado por el *DABS*, que busca formar en la ciudadanía, la participación y la democracia, a través de talleres basados en juegos lúdicos y lenguajes de expresión artística.
- c) Experiencias que persiguen tanto una formación moral como una formación política, pues éstas se ven como inseparables y complementarias⁶⁷. Un caso tipo de estas experiencias, es el desarrollado por *El IPC* con el *Proyecto de Convivencia Escolar*. Este proyecto se apoya en expresiones artísticas como la danza, el teatro, la poesía o el grafiti, así como en el uso del vídeo y los CD's interactivos, para propiciar ambientes escolares que tramiten el conflicto como un potenciador de la convivencia, a través de campos de acción claramente políticos como el protagonismo y la expresión cultural juvenil y los derechos de los jóvenes.

Este tipo de experiencias presentan una dinámica de intervención vertical sobre sujetos y colectivos, pues son generadas en su mayoría por entidades privadas (10), Instituciones públicas (7) e Instituciones escolares (4)⁶⁸.

Despliegan una cantidad y variedad significativa de actividades artísticas (teatro, danza, pintura, escultura, música, literatura, títeres, entre otras), lúdicas (grafiti, juegos de mesa, juegos de rol, carnavales, rituales, zanquería, entre otras) y mediáticas (TV, prensa, radio, cine, vídeo), insertándolas como pre texto (medio o estrategia) que posibilita la generación de 1. Climas de convivencia y la resolución de conflictos, 2. La potenciación, expresión y transformación del sujeto, 3. La Re-creación y transformación del entorno social que genera participación democrática, 4. El reconocimiento del otro y la alteridad, 5. La Generación de alternativas laborales y 6. El cuestionamiento y problematización respecto de los propios planteamientos políticos. En este punto es pertinente aclarar que la inserción como pre texto de las prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas, incluye desde asunciones instrumentales: el arte, la lúdica o el

⁶⁶ Las siguientes experiencias fueron ubicadas como orientadas puntualmente hacia la formación: 1. Código de Acceso (Bogotá, Fundación Restrepo Barco). 2. Seminario de Periodismo Juvenil (Medellín, Corporación Región, gestión y ejecución). 3. Escuela juvenil para la democracia de Bogotá (Bogotá, Instituto Luis Carlos Galán) 4. Escuela para la paz y los derechos humanos (Bogotá, CINEP). 5. Escuelas regionales para la democracia y la convivencia PNR (Nacional, Fundación Luis Carlos Galán). 6. Programa desarrollo, seguridad y paz- DESEPAZ (Cali, Alcaldía Municipal, Secretarías de Gobierno, Bienestar Social) 7. Proyecto nuevas voces ciudadanas (Bogotá, DABS).

⁶⁷ En este grupo de experiencias fueron ubicadas: 1. Proyecto de convivencia escolar (Medellín, IPC). 2. Implementación de espacios favorables a la atención cotidiana de los conflictos escolares: oficinas de convivencia (Medellín, CEDECIS) 3. Hacia la construcción de una nueva cultura ciudadanía y democrática (Barranquilla, Colegio Mayor de Barranquilla y del Caribe). 4. Proyecto la maloca como espacio autónomo de participación democrática y multicultural (Bogotá, Colegio Distrital San Francisco) y 5. República Neurotika (Medellín, Corporación realizadores de sueños).

⁶⁸ Solo dos experiencias son generadas por agrupaciones sociales de base.

medio comunicativo es considerado una estrategia o un instrumento para la consecución de una finalidad externa y se piensan como necesariamente insertos en procesos pedagógicos que las desbordan⁶⁹, hasta asunciones que visualizan en tales prácticas, actividades complejas que desde sus características sensibles, expresivas y creativas, potencian la formación ética, moral y política del ser humano⁷⁰. Luego la inserción del arte, la lúdica o los medios de comunicación como pre textos, no implica unívoca y necesariamente un uso instrumental de los mismos.

2.2.1.2 Experiencias orientadas hacia el empoderamiento social y / o cultural local.

Por empoderamiento local entendemos aquel ejercicio que busca restituir en las comunidades la capacidad de agenciamiento social en tanto sujetos de derecho, potencializando su poder de decisión y gestión. Se busca fomentar procesos sociales de base mediante la exigencia de sus derechos como ciudadanos, basados en distintos argumentos ya sean de orden cultural, social o económico.

Diecisiete (17) experiencias fueron clasificadas dentro de esta categoría y clasificadas en tres subgrupos. Cada uno de ellos ha sido definido en relación con la dimensión principal que cada experiencia pretende potencializar, sin que esto signifique que sean excluyentes. Estos son:

- a) Experiencias que vinculan estrechamente las prácticas artísticas con la cultura, pues las consideran su fundamento. En este sentido, existirían dos nociones de cultura: la que la concibe como un conjunto de expresiones visibles e identificables que involucran sujetos y objetos. Aquellas que la entienden como un sistema cohesionado por un origen o esencia común que es necesario defender, pues en ello radica la identidad. En este sentido el arte es expresión de la cultura. Por esta razón se considera que aquellas prácticas artísticas que deben fomentarse, son las que se ligan con una *tradición local* y por eso se habla de impulsar *Proyectos Culturales*. Las prácticas artísticas deben ser propias y no impuestas por “modas” externas, para así generar sentidos de pertenencia y distinción necesarios, toda vez que se acude en la época actual a un desprendimiento de lo propio. Este desprendimiento es visto como el causante de la indiferencia de las personas —pero especialmente de los jóvenes—, frente a sus realidades locales y que deriva en actitudes y acciones poco coherentes con el contexto local. De otro lado estas prácticas redundarían en una mejoría en las condiciones sociales de existencia.

Dentro de este grupo de experiencias encontramos seis experiencias⁷¹ en las que se trabaja desde lo folclórico o tradicional, con lo que se pretende recuperar la memoria o tradición. En esta línea se encuentran proyectos desarrollados a través de prácticas artísticas

⁶⁹ Las experiencias: Fundación Concreto (Medellín) y Escuela para la paz y los derechos humanos (Bogotá, CINEP) desarrollarían una inserción instrumental del arte, la lúdica y los medios.

⁷⁰ Las experiencias: Republika Neurotika (Medellín, Corporación realizadores de sueños), la sensibilización artística: una alternativa para construir paz en la ciudad de Cali y el IPC en las comunas (Cali, Instituto Popular de cultura) y proyecto nuevas voces ciudadanas (Bogotá, DABS), ejemplifican tales inserciones complejas y no instrumentales del arte, la lúdica y los medios, aun cuando estos son claramente ubicados como pre textos

⁷¹ Experiencias: 1. Barrio Comparsa, (Medellín, Corporación Barrio Comparsa). 2. Gimnasio América Latina (Bogotá, Fundación Pepaso). 3. Grupo de Danzas Vifolc (Fusagasugá, Corporación Alianza Joven). 4. Carnaval de los Niños (Barranquilla, Voz Infantil y Asociación Caribeña de Redactores Escolares ACRE) 6. Carnaval soloriental (Bogotá, Corporación Carnaval Soloriental).

(carnaval, comparsa, teatro, danza) que representan vivencias locales tradicionales para transmitirlos a nuevas generaciones en espacios cotidianos y propios como la calle, o utilizando medios de comunicación. Por lo tanto en este tipo de experiencias, el empoderamiento local surge de un marcado sentido de pertenencia dado por la apropiación, análisis y reflexión sobre las prácticas artístico-culturales propias. En algunas de estas experiencias se identifica la construcción de la democracia con base en la diferencia y en la interculturalidad.

Un ejemplo tipo de estas experiencias lo constituye Barrio Comparsa, proyecto que busca formar en técnicas teatrales y musicales en zonas conflictivas de Medellín. A partir del intercambio entre las expresiones plásticas, escénicas y musicales, se pretende construir valores y sentidos de pertenencia, modificando la percepción del entorno. Se crean comparsas que recrean o fusionan poesías, mitos, leyendas, literaturas que rescatan los valores del país y la región, desde una propuesta y apropiación particular de los jóvenes.

b) Experiencias en las que el empoderamiento local deviene de la promoción del desarrollo social ⁷². Este es entendido fundamentalmente en dos aspectos: como la mejora de las condiciones materiales de existencia; o como fortalecimiento de la organización comunitaria. En ambos casos se busca generar impacto sobre las condiciones socioculturales y políticas, trabajando diversos aspectos de la vida personal y social. Este tipo de experiencias se presentan especialmente en los contextos en que se sufre de marginalidad y exclusión social, con posibilidades económicas y laborales bastante limitadas; particularmente conflictivos por razones de violencia simbólica y social, pues el Estado ha sido poco eficaz y responsable con el cumplimiento de sus deberes básicos. Se asocian a estos proyectos las nociones de calidad de vida y especialmente la implementación de proyectos productivos o de tipo ocupacional, aunque no se limitan a esto, pues se supone que con ello se está formando en valores y generando una mejoría en el tejido social. En este sentido, la formación en las prácticas artísticas no se limitan o circunscriben a la recuperación de la tradición, sino que pueden convertirse en opción laboral: las manualidades, la danza, los grupos de teatro, etc., pueden dar pie a la formación de grupos que generen ingresos o que sirvan para ocupar el tiempo de niños y jóvenes, alejándolos de esta manera de la violencia y las drogas, generando convivencia en las comunidades. Es importante decir que estas experiencias también buscan una desestigmatización de los jóvenes y de los lugares en los que viven.

Un caso ejemplificante de estas experiencias es la *Corporación Realizadores de Sueño*, de Medellín. Es una organización comunitaria que surge en una zona de conflicto. Trabajan en una microempresa de tejedores de croché y por otra parte, en trabajo comunitario en los barrios. Dentro de lo artístico se trabaja el rap, pues a partir de este se genera protesta social.

⁷² 1. Clubes Juveniles (Medellín, Alcaldía de Medellín, Metrojuventud). 2. Corporación Convivamos (Medellín). 3. Corporación Educativa Combos (Medellín). 4. Corporación realizadores de sueños (Medellín). 5 Programa Juventud COMFAMA (Medellín, Caja de Compensación Familiar de Antioquia COMFAMA). 6. Corporación Cultural Nuestra Gente (Medellín).

c) Experiencias que hemos denominado “mixtas”⁷³, pues en ellas los anteriores elementos se encuentran estrechamente vinculados, y no podría decirse que hacen mayor énfasis en uno u otro aspecto. Se presentan como programas o planes en los que se aborda la intervención desde la dinamización de los procesos sociales, culturales y políticos, a través de la gestión y la participación. La dimensión artística no se limita a la capacitación técnica sino que se entiende como medio para recrear y crear espacios de creación y socialización. Se busca trabajar desde las demandas de los jóvenes y fomentar alternativas para estos. Aunque también se ocupan de gestionar recursos necesarios para llevar a cabo sus procesos.

Un ejemplo de estas es la Corporación Picacho con futuro. Es una propuesta de base, gestada en una zona conflictiva de Medellín, que gestiona procesos con comunidades y agrupa a varias organizaciones. Su propuesta política tiene que ver con una participación de los jóvenes en la vida social y el cuestionamiento de esta. Buscan el fortalecimiento organizacional, institucional, de unidades productivas, en derechos humanos y convivencia, planes de desarrollo, trabajando temas como los conflictos, la sexualidad, las drogas, el trabajo en equipo, desarrollo familiar y de género, ente otras. Se busca brindar herramientas de trabajo a los jóvenes para trabajar a partir de lo mediático, aunque también se trabaja desde lo artístico.

Este tipo de experiencias son generadas en su mayoría por agrupaciones sociales de base (12 de 17)⁷⁴, lo cual indica que la direccionalidad de la intervención y de las dinámicas de relación social son más horizontales e interactivas que verticales. Desarrollan prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas diversas (teatro, danza, capoeira, hip-hop, poesía, muralismo, zancos, malabares, cuentería, comparsas, lunadas, carnavales, festivales, mitos, actividades recreativas, vídeo, emisora, prensa, fotografía). Pero se debe destacar que, en la medida que la lúdica se encuentra profundamente ligada con el arte (el arte posibilita un goce lúdico), no predominan las actividades lúdicas didacticistas (que sí prevalecen en la tendencia anterior).

Las prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas se insertan como pretextos para generar diversos procesos de orden social, siendo sus propósitos principales: 1. La transformación y potenciación del sujeto. 2. La generación de climas de convivencia para la resolución de conflictos, 3. El desaprendizaje de la violencia, 4. El reconocimiento del otro y la alteridad (orientado hacia la desestigmatización de los sectores marginales). 5. La generación de alternativas laborales y productivas. 6. La generación de participación democrática. 7. La creación y transformación del entorno. 8. La inclusión social. 9. La generación de posicionamiento crítico respecto de los discursos oficiales y 10. La transformación de la percepción del entorno.

Cabe destacar finalmente, que la mayoría de estas experiencias se concentran en la ciudad de Medellín y más concretamente en las zonas de la ciudad marcadas históricamente por altos niveles de violencia y marginalidad. En varias de aquellas, las tradiciones artísticas y culturales son asumidas como un valor en sí mismo a defender.

⁷³ 1. Corporación Educativa y cultural Simón Bolívar (Medellín). 2. Corporación Picacho Con Futuro (Medellín). 3. La escuela como espacio de recuperación emocional (Soacha, Corporación Fe y Esperanza). 4. Proyecto de Servicios Integrados para Jóvenes (Medellín, Corporación Región)

⁷⁴ Cuatro experiencias fueron generadas por entidades privadas y dos por instituciones públicas.

2.2.1.3 Experiencias orientadas hacia la potenciación y la transformación de la persona.

Algunas experiencias⁷⁵ focalizaron el trabajo en el arte, la lúdica o los medios de comunicación, hacia una potenciación y transformación de la persona, que redundaría en el mejoramiento del tejido social y la convivencia. Este bloque de experiencias se orienta fundamentalmente hacia el trabajo con población en riesgo o en condiciones límite (violencia, delincuencia o marginalidad), y busca apoyar la gestión, desarrollo y consolidación de proyectos personales de vida basados en el arte, que se constituyen en alternativas reales frente a la violencia y la delincuencia, en términos existenciales, laborales y productivos. Un caso tipo de este grupo de experiencias, es ejemplificado por la *Corporación Juan Bosco*, la cual busca potenciar procesos de educación no formal en la música y la danza, para la generación de la propia expresión, el encuentro con el otro y la construcción de proyectos de vida de los jóvenes (de las comunas 11, 13, 14 y 15 del Distrito de Aguablanca en la Ciudad de Cali) que potencien su proyección en la sociedad.

Este grupo de experiencias es desarrollado fundamentalmente por entidades privadas, instituciones públicas y personas naturales, que han propuesto alternativas de enriquecimiento personal apoyadas en el arte, como estrategias para la inclusión social (crítica o adaptacionista), la dignificación y la expresión de grupos y personas en condiciones de vida marginales o en riesgo. El arte es usado entonces como un pre texto para la potenciación, la transformación subjetiva y el fortalecimiento de los proyectos personales de vida.

2.2.1.4 Proyectos integrales de vida.

También se encontró que algunas experiencias orientan su acción transversalmente en todas las esferas de la vida social (dimensión política, simbólica, cultural, comunal), más que focalizarse puntualmente sobre la formación moral, política o subjetiva. En estas experiencias las actividades lúdicas y artísticas no pueden diferenciarse claramente de la dimensión política (como sí en las anteriores tendencias) pues éstas se encuentran profundamente enraizadas en las tradiciones culturales de las comunidades. Estas experiencias son desarrolladas por comunidades que buscan potenciar procesos de empoderamiento social de base. De las experiencias reseñadas, tres se suscriben en esta tendencia: *el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC*, *la Gestión comunitaria del corregimiento de Lerma*, y *La siembra de "el palo e minga"* (Coordinación de Cultura del departamento del Cauca) encontrándose todas circunscritas al departamento del Cauca.

Cabe destacar que mientras en el caso del *Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC*, el fortalecimiento de las formas de vida de las comunidades indígenas (formas de propiedad de la tierra, pensamiento, justicia y autonomía) implica prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas con fronteras poco claras (la danza, la canción, el sociodrama, la comunicación oral, la radio, la prensa, lo ritual y lo festivo); la experiencia de *Gestión comunitaria del corregimiento de Lerma*, inició con la realización de prácticas artísticas puntuales (montajes de teatro⁷⁶) que propendían por la generación de procesos de convivencia pacífica en el corregimiento de Lerma. Esto es, en la primera experiencia

⁷⁵ 1. Escuela de artes (Bogotá, Benposta). 2. Corporación Juan Bosco (Cali). 3. Fábrica de Proyectos juveniles (Medellín, Corporación región, gestión y ejecución). 4. Granja Escuela Amalaka (Vereda la Florida Valle del Cauca). 5. Escuela maestra vida (Zona rural de Popayán, Asociación de Proyectos). 6. Programa integral de convivencia y seguridad de Santiago de Cali (Cali, Secretaría de Gobierno de la Alcaldía de Cali. Centro Administrativo Municipal). 7. Re-medios para la memoria (Popayán, Fondo Mixto para la promoción de la cultura y las artes del Cauca).

⁷⁶ Montajes colectivos que representan la situación de violencia, conflicto y cambio de valores de la comunidad de Lerma (narcotráfico, grupos armados) que producen procesos de reflexión que conducen a cambiar la violencia por la convivencia pacífica

el proyecto integral de vida implica y conlleva al arte, en tanto que en la segunda, es la práctica artística la que desencadena un proyecto integral de vida, pues actualmente ésta constituye un Plan de desarrollo alternativo regional que cubre gran parte de los departamentos del Cauca y Nariño, así como ha nutrido el proyecto político que ha soportado la movilización social del Macizo Colombiano.

Este tipo de experiencias son generadas por agrupaciones sociales y desarrollan una amplia gama de prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas, que van desde el teatro y la danza, pasando por los rituales festivos, hasta la prensa, la radio y el vídeo. Las prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas se trabajan como un texto, pues no se utilizan como medio, pre texto o instrumento para la formación política, ética o moral, por lo tanto, tales prácticas no se orientan hacia un propósito sociopolítico puntual, en parte, porque lo político y lo artístico, se encuentra profundamente cimentado en las prácticas y tradiciones culturales de las comunidades.

2.2.1.5 Experiencias centradas en la práctica artística o mediática.

Finalmente se encontró que la orientación de algunas experiencias⁷⁷, persigue más el desarrollo de procesos de formación, creación y expresión artística o mediática, que una formación moral o política para la convivencia o la democracia. No obstante estas experiencias presentan un trasfondo social y un objetivo político fuertemente cimentados: el ofrecer posibilidades de vida y espacios de integración social a poblaciones que viven en medio de condiciones de riesgo o el ofrecer espacios y medios para la transformación de los espacios sociales locales. En general este grupo de experiencias, se caracteriza por a) trabajar con una población perteneciente a sectores populares, b) desarrollar procesos de formación técnica (artística o mediática) especializados y rigurosos y c) estar asociados a trabajos de empoderamiento social de base⁷⁸.

Tres casos tipo de este grupo, lo constituyen 1. La *fundación circo para todos* (Cali) que busca desarrollar procesos de formación en las disciplinas circenses para menores de edad en circunstancias difíciles o de desprotección con miras a su reconocimiento e inclusión social; 2. La *corporación para la comunicación y la educación Suba al aire* (Bogotá) que busca desarrollar procesos de formación en el manejo de los medios de comunicación (radio y audiovisuales) que propendan por la generación de seres humanos más sensibles, analíticos, conscientes y transformadores de lo que ocurre en el entorno social; y 3. La *escuela para la formación artística y gestión cultural Kerigma* que busca desplegar procesos de formación técnica, histórica y conceptual en el arte (teatro, danza, música, pintura, escultura, metales, literatura) así como en la gestión cultural, para fortalecer el tejido social, la participación democrática y la organización cultural de la comunidad de la localidad de Bosa.

Estas experiencias son propiciadas tanto por agrupaciones sociales de base⁷⁹, como por agentes externos (públicos⁸⁰ o privados⁸¹) que están genuinamente interesados en las comunidades (por

⁷⁷ 1. Corporación para la comunicación y la educación suba al aire (Bogotá), 2. Fundación casa de la cultura de Suba (Bogotá). 3. Escuela para la formación artística y cultural Kerigma (Bogotá, Fundación teatral Kerigma FUINTTEK). 4. Fundación Circo para todos (Cali). 5. Colegio del cuerpo (Cartagena, Corporación proyecto el Puente. Colegio del Cuerpo). 6. Jóvenes tejedores de sociedad (Bogotá, IDCT). 7. Programa de emisoras comunitarias: Comunidad, señal de cultural y diversidad (Cauca, asociaciones de cabildos y de organizaciones indígenas y campesinas).

⁷⁸ La única experiencia que no parte de procesos sociales de base es Jóvenes tejedores de sociedad del IDCT, aunque los fortalece.

⁷⁹ 4 experiencias de 7.

⁸⁰ 1 experiencia.

sus problemas sociales y sus tradiciones culturales), por lo cual no hay una forma de relación vertical, sino un diálogo abierto y dinámico entre las partes. De esta manera lo que se logra es una apropiación de las propuestas de formación y expresión artística por parte de las comunidades. Se enfatiza en prácticas artísticas y mediáticas (quedando lo lúdico un poco rezagado), y estas son abordadas como textos en sí mismos, ya que se propende por una formación artística, en la medida que esta permite abrir una nueva ventana de relación con el mundo. Es una característica de estas experiencias el hecho que los efectos sociales, políticos o éticos son un derivado de la práctica artística, más que un propósito explícito y pretendido de la misma.

2.2.1.6 Balance

Las experiencias orientadas hacia la formación de corte universalista, el empoderamiento local y la potenciación de la persona, insertan a las prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas como un pre-texto para generar intencionalmente procesos socio políticos.

Mientras que aquellas que se estructuran como proyectos integrales de vida y en las que se persiguen la formación artística como propósito central, las prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas se trabajan como un texto del cual pueden derivar acciones o efectos éticos y políticos, pero no los subordinan al arte.

2.2.2 Análisis de variables significativas

El análisis de las experiencias también se realiza por medio de la caracterización y la reflexión sobre las siguientes variables que resultan significativas para los objetivos del proyecto *Vigías de Paz*:

2.2.2.1 Influencia del contexto regional del propósito y práctica desarrolladas en las experiencias.

Se encontró que el contexto regional en que se originan las experiencias presenta una influencia respecto del propósito o la orientación socio política general de las mismas. Así, las experiencias estructuradas como un proyecto integral de vida surgen todas en el Departamento del Cauca; las orientadas hacia el empoderamiento local provienen preponderantemente de Medellín; las centradas en las prácticas artísticas y mediáticas son propias del contexto urbano (especialmente Bogotá); y las orientadas hacia la formación política o moral universalista así como las que persiguen la potenciación de la persona, se desarrollan desde las diversas regiones contempladas en el análisis (ver Anexo 3).

Dentro de una primera mirada, puede pensarse que el contexto regional incide parcialmente en el tipo de prácticas artísticas, lúdicas y mediáticas desarrolladas. Así, encontramos que las experiencias en la ciudad de Cali y Barranquilla están ligadas al trabajo sobre el cuerpo (El circo, la danza, el carnaval); mientras que en Medellín, las experiencias teatrales (comparsas, montajes), ocupan un lugar preponderante. En Bogotá, hay gran variedad de prácticas artísticas, por lo cual no podríamos decir que alguna se privilegia. Sin embargo encontramos en este contexto dos experiencias en el campo de las artes plásticas (Fundación Kerigma, Jóvenes

⁸¹ Dos experiencias.

Tejedores de Sociedad). En Bogotá resulta sobresaliente el uso predominante de estrategias discursivas y en cuanto a las experiencias que implementan las prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas, encontramos una mayor tendencia hacia la formación técnica que en las demás ciudades.

Como pista importante, encontramos que la música es transversal a todas las experiencias sin diferenciación del contexto regional. Ahora bien, en contextos locales como el del Cauca (en que las comunidades indígenas tienen gran peso) y en Barranquilla (en que es fundamental y nucleador el carnaval), la recuperación de la tradición musical es crucial. En contraste, en Medellín existe una tendencia relevante hacia la música contemporánea como el Rock, el rap o el metal, pues en tanto hacen parte de las culturas juveniles estas se consideran canales de expresión apropiados. En Bogotá sucede algo semejante, sin embargo es abiertamente expresado en algunos casos, el hastío y rechazo hacia la música considerada tradicional. Podríamos llegar a considerar que se trata de un fenómeno marcadamente urbano o cosmopolita, pues en tanto en Bogotá confluyen múltiples formas culturales, la identidad juvenil parece no basarse en tradiciones regionales estereotipadas .

Podríamos creer que el contexto regional sociopolítico actual, así como las tradiciones locales inciden de cierta forma en el tipo de práctica que se privilegia. Existiría algún tipo de relación entre las problemáticas sociales regionales y las prácticas desarrolladas, aunque por los límites de la información recolectada no podríamos explorarlo.

2.2.2.2 Manejo de la edad en las experiencias

Con respecto al criterio de edad, puede decirse que la mayoría de las experiencias están destinadas a jóvenes. Con algunas variaciones se considera en términos generales la categoría joven desde los 15 hasta los 22 años. Dentro de esta categoría se incluyen las experiencias que trabajan dentro del ámbito escolar. Un número importante de experiencias están destinadas a toda la comunidad, sin establecer criterios rígidos. En menor proporción se encuentran las experiencias destinadas únicamente a niños, y sólo en 2 casos con jóvenes y adultos, 1 con ancianos y 1 sin definición de criterios. Se sugiere prestar atención a las experiencias estructuradas como un proyecto integral de vida pues en la medida que todos los miembros de la comunidad participan de ella, es posible encontrar que los diferentes grupos étnicos se relacionan de manera integrada y transversal, y esta forma de interacción, puede constituir en sí misma, una situación favorecedora de la participación democrática y la integración intergeneracional, por sobre las experiencias que favorecen la fragmentación de los grupos étnicos. En el anexo 4, se detallan los rangos étnicos para cada tendencia.

2.2.2.3 Propósito del uso de los medios de comunicación y modelo comunicativo.

Sobre las experiencias que hacen uso de los medios de comunicación (radio y prensa principalmente) se detectó que existen tres formas de uso de los mismos, las cuales se correlacionan en algunos casos, con los modelos comunicativos desarrollados. Así, se identifican experiencias que:

- a) Usan el medio comunicativo como un instrumento difusor de información, y que correlativamente manejan modelos comunicativos verticales y unidireccionales (Ver la experiencia de la emisora escolar *Exitomas* desarrollada por el IED Tomás Carrasquilla en

Bogotá, o la estrategia de comunicación “Mejor hablemos” desarrollada por el Instituto CISALVA en Cali). Se debe anotar que estas experiencias se encuentran orientadas hacia la formación moral en valores.

- b) Hacen del medio comunicativo un espacio generador de la discusión y el debate, y correlativamente, proponen unos modelos comunicativos participativos e interactivos. Dos experiencias representativas son la emisora escolar *RIE* desarrollada por el IED Luis López de Mesa en Bogotá, y el Proyecto Caja de Herramientas Vida de Maestro desarrollado por el IDEP en la misma ciudad.
- c) Insertan al medio comunicativo como un espacio potenciador de la expresión personal y el empoderamiento social, utilizando modelos comunicativos analíticos, participativos e interactivos. Dos casos tipo pueden ser observados en la Corporación para la Comunicación y la Educación Suba al Aire (Bogotá) y en el Programa de Emisoras Comunitarias: Comunidad, señal de cultura y diversidad (Cauca).

Cabe desatacar finalmente, que la mayoría de las experiencias que hacen uso de los medios de comunicación, se originan de proyectos provenientes de instituciones escolares o de agrupaciones sociales de base (proyectos de tipo comunitario).

2.2.2.4 Productos

En general, cuando se pregunta por “productos”, las personas se refieren a creaciones colectivas como obras de teatro, comparsas, bailes, grupos musicales o de danza, así como al “material” elaborado en talleres y diferentes actividades: máscaras, vestuario, disfraces, muñecones que son elaborados colectivamente y están insertos en un proceso más complejo, de manera que no constituyen el centro de las experiencias. No obstante, en sentido estricto, para el análisis estamos considerando como *objeto*, a aquel cuerpo material que ha sido diseñado previamente a cualquier proceso y es tratado como principio desencadenador.

En este sentido, podemos decir que hay una cantidad poco representativa de experiencias en las que se emplee un objeto como pretexto o desencadenador. En aquellas cuya propuesta política es de corte universalista se concentran las experiencias que diseñan objetos. Por el contrario, en las que están centradas en el arte, no existe ningún producto-objeto en el sentido anteriormente explicado (Ver Anexo 5).

Existen numerosos registros, videos, escritos, fotografías, la mayoría en archivos personales pero que no han sido sistematizados. En unos pocos casos hay producción de video profesional o semi-profesional, es decir, producción enfocada dentro de las técnicas propias del video o la TV. En general, las grabaciones son de tipo casero.

En cuanto a los programas o emisiones radiales, estos circulan en su mayoría a nivel local y en ningún caso en el ámbito nacional (a excepción de Francisco el Matemático). Existen, en menor medida publicaciones de experiencias sistematizadas, como por ejemplo “El carnaval de los niños de Barranquilla”, “Transformando conflictos...una experiencia de convivencia”. Así como un número considerable de cartillas que surgen como resultado y recolección de los aprendizajes de la experiencia piloto, y que tienden a ser centrales o utilizados como material en posteriores réplicas de experiencias similares (Demos Parte).

Hay un número considerable de folletos, afiches o plegables que promocionan las experiencias. Periódicos que circulan dentro de las instituciones o de los barrios, o por canales no formales.

Las experiencias que utilizan como principal metodología la realización de talleres, preparan por lo general muestras finales o exposiciones. En la mayoría de los casos estas no son consideradas como fines, sino como otro de los componentes del proceso. La importancia de las muestras radica justamente — como su nombre lo indica— en *mostrar*. Dado que en muchas experiencias, uno de los principales fines es buscar la desestigmatización de los jóvenes ante las familias, comunidades locales o barriales, la muestra constituye un generador o transformador de marca social en un sentido positivo, como las experiencias Jóvenes Tejedores de Sociedad (Bogotá) y República Neurotika (Medellín).

Por último, vale la pena resaltar que han surgido gran cantidad de grupos musicales y de danzas como parte de los procesos, principalmente como medio de protesta, de recuperación de la tradición cultural, así como de canal de expresión de nuevas sensibilidades y gustos de los jóvenes.

Esta situación nos lleva a pensar que, como afirma Jesús Martín Barbero en uno de sus artículos, hay *“perder el Objeto, para ganar el proceso”*:

“Lo que uno muchas veces diseña y prevé se le derrumba. Cuando no conoce el grupo, el medio, ha habido casos [como por ejemplo]: tú puedes llevar la tarjeta más hermosa del mundo y se cree que lo pueden trabajar con los niños. Les llevas el material. Y cuando llegas al grupo, a los niños no les gustaba eso! no querían hacer rosas sino sillas u otras cosa. [Entonces] Primero, empaparse, porque cada grupo o comunidad tiene una forma muy peculiar de vivir, de convivir, sus necesidades no son las mismas. Y luego con base en eso, acercarse lo que más pueda, porque a veces ellos también son muy ágiles y uno estando dentro del mismo ambiente no funciona lo que uno diseña y hay que estar cambiando. Y con los jóvenes de ahora no se pueden hacer actividades o proyectos a largo plazo, deben ser del momento, algo a largo plazo no funciona, se cansa, no les gusta y depende de la actitud con que uno llegue y les venda la idea. Y que uno se implique, que la persona que está diseñando se meta dentro del cuento, no de manera impositiva. Bájese y no tampoco siéntase como uno de ellos. Pero sí trabajen al nivel de ellos y véndanles la idea; estar con ellos pero no revuelto entre ellos. Lo mismo pasa en el arte. Porque aquí desde el más chiquito, dicen “es que la profesora me dice que baile y ella no baila, dígame que baile y yo lo hago; es que la profesora dice que hagamos el ejercicio y ella se sienta en una silla’. Hay que indicarle al niño corporalmente cómo hacer las cosas y no sólo de palabra. Y plata, toda la plata del mundo”⁸².

2.2.2.5 Trabajo en el contexto escolar

Se puede diferenciar entre experiencias desarrolladas desde la institución escolar propiamente dicha, y aquellas que se insertan en ésta desde entidades exógenas. Las experiencias que insertan el arte y la formación democrática dentro de los parámetros escolares, corren mayor riesgo de vaciar al arte y a la política de sus elementos transgresivos que el segundo tipo de experiencia, por ello, sería importante para los propósitos del proyecto *Vigías de Paz*, observar

⁸² Fragmento textual de una de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

la experiencia *La sensibilización artística: una alternativa para construir paz en la ciudad de Cali* (desarrollada por el Instituto Popular de Cultura), pues las experiencias que insertan el arte a la escuela, de manera foránea y no como parte del currículo y saberes escolares, podrían tener la virtud de “desordenar” la cultura escolar y sus formas de interacción tradicional, verticales, unidireccionales y poco democráticas. Este tipo de “desordenamiento” realizado desde el arte, podría resultar bastante significativo, pues la escuela es finalmente, un espacio en el que los niños y los jóvenes viven la mayor parte del tiempo. Con relación a las problemáticas presentes en el contexto escolar se opina lo siguiente: “Hay una contradicción [en la escuela] porque si la escuela quiere resolver los conflictos de forma no violenta entre los alumnos, tienen sí una forma de acercarse a ellos de forma autoritaria, que es violenta, pero no lo considera así. Quiere que los chicos participen en la vida institucional pero desde el punto de vista de la escuela, para que le sean funcionales a los intereses de la institución. Y eso no permite abrir el espacio y democratizar la escuela.”

2.2.2.7 Recomendaciones y sugerencias recogidas durante las entrevistas

A partir de las entrevistas realizadas se ha hecho patente la voz de los implicados en las experiencias consultadas, a continuación se reseñan algunas recomendaciones y sugerencias realizadas por estos⁸³:

- a) Las experiencias tanto a nivel educativo como a nivel creativo, son más fructíferas si los implicados (individuos y colectivos) participan activamente en los procesos, desde la creación del proyecto, la discusión y reflexión, planeación, desarrollo y evaluación del mismo. Sólo de esta manera es posible crear una verdadera apropiación. Es importante que quienes han participado se sientan identificados y representados en los productos, objetos y procesos generados en las experiencias.
- b) Pese a lo anterior, algunos actores afirman la necesidad de materiales de apoyo, para dar continuidad y mayor consistencia a los procesos.
- c) Se sugiere mirar con cuidado las relaciones entre la actividad artística y la formación para la democracia y la convivencia pacífica, pues tras la idea que el arte posibilita el reconocimiento del otro, la diferencia y la alteridad, “se pueden estar invisibilizando problemas de desigualdad socioeconómica que estructuralmente imposibilitan la convivencia pacífica y el acceso democrático a los bienes sociales. Se debe ser cuidadoso para no confundir o endilgar las responsabilidades de la política y la economía al arte”. Hay que preguntarse en última instancia, qué tipo de actividad democrática y qué clase de convivencia política, es la que el proyecto “*Vigías de Paz*” quiere potenciar desde el arte y las estrategias lúdicas, pues “La formación de artes no es la solución. Solo puede ser parte de un proceso en el que se debe intervenir sobre diversos elementos”.
- d) Se debe manejar una perspectiva respecto de lo juvenil algo distinta a la que desarrollan las actuales políticas de juventud, que la definen en oposición a la adultez. “Decir de entrada “soy joven” es marcar una etapa que a luz del sistema pone a la persona como carente. Nosotros no formamos gente para el futuro, formamos para el presente. Con los jóvenes

⁸³ Las frases entre comillas pertenecen a fragmentos textuales extraídos de las entrevistas, sin embargo por petición de algunos entrevistados, no revelamos la identidad y fuente de las mismas.

hay que ser claros.” “Una cosa es [ser] joven y otra pertenecer a una cultura juvenil y son la minoría los que pertenecen a ellas. Son comunidades de sentido, comunidades de afecto. En principio se pensó que se podía ver en la escuela, pero nos encontramos con que por la escuela no cruzan, no pasan las culturas juveniles, aunque hay muchachos que lo practiquen. (...) La forma como se concibe el conflicto tiene que ver con una perspectiva adulta, de la racionalidad adulta y comunicativa. La mediación se basa en la interacción comunicativa. [Hay que] Mirar entonces cómo son estas formas de las culturas juveniles de resolver conflictos que se puedan llevar al ámbito escolar. Encontramos [un] sustrato ético: en el hip-hop las formas de resolver conflicto es a través del reto, una forma de enfrentarse y de gestionar el conflicto de una forma pacífica. El hip hop tiene diferentes plataformas, universos, y cada una tiene su forma particular de enfrentar el conflicto, y hay una concepción de la vida de por qué se hace así, un sustrato ético que hace que los chicos rompan un poco con el adulto. Igual en el metal a través del guerrero se manejan los conflictos. El asunto es cómo se puede llevar esto al ámbito escolar, en tanto la escuela reconozca estas culturas, les de espacio (...) pero en la medida en que la escuela no admite la música de los jóvenes... más que un arte es una cultura, un lenguaje, si no se admite eso es difícil, si se sigue limitando a los jóvenes su expresión porque no pueden rayar sus paredes, expresar sus formas de cultura. (...) Se está tratando de investigar sobre las culturas juveniles y sobre todo los que no pertenecen a estas. Ver qué pasa con los desplazados, los excluidos pero que no son raperos, metaleros. Tratar de caracterizarlos. Insertar una perspectiva de género. Y es un campo inexplorado en el que hay que crear categorías y el factor de que son muy inestables.” “[Lo importante] es poder mirar nuevas formas de relación que tienen los jóvenes. Ver que ellos cuando están insertos en equipos de trabajo y están motivados y han sido tocados o atraídos, funcionan sin necesidad de cohesión. Saben qué hacer, cómo moverse. (...) Esa edad que es aparentemente difícil, [se debe a que] los adultos no conocen las lógicas de los muchachos. Entonces aparecen cortos y conflictos de comunicación. En la medida en que el adulto se meta en las lógicas del joven, se sabrá qué está ocurriendo con estos últimos. El problema del adulto, es básicamente, poder entender las lógicas del otro para poder entrar a moverse en el mismo ámbito. Entender las lógicas no significa cambiar las propias. Pero entiende qué le ocurre a los jóvenes del proyecto.”

- e) Pese a que algunas experiencias desarrollan una formación artística altamente técnica y compleja, esta no es la única alternativa de trabajo significativa que se puede desarrollar a partir del arte. “A todas las ciencias, al arte, se le diría, que hay que ser más laxos. Dar la oportunidad de acercarse al arte y tener una apreciación diferente aunque no quiera ser propiamente artista.”
- f) “Hay grandes necesidades a nivel de proyección artística. Se hacen cosas de manera empírica, o por imitación se hacen los montajes. Hay falencias en las que creemos que el arte no se puede limitar a una sola experiencia, por ejemplo, a la danza. Debería haber más proyecciones, por ejemplo con lo de muralismo. Se podría establecer un convenio para dar continuidad a los procesos. Que los muchachos de arte pudieran hacer aquí su experiencia, colaboraran en fortalecer la experiencia con los muchachos en todo ámbito. Se necesitan convenios para prestar servicios sociales ya que no hay recursos para pagar los docentes, que se sabe por demás, que debe ser un trabajo muy bien remunerado. Hay gran capacidad artística pero no hay con qué pagar, y no se puede denigrar el trabajo del artista. Que

hubiera talleres de todo tipo. El arte en función de todo, fortalecería la comunidad que lo necesita”.

- g) A la hora de establecer la población objetivo del proyecto “*Vigías de Paz*”, “Es importante la innovación, la creatividad, usar más que el lenguaje en las cartillas. Lo más importante es que se tenga bien claro el concepto que se quiera hacer entender y tener muy en cuenta la población a la que se dirige, quién es el interlocutor y cuál es la intencionalidad. También se debe buscar que la gente se vea y se sienta representada, se autorreconozcan en lo que se haga. Es importante tener en cuenta las narrativas, cómo construir relatos que los motiven. Hacer un módulo es fundamentalmente construir un relato”.

Respecto a la definición de una “población objetivo”

Tanto la revisión documental como el análisis de las experiencias arrojan una amplia gama de opciones y posibilidades en cuanto a la definición de una posible “población objetivo” a la que se orientaría el proyecto *Vigías de paz*.

No obstante, hay algunas consideraciones generales que son necesarias en su definición. La población objetivo bien podría definirse a la manera de un “target”. Pero, en este caso, donde la “población” no es simplemente la destinataria de un “producto”, sino que debe ser considerada como co-productora en todo el proceso de producción, la definición de la población no puede separarse del proceso de producción del “producto”, pues están mutuamente imbricados.

El análisis de las experiencias ha mostrado los riesgos de las visiones demasiado instrumentales respecto al arte, la lúdica o la comunicación, y la importancia de trabajar con profesionales calificados en estas áreas. Lo cual, sugiere, en primer lugar trabajar con una población diversa, pero conocedora y con experiencia, profesional. Esto implicaría la conformación de unos equipos cualificados en algunas disciplinas artísticas o comunicativas que diseñaran unas propuestas creativas, abiertas, y con una dimensión pedagógica inscrita en la propuesta.

El contacto con más de medio centenar de experiencias de larga trayectoria nos lleva también a plantear en relación con la población objetivo una estrategia que se apoye en las instituciones, ONG y experiencias consolidadas.

Finalmente, el diseño de experiencias creativas, abiertas, participativas y pedagógicas debe ser monitoreado en distintos contextos y con diferentes “poblaciones objetivo” con el fin de ajustar el diseño de dichas experiencias y de precisar su adecuación a los diferentes tipos de población.

Lo anterior sentaría las bases para, en próximos años, iniciar una labor de multiplicación y difusión de las experiencias en un ámbito más amplio.

ANEXOS

Anexo 1

Formato de reseña de propuestas educativas en convivencia, participación democrática, formación ciudadana y resolución de conflictos

1. **CLASIFICACION.**
2. **TÍTULO.** Nombre de la experiencia.
3. **LOCALIZACIÓN.** Lugar donde se realiza o realizó la experiencia (país, región, ciudad, localidad, barrio).
4. **ACCESO.** Dirección electrónica y otras direcciones (país, región, ciudad, correo electrónico, apartado aéreo, teléfonos, direcciones, etc.).
5. **AGRUPACIONES.** Nombre de la(s) institución(es), organización(es), entidad(es), grupo(s) que participaron directamente en el proyecto.
6. **PARTICIPANTES.** Personas que participaron (indicando su papel dentro de la experiencia) y cobertura (aprox.).
7. **DESCRIPTORES.** Un descriptor es un término (compuesto por una o más palabras) que representa un concepto y describe la temática del documento reseñado, de acuerdo con unas reglas y vocabularios establecidos internacionalmente y editados en el Tesoro de la UNESCO. Un documento puede tener uno o más descriptores.
8. **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.**
 - A. Objetivos (generales y específicos).
 - B. Descripción de la experiencia: duración, actividades que realizan las personas participantes -en qué tiempos y lugares-, cuáles son los principales temas que se abordan o abordaron en la experiencia, metodologías empleadas.
 - C. Fuentes: Fuentes bibliográficas utilizadas (al menos las más importantes o las más citadas) y referencias de otras experiencias que se estén tomando como ejemplo.
 - D. Cómo se involucran las prácticas lúdicas, mediáticas y artísticas.
 - E. Infraestructura empleada y fuentes de financiación.
 - F. Indicar materiales generados durante la experiencia (videos, documentos, cartillas, juegos, etc.).
 - G. Efectos o resultados de la experiencia
 - I. Perspectivas a futuro
9. **FUENTES FICHA.** Reseña detallada de la fuente de la información a partir de la que se elaboró la ficha (indicar fechas, direcciones –de todo tipo-, nombres, formato(s) de la información, lugar de recolección, etc.).
10. **REDACTOR Y FECHA DE LA RESEÑA.**
11. **NOTAS.**

Guía de entrevista

La entrevista gira en torno al ítem 7 del *Formato de reseña de propuestas educativas en convivencia, participación democrática, formación de ciudadanía y resolución de conflictos*.

1. ¿De dónde surgen los proyectos de la institución?
2. a) ¿Cuál es el papel que juega el arte, la lúdica o la formación en medios en los proyectos?
b) ¿Cómo conciben la educación artística, lúdica y los medios?. c) ¿Cuáles son las estrategias?
3. ¿De qué maneras trabajan con jóvenes escolarizados?
4. ¿Con quiénes han tenido mayor cooperación o trabajo más constante?
5. ¿Cuál es su enfoque teórico, fuentes bibliográficas u orientación filosófica de sus prácticas-experiencias?
6. ¿Cuáles son los criterios de selección de la población a la que se dirigen los proyectos y cuál es la relación entre población y estrategias?
7. ¿Cuál es la infraestructura empleada y las fuentes de financiación?
8. ¿Qué materiales se generan con las prácticas, las experiencias y los proyectos (videos, documentos, juegos, cartillas)?
9. ¿Dónde podemos encontrar información pertinente sobre las experiencias? ¿Quiénes en su grupo han trabajado más en el campo artístico lúdico o de medios?
10. ¿Qué otras experiencias conocen sobre *propuestas educativas en convivencia, participación democrática, formación de ciudadanía y resolución de conflictos* que involucren uso de lúdica, arte y medios de comunicación?
11. ¿Podríamos visitar alguna experiencia significativa que estén desarrollando en este momento?
12. ¿Qué han aprendido a través de los proyectos en este campo? ¿cuáles son los límites y los alcances?
13. ¿Qué perspectivas de futuro se visualizan para los objetivos propuestos desde la institución?

Anexo 2

Tabla de síntesis sobre el análisis de las experiencias según las tendencias encontradas y los cruces de información de las variables descriptivas.

	Tipo de institución	Práctica artística, lúdica, mediática	Uso de la práctica artística, lúdica o mediática	Propósito específico de la práctica
Experiencias orientadas hacia la formación política y / o moral de corte universalista	Entidades privadas Instituciones públicas Instituciones escolares Agrupaciones sociales de base	Rituales, Comparsas, zancos, carnaval, danzas, teatro, grafitti, poesía, música (tradicional, y contemporánea –Rock-), escultura, literatura, dibujo, pintura, cuenteros, títeres, televisión, prensa escrita, video, radio (emisora), cine, foto novelas, radio foros, ejercicios teatrales, juego de mesa (adaptaciones del domino, la lotería, el bingo, monopolio), sopas de letras, crucigramas, creación de personajes ficticiales (anti héroe) recorridos en la ciudad, sociodramas, expresión	Como pre texto.	1. Generación de Climas de convivencia y para la resolución de conflictos. 2. La potenciación, expresión y transformación del sujeto, 3. El cuestionamiento y problematización respecto de los propios planteamientos políticos 4. El reconocimiento del otro y la alteridad, 5. La Re- creación y transformación del entorno social que genera participación democrática y 6. La Generación de alternativas laborales.

		corporal, juegos de rol , juegos de competencia, periodismo, talleres de sensibilización, juegos de simulación.		
Experiencias orientadas hacia el empoderamiento social y / o cultural local	<p>Agrupaciones sociales de base</p> <p>Entidades privadas</p> <p>Instituciones públicas</p>	<p>Teatro, danza (contemporánea y folclórica), capoeira, música, hip-hop, poesía, muralismo, zancos, malabares, cuentería, comparsas, lunadas, carnavales, festivales, mitos, rituales de juventud (fiestas “zanahorias”), bar (espacio de encuentro multicultural), campañas visuales, chirimías, manualidades (origami, tejido en chaquiras, plastilina, arcilla, pintura, croché), expresión corporal actividades recreativas, vídeo, emisora, prensa, fotografía.</p>	Como pre texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transformación y potenciación del sujeto. 2. Generación de climas de convivencia para la resolución de conflictos. 3. Desaprendizaje de la violencia. 4. Reconocimiento del otro y la alteridad (desestigmatizar). 5. Generación de alternativas laborales y productivas. 7. Generación de participación democrática. 8. Creación y transformación del entorno. 9. Estrategia de inclusión social. 11. Estrategia para formación valores. 12. Generar posicionamiento crítico respecto de los discursos oficiales.

<p>Experiencias orientadas hacia la potenciación y la transformación de la persona</p>	<p>Institución escolar Institución pública Agrupación social de base Entidad privada</p>	<p>Danza (moderna, tradicional y popular), teatro, percusión, técnica vocal, canto, sainete, coros, música tejeduría, alfarería, talla en madera, chirimía, calado en cinta, muñequería, modistería, porcelanicon, pintura en tela, ebanistería, cerámica. Realización de eventos festivos y rituales (comparsas), vídeo, juego, dibujo, literatura, sonovisos, gimnasia pasiva y yoga, zanco montañismo, recorridos urbanos, deportes.</p>	<p>Como pretexto</p>	<p>La potenciación, expresión y transformación del sujeto (enriquecimiento personal)</p>
<p>Proyectos integrales de vida</p>	<p>Agrupaciones sociales de base (todas)</p>	<p>Danza, teatro, rituales, actos festivos, música, prensa, comunicación oral, radio, vídeo, talleres de formación artística.</p>	<p>Como texto</p>	<p>No existe un propósito ético, social o político puntual para la práctica artística.</p>
<p>Experiencias centradas en la práctica artística (pero con un trasfondo social y un objetivo</p>	<p>Agrupaciones sociales de base Entidades privadas Institución</p>	<p>Música (técnica vocal, instrumental, y apreciación musical) arte dramático, títeres, pintura,</p>	<p>Como texto</p>	<p>1. Reconocimiento del otro y la alteridad. 2. Potenciación del sujeto, creación y transformación</p>

<p>político fuertemente cimentados)</p>	<p>pública</p>	<p>escultura, metales, danza (contemporánea y tradicional), teatro, literatura, radio, vídeo, fotografía, radio arte y vídeo arte, destrezas circenses (acrobacia, malabares, equilibrio trapecio, técnica aéreas, zancos, monociclo y payasos), multimedia.</p>	<p>del entorno social. 3. Generación de participación democrática. 4. Generación de convivencia pacífica. 6. Reflexión sobre la realidad social y sus problemáticas. 7. Estrategia de inclusión social. 8. Generación de alternativas laborales y productivas.</p>
--	----------------	--	--

Anexo 3

Correlación entre las tendencias (orientaciones socio políticas de las experiencias) y el contexto regional.

TENDENCIA	CIUDAD
<i>Propuesta Integral de Vida</i>	Cauca, 2 Popayán, 1 Total: 3
Centrada en la potenciación y transformación de la personas	Cali, 3 Bogotá, 2 Popayán, 2 Medellín, 1. Total: 8
Centrada en el arte, la lúdica o los medios	Bogotá, 4 Cartagena, 1 Cali, 1 Cauca (poblaciones indígenas), 1 Total: 7
Empoderamiento local	Medellín, 10 Bogotá, 2 Fusagasugá (Cundinamarca) 1 Barranquilla 1 Total:14
Tendencia Universalista	Medellín, 7 Bogotá, 6 Nacional o interdepartamental 4 Cali 3 Barranquilla 1 Popayán 1 Total: 22

Experiencias reseñadas por ciudad:

Medellín:	18
Bogotá:	14
Cali:	7
Popayán:	4
Cauca:	3
Nacional:	4
Barranquilla:	2
Fusa:	1
Cartagena:	1

Total de experiencias: 54

Anexo 4

Manejo de la edad en las experiencias.

TENDENCIAS	EDAD
Proyecto Integral de vida	Todos Todos Todos
Tendencias Universalistas	Jóvenes y adultos Jóvenes Jóvenes Niños (hasta 15) Niños y jóvenes Todos Jóvenes Niños, jóvenes y adultos Niños, jóvenes y adultos Niños (4 12) Jóvenes Adultos Jóvenes Niños y jóvenes Niños, jóvenes y adultos Jóvenes Niños, jóvenes y adultos Niños Niños jóvenes y adultos Niños y jóvenes Jóvenes (15 20) Jóvenes (15 22)
Empoderamiento local	Niños y jóvenes Niños Jóvenes Niños y jóvenes Niños, jóvenes y adultos Jóvenes Niños y jóvenes Jóvenes Niños y jóvenes Todos Jóvenes Jóvenes Niños, jóvenes y adultos Jóvenes

Centrada en la persona	Niños y jóvenes (8 y 14) Sin definir Niños, jóvenes y adultos Niños y jóvenes (escuela) Ancianos Jóvenes Jóvenes Jóvenes
Centrada en el arte o los medios	Niños, jóvenes (- de 25), adultos (+ de 35), 3ª edad (todos) Jóvenes (14-25) Niños Jóvenes Todos (sin restricción) Niños y jóvenes Jóvenes y adultos

Toda la comunidad (niños, jóvenes, adultos y ancianos) : 7

Niños: 5

Niños y jóvenes: 10

Jóvenes y adultos: 2

N, j y a: 8

Jóvenes: 19

Ancianos: 1

Sin definir : 1

Anexo 5

Tabla de productos

	Producto	Centrada en el objeto o el proceso
Empoderamiento Local	Afiches	
Tendencias Universalistas	Juegos de mesa adaptados a valores. (dominó de valores, juego de bloques con valores,) Video teleserie Francisco el Matemático Juego “Haciendo Hacienda”, adaptación del Monopoly. Maletas Pedagógicas: material de apoyo de experiencias pedagógicas) Construcción de una Maloca Caja Ciudadana (contiene twister, caleidoscopio, cinta de moebius)	Centrado en el objeto Centrado en el proceso Centrada en el proceso
Centrada en la potenciación de la persona	Cartas (Fluir) Cartilla	En el objeto
Centrada en el arte	—	
Propuesta integral de vida	Discos de música tradicional	En el proceso