



Ciudadanía para la convivencia y la paz en la escuela

La experiencia de
formación virtual
de maestros en los
países del CAB

Bogotá, D. C., febrero de 2016



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Construimos Ciudadanía para la Integración



Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello

Mónica López Castro

Asesora de Relaciones Externas y Cooperación Internacional

Olga Lucía Turbay Marulanda

Directora de Programas de Educación

Stella Quinayás Delgado

Oficina de comunicaciones

Juliana Sinisterra Rengifo

Autor

Camilo Lanziano Quinayas

Con aportes de

Stella Quinayas Delgado

Silvia Moreno Ojeda

Coordinación Editorial

Camilo Lanziano Quinayás

Corrección de Estilo

Henry Alejandro Molano

Diseño y diagramación

Héctor Suárez Castro

© Convenio Andrés bello

Derechos reservados.
Se permite la reproducción
parcial de esta siempre y
cuando se cite la fuente

ISBN 978-958-698-268-9





Tabla de contenido

Presentación	7	3. Ciudadanía	48
Introducción	11	3.1 Percepciones base	49
1. Conceptualizaciones del curso	13	3.2 Percepción de funciones	50
1.1 Módulo «Educación para el entendimiento y el manejo de los conflictos»	14	3.2.1 Familia	51
1.2 Módulo «Prevención de la violencia escolar y juvenil»	18	3.2.2 Estudiantes	56
1.3 Módulo «Ética, derechos humanos y ciudadanía»	23	3.2.3 Ministerios	59
1.4 Sistematización	28	3.3 Reflexiones sobre el quehacer docente	60
2. Propuestas pedagógicas	30	3.3.1 Los docentes y la familia	61
2.1 Principales problemáticas identificadas	31	3.3.2 Los docentes como colegas	62
2.1.1 Entorno	32	3.3.3 Los docentes y las TIC	63
2.1.2 Vulnerabilidad	33	3.3.4 El ejercicio de los derechos	64
2.1.3 Ausencia de la familia	34	3.3.5 El escenario escolar	65
2.1.4 Bullying, violencia, conflictos	35	4. Consideraciones finales	66
2.1.5 Carencia de metodologías y herramientas	36	4.1 A apropiaciones conceptuales	67
2.1.6 Clima institucional	36	4.2 A apropiaciones metodológicas	69
2.2 Enfoques metodológicos	37	4.2.1 En cuanto a las familias	70
2.2.1 Articulación de la escuela con las políticas públicas	37	4.3 Conclusiones	72
2.2.2 Estrategias metodológicas	39	4.3.1 Sobre aspectos conceptuales	72
2.3 Enfoques conceptuales	43	4.3.2 Sobre las prácticas pedagógicas	74
2.3.1 Tendencias globales	44	4.3.3 Sobre la relación de los docentes con sus instituciones	76
2.3.2 Enfoques por país	44	4.4 Oportunidades de fortalecimiento	77
		4.4.1 Retos pendientes	77
		4.4.2 Oportunidades para el desarrollo del curso	79
		4.4.3 Prácticas destacables	80



Presentación

Lo sabéis, señores: todas las verdades se tocan, desde las que formulan el rumbo de los mundos en el piélago del espacio...

Andrés Bello

Es ampliamente conocido el periodo de crisis y transición histórica en el que Andrés Bello vivió y desarrolló su obra y cómo, por lo mismo, esta no permite aproximarse a él como un sujeto inamovible. Su famoso discurso de instalación de la Universidad de Chile confirma esta condición cuando nos insiste en que las verdades, no una única verdad, se tocan. Su obra literaria, de hecho, insiste en la transformación de símbolos que sean referentes comunes para las nuevas naciones. Esta movilidad, el sentido de transformación profunda, no puede darse sino desde la experiencia y su reflexión en ella.

La Organización del Convenio Andrés Bello planteó, entre 2013 y 2015, una línea estratégica centrada en el sector educativo y la construcción de ciudadanía, de la cual hicieron parte dos investigaciones y un curso virtual de formación a docentes. Esta publicación recoge las reflexiones generadas a partir del desarrollo de este curso virtual, desde la voz de los maestros. El curso virtual así formulado, Ciudadanía para la Convivencia y la Paz en la Escuela, no solo ofreció a los participantes una serie de herramientas conceptuales y metodológicas sino que fue el lugar en donde los docentes mostraron su entorno, sus problemáticas y la forma en que tratan a diario de solucionarlas, en un momento histórico sobre el que ya estábamos en mora de reflexionar de manera conjunta.

De la mano de las investigaciones, llevar a cabo este curso resultó revelador y enriquecedor para todos los involucrados, no solo porque se hicieron visibles los contextos más locales y las situaciones cotidianas más inmediatas, sino porque se generaron

espacios para compartir experiencias y opiniones sobre las circunstancias y fenómenos que afectan el clima escolar, desde lo macro, en la sociedad, hasta lo micro, en los conflictos y la violencia escolar.

Esta publicación recoge estas reflexiones, desde la voz de los maestros, a partir de un ejercicio de organización y análisis de la documentación del curso. Se trata aquí de un relato de experiencias que da cuenta de las transformaciones de casi doscientos maestros de nueve países latinoamericanos, con las que se dibuja un escenario de la comunidad educativa en las instituciones participantes y las dinámicas de las relaciones entre sus diferentes actores.

Si bien, en este ejercicio se hicieron evidentes las diferencias contextuales y culturales, se identificaron patrones y tendencias en las relaciones, los recursos pedagógicos y su función, dando cuenta de la perspectiva de los docentes frente a conceptos como ciudadanía, convivencia, violencia escolar, la sociedad y la familia. Las verdades particulares de cada docente, institución y escuela en cada país, en las páginas que siguen se tocan.

Los docentes convocados desde instituciones educativas de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y República Dominicana conformaron dinámicas distintas de trabajo, que respondieron a las particularidades administrativas y curriculares de cada país y a las necesidades planteadas por sus contextos, lo que implicó de manera importante a los ministerios de Educación en cada Estado.

Por lo mismo, es necesario agradecer a los profesionales de los ministerios de Educación que estuvieron atentos al curso desde su diseño hasta la entrega de las propuestas pedagógicas, a través del apoyo a las actividades necesarias para su culminación exitosa; al equipo de coordinación y tutoría, por su disposición en el acompañamiento y apoyo cercanos a todo tipo de inquietudes presentadas con los maestros y desde ellos, y la apertura a los ajustes sobre la marcha.

De manera muy especial, extendemos los agradecimientos a los maestros participantes, quienes a pesar de las dificultades propias de su labor y de las limitantes tecnológicas en algunos casos, siempre conservaron su entusiasmo, su actitud de aprendizaje y la disposición para acercarse de otras formas y para asumir desde su lugar las problemáticas de la convivencia en la escuela; y además, por dejarnos conocer de primera mano sus opiniones, fundamentales para la construcción de este documento y algunas de las cuales lo conforman.

Gracias a estos esfuerzos sumados abrazamos la posibilidad de reflexionar sobre nuestra propia experiencia y las distintas realidades con las que nos confrontamos cotidianamente. Esto solo allanará el camino para continuar en la construcción de los procesos sobre formación ciudadana en nuestros países.

Mónica López Castro
Secretaria Ejecutiva
Convenio Andrés Bello



Introducción

En este documento se presenta un análisis que parte de las temáticas y los conceptos tratados en los distintos módulos que integran el curso virtual Ciudadanía para la Convivencia y la Paz en la Escuela, y las participaciones de los docentes en la plataforma, en los foros, en sus actividades, en la interacción con sus pares, en sus reflexiones y en su percepción sobre sí mismos.

La primera parte del análisis se recoge en el capítulo que hemos denominado «Conceptualizaciones del curso», en el que se describen las reflexiones y percepciones de los maestros antes y después de su participación. La segunda, se enfoca en las «Propuestas pedagógicas», materializadas en los relatos que los docentes escribieron y en las que relatan los contextos de su situación, sus principales problemáticas, las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa, los recursos metodológicos y didácticos empleados para afrontar las dificultades de la convivencia en la escuela, las actividades realizadas, y los resultados y aprendizajes sistematizados.

El concepto de *ciudadanía* es el eje central de la tercera parte del análisis. El punto de partida se ubica en las definiciones con las que los maestros la conciben, las manifestaciones y dificultades que supone, para luego concentrarse en la percepción del papel de los diferentes actores en la educación en ciudadanía y concluir con la comprensión del discurso que la rodea, con la exploración de sus características y sus vacíos.

Por último, a modo de conclusiones, y como parte de retroalimentación al proceso, se presentan las apropiaciones conceptuales y metodológicas de los participantes, así como las oportunidades de mejoramiento surgidas de este análisis.

En cada uno de estos apartes, el documento permite evidenciar algunos de los hallazgos que resultaron más relevantes, como las preocupaciones de los maestros ante las dificultades que representan las condiciones en las que se encuentran las escuelas participantes, muchas de ellas situadas en escenarios complejos, atravesadas por fenómenos de desempleo, vulnerabilidad, pobreza y violencia.

Conceptualizaciones del curso

Ya que se encuentran aquí las múltiples percepciones e imaginarios de los maestros sobre la formación para la ciudadanía, se harán evidentes las apropiaciones conceptuales, los cambios de paradigmas posteriores a las discusiones dadas en el curso y los descubrimientos a los que se llegó con la aplicación de metodologías que concibieron conversaciones legítimas entre familia y escuela.

Algunas de las problemáticas evidenciadas a partir de las propuestas pedagógicas de las escuelas, aunque no se dieron de manera generalizada, evidencian las grandes dificultades de los maestros para sistematizar sus experiencias, así como las dificultades de orden técnico, sobre acceso y conectividad en algunos casos.

Como se podrá ver, son las voces de los maestros las que guían este recorrido, que no es solo el recuento de un espacio de formación, sino que conforma un panorama sobre la escuela en nuestros países, con problemáticas compartidas, una comunidad de docentes con prácticas sobre las que reflexionaron y soluciones locales que permiten aportar de manera sistemática a las apuestas de cada país para la formación en ciudadanía desde la escuela.

Esta pluralidad de voces representó un reto para los analistas y el equipo de trabajo del Convenio Andrés Bello, cuyas voces también se integran de manera un poco menos evidente en los análisis siguientes y que abren la comprensión de un proceso que pretende ser continuo en las escuelas de los países miembros del CAB.



1.1 Módulo «Educación para el entendimiento y el manejo de los conflictos»

El conflicto es parte constitutiva de la vida en todas sus dimensiones. Tiene su origen en la diversidad de los seres humanos y puede ser oportunidad o motor de cambio y desarrollo, tanto personal como social. Sin embargo, en nuestra cultura, el conflicto suele tener una connotación negativa. Se lo concibe como una desviación del estado «normal» de las actitudes y comportamientos, se lo asocia con angustia y dolor y, por lo general, se supone que debe evitarse o suprimirse.¹

Esta definición de *conflicto*, desarrollada en los documentos tomados como referencia bibliográfica, ha representado el eje del módulo y plantea un cambio de paradigma. Por lo mismo, este módulo es tal vez el que más aportó a los docentes en materia conceptual: el cambio de perspectiva es, en consecuencia, una aproximación diferente al conflicto, entendido a la vez como concepto y como fenómeno.

Dicha perspectiva, que lo perfila como un hecho cotidiano y natural en las relaciones sociales, fue bien recibida por los docentes, quienes hasta el momento expresaban dificultad para enfrentar los conflictos porque buscaban evitarlos o eliminarlos de la vida escolar.

Esta situación se manifestó en las primeras participaciones en el foro correspondiente a este módulo, en donde los docentes asociaron los conflictos con un mal manejo de las emociones y los relacionaron con los entornos familiares y sociales, la falta de autorregulación, la mala comunicación y los valores exaltados por los medios de comunicación, que generan confusión por su ambigüedad entre lo considerado correcto o no. Tal asociación se explica, en términos generales, porque la colectividad es llevada del exterior hacia la escuela, en donde los estudiantes recrean a la sociedad de las calles, los hogares y los medios masivos de comunicación.

¹ El contenido de los módulos proviene de diferentes fuentes, entre ellas el aporte de especialistas de varios países, cuyos conocimientos fueron compilados y organizados por la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. En este caso particular se trata de material aportado por el Ministerio de Educación de Argentina. SECAB, *Conflictos: dinámica y componentes* (Bogotá: 2015). Consultado el 28 de diciembre de 2015. Disponible en: http://cab.educant.org/pluginfile.php/621/mod_resource/content/3/mod3_lec1.pdf

Otra fuente de conflictos identificada no está asociada con el exterior y, sin embargo, se reconoce común en la escuela de los países participantes: recoge algunas actitudes de los estudiantes, como impuntualidad, inasistencia o agresividad injustificadas, y su desinterés generalizado por la convivencia en paz en las escuelas. Estas son actitudes agresivas que, combinadas con un bajo nivel de respeto o tolerancia, son ingredientes para un clima escolar de riesgo.

Además de esta forma de conceptualizar el conflicto y sus fuentes, se estableció otro elemento común en los modos como se venían tratando los conflictos², que consistía en procesos de reelaboración, evaluación, socialización y normalización de los códigos de convivencia³, en un intento por adaptar los comportamientos a través del refuerzo de los castigos. Según esto, se acude al reglamento porque los docentes se sienten desposeídos de autoridad, lo que tiene origen en un vacío detectado en la educación en valores por parte de las familias.

La evasión del conflicto mediante la normatividad responde a la regulación de los estudiantes ante la falta de autorregulación del individuo. Sin embargo, a pesar del trabajo constante sobre los códigos de convivencia, la realidad cotidiana en la institución educativa los excedía y los conflictos no se veían disminuidos por una reglamentación más estricta, por castigos más fuertes o por una supervisión más controlada.

Una parte considerable de los relatos pedagógicos, como se describirá más adelante, definía sus líneas metodológicas alrededor de la integración de la comunidad educativa en los procesos de trabajo con el código de convi-

² Enfoques descritos en las primeras versiones de los relatos pedagógicos, que se construyeron con el equipo de tutores y se alimentaron conceptual y metodológicamente a medida que se desarrollaba el trabajo con los módulos.

³ El código de convivencia tiene un nombre distinto en cada país, como manual, reglamento, etc.



vencia. La actividad más recurrente en ese momento del curso era el *taller de socialización*, que consiste en convocar a las familias y presentarles las modificaciones en el reglamento.

A través del curso, con la apropiación del manejo de los conflictos, los docentes desarrollaron métodos más efectivos para mejorar el clima escolar. Una vez redefinido, el siguiente paso fue suministrar a los docentes un test de estilos sobre su comportamiento, para que reflexionaran acerca del mismo ante los conflictos que se presentaban en la escuela. Así ocurre en una de las reflexiones planteadas por uno de los docentes participantes:

En realidad, señor tutor, este tercer tema que abordamos ahora me ha llevado a la reflexión y a dialogar con mis compañeros, con los cuales nos damos cuenta [de] que los estilos más frecuentes o los que más desarrollamos a nivel de la institución son el competitivo, evitativo [sic] y el acomodamiento.

Me doy cuenta [de] que no estamos ni siquiera intentando conseguir el estilo ideal, que para mí es el cooperativo, ya que este nos permite desarrollar los valores de respeto, responsabilidad, honestidad y honradez. Como profesionales que somos, debemos llegar a un nivel de desarrollo que nos permita empoderarnos a un cambio profundo donde rompamos la barrera de una educación tradicional hacia una educación de calidad y calidez, bajo el compromiso de trabajar conjuntamente por un objetivo común.

A partir del test, se generaron diferentes reflexiones sobre los estilos y formas de manejo de los conflictos, como lo expresa un grupo de docentes:

Participar en la escuela a través de los mecanismos establecidos significa actuar sobre problemas y conflictos, pero un conflicto puede resultar positivo si sabemos utilizarlo para aclarar problemas y solucionarlos, si conduce a una comunicación más asertiva y si ayuda a que nos conozcamos mejor.

En las constantes discusiones entre los participantes y los tutores en este módulo, se llegó a conclusiones que demostraron una aprehensión del cambio de paradigma sobre el conflicto en la escuela. Así lo manifiesta el grupo de docentes:

Los conflictos son parte de nuestra vida y una gran fuente de aprendizaje. Tener conflictos significa estar vivo, y lo saludable es aprender a manejarlos, principalmente porque algunos son inevitables. Las que sí son evitables son

las consecuencias negativas de los mismos; todos tenemos recursos internos e innatos que nos dotan de capacidad para abordarlos, (el ser humano sobrevive gracias a ellos), si bien es cierto que las estrategias útiles «se aprenden».

Además de lo anterior, se identificó la apropiación del concepto de *negociación*, entendida como la metodología para reducir paulatinamente las formas en que se manifiestan los conflictos, *desescalarlos*. El trabajo colaborativo dentro de una negociación ayuda a llevarlos a una resolución pacífica, y así lo comprende uno de los docentes participantes:

Todo sería muy distinto si lográramos cultivar en nuestros estudiantes y en nosotros mismos las habilidades para la vida y sociales, al menos la comunicación eficaz, el manejo adecuado de las emociones y la tensión, la capacidad de empatía y la capacidad para la resolución de conflictos.

Un valor adicional a esta metodología es que se puede transmitir en forma de cascada, de manera que en varias propuestas pedagógicas se incluyeron actividades destinadas a capacitar a estudiantes de los últimos grados como mediadores. Esta apropiación, según los docentes, ofreció resultados positivos en cuanto a una notoria mejoría en la forma como se gestionan los conflictos en sus escuelas.



1.2 Módulo «Prevención de la violencia escolar y juvenil»

El concepto central de este módulo es la convivencia, abordada desde el desarrollo de las competencias fundamentales para la mejora de las relaciones sociales del individuo. En este proceso, la metodología implicó que el concepto de convivencia se escindiera en tres aspectos: la calidad de las relaciones interpersonales; el proceso institucional y la gestión de la disciplina y de la conflictividad, y finalmente, las dificultades de la convivencia y la violencia interpersonal.

Las actividades propuestas presentaron los elementos prácticos para el desarrollo de las competencias que se requieren para una buena convivencia, el fortalecimiento de procesos democráticos en la escuela, la concepción del proceso colaborativo enseñanza-aprendizaje y el trabajo en inteligencia emocional.

Por su parte, en el foro de este segundo módulo los participantes compartieron sus experiencias y opiniones sobre las fuentes de la violencia escolar y las formas que conocían para confrontarla. Para los participantes, las fuentes de la violencia escolar eran externas a la institución escolar, y se particularizaron la desatención familiar o los medios de comunicación, identificados como orígenes de comportamientos inapropiados que los estudiantes recrean en la escuela. Un grupo de docentes coincidió con esta caracterización:

El hecho de que los medios de comunicación hayan dado tanto énfasis a la violencia en todos los ámbitos y sobre todo en la escuela que es el tema que nos ocupa, nos involucra a los docentes y finalmente a todos.

Debido a que la violencia intrafamiliar se la llevan los niños a la escuela es de suma importancia ocuparnos de dichos asuntos.

Para los participantes, como lo expresa uno de los docentes a continuación, fue siempre claro que el clima escolar influye directamente en el rendimiento de los estudiantes; sin embargo, al ubicar las fuentes de la violencia escolar fuera de las dinámicas de la institución, se descargan a la vez de la responsabilidad y limitan su capacidad de gestionar un mejor ambiente de aprendizaje.

El clima del centro escolar se determina por la calidad de las relaciones entre alumnos y profesor; para la buena convivencia se necesita que el profesor determine reglas de trabajo en el aula. Si se trabaja la justicia escolar podemos mejorar un poco el clima de trabajo ya que los castigos a veces son necesarios,

pero no solo con castigos se acaban los problemas. Los agresores tienen derecho a cambiar el comportamiento. Suelen ser conformistas y no saben qué hacer para salir de su papel. Hay que darles la oportunidad de ponerse en diferentes puntos de vista.

Además de esta limitación, los docentes presentan dificultades al trazar una ruta metodológica para mejorar el clima escolar; de hecho, en el primer módulo se hizo evidente la recurrencia a la aplicación de normatividad. De nuevo, acudir a la norma como primer o único método se muestra insuficiente. Si bien, en las instituciones participantes hay procesos democráticos para establecer y modificar los códigos de convivencia, en los que se incluye a las familias y a los estudiantes para que participen a través de un trabajo colaborativo con el fin de llegar a acuerdos integrales, esta estrategia ofrece dificultades para tener buenos resultados cuando no se acompaña con otras metodologías.

En el mismo sentido, fenómenos como el *bullying* y el *ciberbullying*⁴ ocurren cuando no hay supervisión, por lo que escapan a la normatividad, tanto en la escuela, como en las redes sociales. Particularmente, el *ciberbullying* es un concepto entendido a medias por los docentes; es decir, ellos entienden sus dinámicas, pero no disponen de estrategias para tratarlo, en gran medida debido a que se da sobre tecnologías de la información y la comunicación. El mal uso de las nuevas tecnologías es, desafortunadamente, un fenómeno generalizado en todas las instituciones participantes.

Dos de las lecciones precisamente abordaron el *bullying* y el *ciberbullying* como temáticas principales ante las que no se cuenta con una normatividad avanzada y, por lo mismo, con las que es imperativo valerse de estrategias diferentes. En primer lugar se abordaron las definiciones, estableciendo diferencias entre el conflicto (concepto ya tratado) y el *bullying*; posteriormente se les encomendó la tarea de presentar una experiencia de cada una. Como resultado, los

⁴ Los términos ingleses *bullying* y *ciberbullying* son usados en este documento en lugar de las expresiones *acoso escolar* y *ciberacoso*, debido a que el uso de los primeros es más extendido en las comunidades de los países participantes en el curso. Si bien, en los países de habla hispana existen términos para tipificar estas prácticas, como *matoneo*, *matonismo*, *matonaje* o los ya señalados, no se encontró acuerdo entre los participantes en la comprensión de los mismos. Cabe aclarar que *bullying* y su derivado *ciberbullying* hacen referencia exclusiva al acoso o a la intimidación en el contexto escolar, generalmente promovida por compañeros o superiores, y no se extiende su uso a otras prácticas, como el *mobbing*, que se da en el ámbito laboral y que puede ser promovido también por los subordinados.





docentes demostraron su capacidad para diferenciar entre *bullying* y *conflicto*, a la vez que describieron algunos casos en los que se requería una intervención y ejemplificaron sus metodologías y estrategias.

De este ejercicio se pudieron identificar una suerte de protocolos o de intervenciones a los estudiantes implicados en casos de *bullying*: con el acosador, en primera instancia; en seguida, con las víctimas. Si el caso no presenta evolución en esta primera instancia, se llama a las familias; finalmente, se busca ayuda profesional con psicólogos o se interviene de manera conjunta. Estas medidas funcionan en la mayoría de casos pero, como fue expresado en los foros, hay algunas situaciones en las que no hay disminución del maltrato aun después de incluir a las familias e instituciones públicas correspondientes, como lo relata un docente:

Por otra parte, en muchos colegios, los profesores actuamos por pura inercia, ya se acostumbra a las situaciones y no nos afecta para nada; otros por nuestra parte nos tomamos esto con el corazón y nos metemos mucho dentro de las vidas de los alumnos, queriendo cambiar todo, y nos dejamos llevar por la situación hasta que es demasiado tarde y ya no sabemos cómo resolver esto.

En los casos en que funciona la intervención, suele tardar varios meses antes de resolver el problema de convivencia, y significa, también, un gran esfuerzo por parte de los docentes, quienes deben planificar, convocar y dirigir estas situaciones que muchas veces recaen sobre un solo estudiante. También genera tensión con las familias pues, en el proceso, son convocadas repetidamente, lo que las obliga a pedir permisos laborales o a incumplir en sus trabajos. Es claro para los docentes que los jóvenes deben tener la atención que necesitan, pero se han generado relaciones de desgaste con las familias por insistir en la necesidad de asistencia cuando se tratan estos casos.

Si la intervención fuera necesaria para pocos casos de *bullying* al año, la estrategia sería suficiente, pero los participantes expresaron impotencia al carecer de la capacidad institucional para responder al elevado número que se da en las escuelas.

En respuesta a esta situación, el módulo aportó herramientas para la prevención de la violencia, que acompañan a las metodologías ya en uso en las escuelas y que responden a situaciones en curso. La prevención no solo es más efectiva, en cuanto al impacto en el clima de aula, sino que conlleva menos desgaste en las relaciones entre los actores de la comunidad educativa.

El aporte conceptual de la lección fue la inclusión de otros actores en la dinámica del *bullying*, puesto que el fenómeno, desde el enfoque que tenían los docentes, solo incluía al acosador y a la víctima, además de abordarlo desde instancias en las que los distintos actores no participaban. La propuesta hecha por el curso fue:

- *Víctima*: quien es agredido
- *Intimidador*: quien realiza la agresión
- *Asistente*: ayuda al intimidador a agredir a la víctima. Muchas veces el intimidador dice qué hacer y el asistente es quien realiza la acción de maltrato.
- *Reforzadores*: quienes observan la intimidación y la aprueban y refuerzan con sus comportamientos y actitudes, por ejemplo, riéndose.
- *Observadores*: quienes están presentes cuando se lleva a cabo el maltrato. Aunque no refuerzan, tampoco hacen algo para frenarlo.
- *Defensores*: estudiantes que intentan frenar la agresión o ayudan de alguna manera a la víctima.

De esta manera, los docentes adquirieron y exploraron metodologías para socializar las consecuencias del *bullying* y comprendieron las ventajas de incluir a todos los estudiantes para estar al tanto sobre cómo actuar en dichas situaciones. Concluida la actividad del módulo, los participantes del curso reconocieron la importancia de trabajar en la prevención de esta problemática mediante la capacitación de estudiantes como defensores y en el desarrollo de una valoración permanente de las metodologías, como lo plantea este docente:

Sería interesante revisar cada tanto cómo nos estamos desarrollando dentro de nuestro encuadre y realizar, de manera reflexiva, en conjunto con los alumnos y alumnas, los cambios necesarios para ir mejorando la calidad de nuestro clima en el aula y en la institución.

Adicionalmente, el trabajo conjunto con el equipo de tutores generó la inclusión de las metodologías promovidas en este módulo en las propuestas pedagógicas y la programación de socializaciones sobre el desarrollo de la inteligencia emocional y sobre cómo ayudar en una situación de *bullying*.



1.3 Módulo «Ética, derechos humanos y ciudadanía»

Una vez redefinido el concepto de *conflicto* y diferenciado del *bullying*, la tercera temática se concentró en torno a la ética y los derechos humanos. El primer logro del curso fue aclarar y precisar el escenario de la pedagogía ética y moral, mediante la aproximación práctica a la temática.

Cuando se le preguntó a los maestros sobre sus experiencias y opiniones acerca de la educación ética, respondieron aduciendo una falla en el proceso de aprendizaje del estudiante: un vacío en la educación en valores. Ya que se considera que esta hace parte del entorno íntimo o familiar, la responsabilidad de la formación ética recae en las familias y, por tanto, la responsabilidad sobre el tema tiende a entenderse como exclusiva de este ámbito.

De otra parte, la indagación sobre los valores en los que se debería educar arrojó respuestas no siempre concisas: se despliegan en una amplia gama conceptos como la tolerancia, el respeto y la honestidad; pero, más allá de la falta de consenso, se halló un vacío: las experiencias relatadas daban un salto desde la falta de valores, como un abstracto, hasta las consecuencias concretas de violencia en sus contextos, sin puentes correlacionales entre el deber ser y lo que sucede efectivamente, salvo la familia, entendida como foco del problema.

En las discusiones de los foros, basadas en las lecturas de las lecciones, se llegaron a tratar temáticas más específicas: así, la ética dejó de plantearse como un conjunto de valores abstractos, para ofrecerse como saberes prácticos que se emplean cotidianamente y que ayudan a la convivencia en cuanto los integrantes de una comunidad estén alineados con dichos saberes.

Con el objetivo de reforzar el puente entre los valores abstractos y la cotidianidad, se realizó una actividad en la que los docentes debían reflexionar sobre la relación entre unos principios que guían su quehacer pedagógico y contraponer estas reflexiones a prácticas comunes en las escuelas.

De este modo se llegó a la confrontación con prácticas cotidianas como «orar por la mañana» o que la clase de religión se concentrara en los principios del catolicismo. En esta discusión se propuso como principio el *pluralismo* y, aunque fue considerado un eje central de la democracia, como lo propone esta docente:

[...] el pluralismo se considera un valor moderno, ya que retoma su importancia con el avance de las ideas democráticas, al ser una condición necesaria en un sistema en donde todos tienen derecho a participar políticamente, y cada uno con sus propias ideas, modos de ser y formas de vivir. La práctica de este valor propicia la existencia y coexistencia de minorías y mayorías de grupos sociales que se diferencian entre sí, pero que coinciden en el hecho de vivir, trabajar o estar en el mismo lugar; esta diferencia es lo que enriquece a la sociedad, organización o institución en cuestión.

Esta consideración no evitó la que la controversia sobre las prácticas docentes en este punto fuera álgida. Así, otro grupo de docentes expresó opiniones en defensa de sus creencias religiosas, como se ejemplifica en este caso:

Trabajo en una institución pública, y el derecho a la libertad de culto está garantizado, pero manifiesto que las mejores y más enriquecedoras propuestas de trabajo en pro de la paz y la solidaridad han salido de jóvenes y docentes que integran grupos religiosos y [están] comprometidos en la construcción de una sociedad mejor.

Es también un hecho real que encontramos personas a quienes les cuesta aceptar la diferencia, pero encuentro mayor el número de personas con creencias religiosas que aportan para construir la paz.

Aquí se percibe cómo, de un modo sutil, el participante cae en una generalización al asumir que, aun cuando la libertad de culto es un derecho, las personas religiosas tienden a obrar mejor que las personas que no lo son. Si bien podría ser cierto que desde sus vivencias esta correspondencia existe, es limitante asumir que las personas que no practican una religión no aportan a la construcción de la paz en una comunidad.

Así mismo, la comprensión del pluralismo en relación con las prácticas religiosas produce una resistencia a asumir el papel del docente desde su razón pública, como fue expresado por uno de los participantes:

Darle el primer lugar a Dios nos ayuda a entender que hay un ser superior a nosotros, lo cual nos reprime de hacer lo incorrecto. No sin antes darles la oportunidad a los demás de expresar su creencia. No podemos encasillar a los demás en lo que nosotros creemos, debemos darles la oportunidad de expresarse y aceptar sus puntos de vistas, siempre y cuando no vaya en contra de lo moral [...]. El no relacionar a Dios con la moral nos podría llevar a encasillar antojadizamente lo que es correcto y lo que es incorrecto por tal motivo creo que bajo ninguna circunstancia se debe aislar a Dios de la moral.

Si bien, el pluralismo enuncia una igualdad entre todos, al mismo tiempo que se respeta la diferencia, los docentes se abstraen del sentido de comunidad y superponen sus creencias a los derechos de los estudiantes, uniéndolos en un mismo espectro a la moral con la religión católica u otras vertientes del cristianismo, en consecuencia con el devenir histórico de la educación hispanoamericana y la organización de los Estados modernos en la región.

En consecuencia, se crea un escenario de contradicción debido a un fenómeno que se desarrolla en dos planos: al tiempo que los docentes se referencian como pluralistas, la diversidad es comprendida bajo el lente de sus creencias personales y estas los condicionan a asumir que, sin importar la naturaleza laica de la educación pública, hay un bien ulterior determinado por su religión particular, la cual tienden a impartir en las escuelas. Para profundizar en estas consideraciones, se debe decir que una educación plural propone como imperativo la revisión de estas contradicciones y cómo influyen en el clima escolar.

Otro de los principios que los participantes discutieron se relacionó con la importancia de formar pensamiento crítico para la educación en ciudadanía. Las prácticas que se presentaron a la reflexión se enfocaron en las metodologías de aula, en la discusión de temáticas sociales actuales o la presentación de varias perspectivas sobre una de estas, en la discusión sobre los contenidos relacionados y en el modo de evaluación de las materias. De esto da cuenta la intervención de uno de los participantes:

Considero que generar pensamiento crítico para la ciudadanía es muy importante en nuestros alumnos(as), ya que la escuela es un espacio que debe motivarlos a pensar, cuestionar, reflexionar, comunicarse, trabajar colaborativamente, hacerse responsables de la toma de decisiones; por eso, la comunidad educativa y la familia deben favorecer el desarrollo de competencias para la vida, fomentar un proyecto de vida, a través de lo que se aprende y la utilización de esta herramienta, para enfrentar los desafíos de la vida con conciencia social.

Entendido como un *principio*, los participantes reconocieron y valoraron la importancia de la generación de pensamiento crítico en las escuelas en un consenso total. También demostraron la apropiación que tienen del mismo al señalar sin duda las ventajas que dicho principio porta consigo, como mejorar la capacidad de tomar decisiones acertadas, desarrollar la inteligencia emocional y generar empatía.



Al tiempo que reconocieron aspectos positivos, también enlistaron algunas desventajas que se pueden traducir como inconvenientes en la práctica. Por ejemplo, el desinterés que muestran algunos estudiantes sobre temas sociales o políticos y la consecuente baja participación en estos, o procesos de desarrollo personal de cada estudiante que no permiten tratar ciertas temáticas.

Que el principio sea aceptado y apropiado por los docentes y que, a pesar de ello, los inconvenientes se identifiquen en las reacciones de los estudiantes, permite colegir que hay falencias en las metodologías empleadas, sin que ello suponga que no existan casos de indiferencia por parte de los estudiantes, para quienes el ejercicio de conciencia y reflexión es difícil. Tales problemas se pueden ubicar en la aproximación, el planteamiento, la planificación y la ejecución de una formación que implique el pensamiento crítico, como lo indica este docente:

Considero que esta práctica de pensamiento crítico requiere de todo el tiempo para expresar las ideas y analizar una situación y no podemos designar un tiempo específico para ello [...]. Además, con esta práctica el estudiante es capaz de sugerir su propia forma de evaluación y no sería siempre algo impuesto por el docente.

La situación corresponde con la escasez de participaciones que reflexionaran sobre las metodologías y en donde se introdujeran en la discusión las estrategias usadas o las alternativas propuestas, como la que se presenta a continuación:

Todo eso es cierto, pero creo que pecamos porque no brindamos la suficiente información ni empleamos las estrategias requeridas para que se sientan realmente involucrados. Son pocos los estudiantes que se sienten con la libertad, el derecho y el deber de participar; se hace necesario motivar de forma mucho más vehemente el ejercicio de la participación. Una vez que se logre establecer la participación como parte de la cotidianidad, es de vital importancia intelectualizar; me explico: es necesario hacer estudios de casos de la historia, sensibilizar con películas, asignarles responsabilidades y confiar en las posibilidades que ellos mismos generan.

Valga destacar que la apreciación de largometrajes indicada aquí es una estrategia que funciona cuando se apoya en una discusión posterior sobre la problemática; de lo contrario, el objetivo planteado se pierde. Al contrario de lo que se podría pensar dadas las reducidas estrategias, el escenario en principio fue positivo, pues se identificó un interés en ponerlo en práctica, así como curiosidad para capacitarse.



El Panel de Prácticas y Principios⁵ fue una herramienta efectiva en este contexto, pues permitió a los participantes la reflexión sobre sus ámbitos personales y profesionales; sobre la relación entre lo que quieren hacer y lo que logran hacer, y la que se da entre lo que quieren lograr y cómo lo están haciendo. El resultado positivo se puede observar en la capacidad de autoevaluación que mostraron los docentes, reconociendo que en el aula pueden ocurrir eventos, a veces mecanizados por la experiencia o la tradición, que deben ser revisados bajo el lente de la formación en ciudadanía.

5 Es la actividad obligatoria de la lección 1 del módulo «Ética, derechos humanos y ciudadanía».

1.4 Sistematización

El proceso de sistematización se dio al concluir cada módulo, a partir de una dinámica común en la que los grupos de docentes debían abstraer las conceptualizaciones y las metodologías que les ayudaran en la construcción de su propuesta pedagógica, de las lecturas y la realización de las actividades.

La idea de sistematizar una propuesta existente desde el enfoque planteado persigue dos objetivos. En primer lugar, se espera que la sistematización abra la posibilidad de repensar y enriquecer la propuesta desde elementos conceptuales concretos que permitan evidenciar carencias y aspectos susceptibles de ser fortalecidos. En este sentido, la sistematización permite que una propuesta se consolide conceptual y metodológicamente, desde la reflexión metódica en la escritura, en diferentes momentos, que implica un distanciamiento de la experiencia por parte del docente que la desarrolla. Por lo anterior, se propone que los contenidos teóricos de los módulos no se aborden de manera aislada, sino desde las necesidades y los intereses de las propuestas mismas. En segundo lugar, se busca la escritura descriptiva, analítica y documentada de asuntos concretos del desarrollo y los resultados de la propuesta para darla a conocer y posicionarla como un referente que sirva de ventana para que otros analicen las problemáticas de su institución y planteen posibilidades de abordaje.⁶

A medida que avanzaban los módulos, tanto el componente metodológico como el conceptual fueron enriqueciendo su relato. Durante el trabajo conjunto con el tutor o la tutora se discutían las lecturas y cómo poderlas incluir en el proceso que los grupos o los docentes en particular llevaban en la escuela.

Si bien la sistematización es valorada como una ayuda para autoevaluarse y mejorar las prácticas, los participantes señalan que su efectividad depende de la posibilidad de destinar una parte considerable de su tiempo y dedicación a este proceso. Sin embargo, para el curso los participantes se comprometieron con los ejercicios de sistematización y, acompañados del equipo de tutores, lo llevaron a cabo en la plataforma virtual.

⁶ Convenio Andrés Bello, Secretaría Ejecutiva, ¿Qué es sistematizar? Enfoque de sistematización (Bogotá: SECAB, 2015). Este texto se encuentra en la introducción de la primera actividad del módulo de sistematización.

Como parte de los aprendizajes que se hicieron visibles en esta plataforma sobre sistematización, se resalta la importancia del trabajo colaborativo, según lo destaca uno de los docentes. Esta clase de trabajo no solo distribuye las responsabilidades entre los integrantes del grupo, sino que establece un diálogo constante que recolecta y suma diferentes puntos de vista para la reflexión de sus prácticas, como una evaluación de pares que alimenta la propuesta.

La sistematización me sirve en la educación, que es la parte más importante de mi labor pedagógica, como una disciplina de orden y de valor, como un instrumento que me facilite la acción organizativa de los conocimientos producidos durante la práctica, su contrastación con lo que sabía de antemano y con el conocimiento acumulado (la teoría), la producción de lecciones y aprendizajes útiles, para orientar prácticas como la ética, el desarrollo profesional y el desempeño docente que conquista todas las cosas. La ética proceso de transformación del respeto los valores que nos formamos día a día en la sociedad como ciudadanos y maestros sentirnos comprometidos al cambio de los conocimientos, motivar a los alumnos para mejorar la calidad educativa en nuestro país.

El trabajo colaborativo, por consiguiente, dio un importante empuje a las propuestas, las potenció y les otorgó una dimensión multidisciplinaria en la medida en que aportó conocimiento desde las diferentes áreas de estudio. Ello trajo dos consecuencias: la primera, que se pueden crear propuestas más próximas a la realidad y alrededor de una problemática específica para resolver; la segunda, que el aporte desde las áreas genera nuevo conocimiento y ello facilita la participación activa del estudiante en el proyecto.



Propuestas pedagógicas



En esta sección se abordan los proyectos inscritos por los equipos de trabajo de las instituciones educativas vinculadas al curso, tanto desde la perspectiva de los lineamientos de política de cada país, como en relación con el contexto general de las instituciones, establecido desde sus problemáticas principales. Esta metodología de análisis, como ya se ha insistido, permite contraponer la realidad de la institución con los objetivos de las propuestas pedagógicas, analizar sus enfoques conceptuales y sus contextos institucionales.

Los proyectos, relacionados con convivencia, ciudadanía o clima escolar, fueron inscritos al inicio del curso por los docentes agrupados en equipos de tres participantes por cada institución educativa. El documento que recogía cada proyecto podía postular uno en ejecución, en planeación o una réplica, o tratarse de otro completamente nuevo, creado por los integrantes del grupo para el curso.

Sobre estos documentos se llevó a cabo un primer ejercicio de sistematización, con el objeto de contar con la caracterización general de cada proyecto, para pasar así a su discusión con los tutores. Posteriormente, durante el curso, cada módulo alimentó las propuestas con las apropiaciones correspondientes, con un énfasis especial en el módulo «Sistematización 2», en el que se trabajaron la redacción, la reflexión y la escritura del relato pedagógico que, finalmente, constituyó el documento de propuesta de cada grupo de docentes.

2.1 Principales problemáticas identificadas

Según se estableció al inicio de este capítulo, para efectos de este análisis las problemáticas definen los contextos en los que están ubicadas las escuelas participantes en el curso. Se halló como rasgo común la fácil identificación de situaciones de pobreza y vulnerabilidad, de las que se desprenden, en cadena, problemáticas sociales que terminan por afectar a la escuela, interconectadas, causales unas de otras y no susceptibles de aislamiento para tratar separadamente. En los relatos pedagógicos resultantes, los docentes plasmaron sus preocupaciones, mientras describieron cómo están trabajando para ofrecer soluciones. A continuación se abordarán las problemáticas asociadas por los docentes con las condiciones de pobreza. Las dos últimas entre las reseñadas a continuación, están relacionadas directamente con la comunidad docente y la institucionalidad, pero se ven afectadas por las demás y viceversa. Cabe anotar cómo esta serie de problemas tiene alguna correspondencia con otras investigaciones realizadas por el Convenio Andrés Bello, referidas a la violencia externa a la escuela.

2.1.1 Entorno

Las distintas reflexiones en torno a los conceptos tratados en cada módulo, en el capítulo anterior, ya aproximaron la percepción y construcción desde la escuela de este espacio externo a ella. En este «afuera» se generan fenómenos que, como el pandillismo, la afectan directamente, y promueven situaciones como el *bullying* y malestar generalizado en el clima institucional.

Al pandillismo se asocian otros problemas, como el vandalismo o el consumo de psicoactivos legales (aunque de venta y consumo restringido a mayores de edad, como el tabaco o el alcohol) e ilegales. El narcotráfico consecuente al consumo de sustancias ilegales, en grado de microtráfico, genera contextos de desorganización y vulnerabilidad pues refuerzan la violencia y el deterioro del tejido social, y están relacionados directamente como causantes del abandono escolar, la drogadicción, el desarrollo sexual prematuro, los conflictos en el aula, el bajo rendimiento académico, problemas de disciplina y, en últimas, el fracaso escolar.

Algunas de las escuelas son cercanas a las denominadas «zonas de tolerancia», que muestran una realidad cruda para los estudiantes, afectan la forma en que perciben a la sociedad, desnaturalizan las relaciones sociales y deterioran la capacidad para crear lazos afectivos entre pares.

Aunque se tratará como un problema en sí mismo, no es posible negar el impacto que la ausencia de la familia tiene en el entorno escolar. El desempleo o la necesidad de los padres de trabajar más y, por lo mismo, de destinar poco tiempo a los hijos promueven en los jóvenes la adopción de modelos sociales fuera del hogar. Si bien esto refuerza su posible incursión en redes de pandillismo, microtráfico, consumo de sustancias ilegales, etc., también se identifican modelos propuestos por los medios de comunicación o en las redes sociales; sin control de contenido, estos últimos pueden proveer información éticamente ambigua (ya señalada en el capítulo anterior) y ejemplos ficcionales que no se alinean con un modelo de sociedad donde la convivencia se construya colaborativamente.



2.1.2 Vulnerabilidad

Entre el siguiente grupo de problemáticas que los maestros señalan, relacionadas también con la pobreza de los estudiantes, están las condiciones sociales precarias, la falta de oportunidades, el crecimiento demográfico descontrolado y la presencia de grupos ilegales (estos últimos, propios del entorno) que generan un ambiente riesgoso para los estudiantes y los arrojan a una condición de vulnerabilidad. Así lo relata un participante:

En nuestra institución educativa un cuarenta por ciento de los(as) niños(as) que asisten provienen de hogares muy humildes, donde carecen hasta de lo más elemental. Muchos sufren de violencia intrafamiliar, en algunas ocasiones se manifiesta en agresión física visible, pero en la mayoría de casos, de tipo psicológica. Las familias pertenecen a un grupo socio económico bajo y medio bajo, se aprecia desorganización familiar y bajos ingresos económicos, lo cual repercute directamente en la salud y en la educación de los niños y niñas, la madre es cabeza de familia en numerosos hogares debido a ser madre soltera, o por haber sido abandonada.

Esta violencia detectada por los niños y niñas a nivel familiar es factor importante que impide su normal desarrollo. Notamos además que los niños y niñas son también violentos entre ellos y no saben evitar los riesgos (físico: maltrato, violencia física, falta de espacio físico en la IE [institución educativa]; psico-social: stress [sic], bullying), lo cual es manifestado en muchas ocasiones por los maestros. Evidenciamos que los padres de familia participaban muy poco en la escuela, debido a que no acudían a las reuniones citadas. Ellos aludían a falta de tiempo por los horarios de trabajo, así como también mostraban poco interés en comprometerse con los aspectos educativos de sus hijos; por ello, el porcentaje de los padres colaboradores era bajo.

Citados con menor cantidad de referencias, pero no menos importantes, en algunas escuelas se presenta la vulneración de derechos a personas con discapacidad, discriminación de varios tipos (racial, sexual, de género y de clase), e incluso vulneración de derechos humanos o su desconocimiento.

Los docentes, en su mayoría, llevan tratando estos problemas por años y en su discurso denotan una cierta resignación y una visión negativa de su vivencia en la escuela, en la medida en que se sienten cada vez más desprovistos de ideas para llegar a los estudiantes.

2.1.3 Ausencia de la familia

Una de las preocupaciones más recurrentes, no solo en el caso de las escuelas y los maestros participantes, sino en general en las escuelas de Latinoamérica, es la ausencia de participación de la familia en la vida escolar. El desentendimiento de la familia y la mala relación que se genera entre esta y escuela se convierten en dos de las principales dificultades a resolver, al reconocer la importancia que tiene la familia en la formación y el desarrollo de los ciudadanos. En el caso específico de Colombia, con un conflicto armado de varias décadas, se intensifica esta problemática, como lo expresa un docente:

El ausentismo escolar, la falta de autoridad de padres de familia, el desafío juvenil por aceptación dentro de grupos sociales suelen ser detonantes del conflicto escolar; sumado a esto, la influencia de los medios de comunicación, la necesidad de contribuir al hogar y la cultura del menor esfuerzo para obtener los bienes que cubran sus necesidades básicas. Factores sociales como la violencia ocasionada por el conflicto interno que vive nuestro país conllevan a la desintegración familiar, el desplazamiento forzado, la violencia intrafamiliar, el consumo de estupefacientes.

Existen carencias por parte de la escuela para el manejo de situaciones como la desintegración familiar, las familias disfuncionales, la desarticulación de las familias, el abandono familiar y, en general, la necesidad de consolidar una comunidad educativa que trabaje mancomunadamente para la formación de ciudadanos.



2.1.4 Bullying, violencia, conflictos

Aunque tratados en los módulos de manera relacional, es significativo cómo estos problemas son recurrentes y se relacionan con la pobreza generalizada en los contextos de las instituciones tratadas. La conceptualización dada en los módulos permitió, de hecho, establecer cómo hay una estrecha relación con la violencia. Como se vio, los docentes citaron a los conflictos como una de las problemáticas de la escuela, sin reflejar con claridad su razón ni su conexión, pero con este elemento que matizaba su acercamiento al problema. Algunas situaciones se referenciaron como conflictos frecuentes, asociados a la violencia: «en la escuela», «clima institucional conflictivo», «numerosos conflictos en toda la comunidad educativa».

Si bien este repertorio se amplía a conductas en las redes sociales y las TIC, también se dan oportunidades para el manejo de la problemática, como lo testimonia la experiencia de un docente:

Quiero compartirles que desde mi experiencia, en los últimos años los mayores conflictos han surgido por el uso irresponsable de las redes sociales, ya que aprovechan estos recursos tecnológicos para agredirse verbal y psicológicamente.

Este fenómeno de las redes sociales ha hecho que los chicos pierdan el límite entre lo público y lo privado, permitiendo que otros invadan su intimidad. Mientras que otros aprovechan para burlarse, amenazar, agredir etc.

Esto me ha permitido trabajar con algunos jóvenes sobre el uso responsable de estos recursos, porque no se trata de satanizar la tecnología, sino de tomar conciencia sobre el respeto hacia sus semejantes y sobre los causantes y generadores de más violencia. Muchas veces ni ellos se dan cuenta que es lo que están haciendo ya que la hemos normalizado y nos hemos acostumbrado a vivir en medio de ella.

La violencia, expresada como conductas agresivas entre estudiantes y como agresiones verbales y psicológicas, en algunas instituciones se presenta de manera frecuente y en grados escolares altos. Algunos participantes la tipifican como maltrato físico, violencia escolar, sexual, de género, señalamiento con apodos, maltrato físico y psicológico, lo que por supuesto recoge conductas como el *bullying*. Las agresiones dentro de la escuela y en las familias son señalamientos recurrentes, así como la violencia escolar; el acoso; la violencia intrafamiliar; la violencia sexual y psicológica, y las amenazas.



2.1.5 Carencia de metodologías y herramientas

En este aspecto se citan problemáticas relacionadas con la necesidad de que la escuela y sus docentes cuenten con capacitación en estrategias, metodologías y herramientas que les ayuden a manejar de manera más adecuada los problemas relacionados con el entorno, la familia, la violencia escolar, los problemas de disciplina y, en general, la sana convivencia.

2.1.6 Clima institucional

En un nivel secundario salieron a la luz algunos problemas institucionales, en los que se encuentran dificultades de convivencia entre los docentes o desacuerdos entre las directivas y la planta docente. Se manifiestan como «falta de claridad» o de apoyo para ejecutar proyectos institucionales, deterioro de las instalaciones, carencia de equipos técnicos o ayudas tecnológicas.

Además, señalan el hacinamiento estudiantil, el deterioro de las instalaciones de la escuela y la falta de cultura del cuidado, a la vez que se indican la necesidad de políticas para la protección del medio ambiente y la falta de sentido de pertenencia y comunidad.

2.2 Enfoques metodológicos

2.2.1 Articulación de la escuela con las políticas públicas

Una de las intenciones de este proyecto fue indagar en la articulación entre las propuestas pedagógicas que realizan los establecimientos educativos sobre la formación para la ciudadanía, en cualquiera de sus expresiones, y los lineamientos u orientaciones de políticas que cada uno de los países propone en relación con el tema. Dicha articulación constituye un contexto institucional en el que la escuela y sus actores llevan a cabo la formación en ciudadanía y, en consecuencia, cada una de las propuestas pedagógicas.

De manera general, todos los gobiernos de los países participantes, en sus planes de desarrollo, de formas diversas y a través de sus ministerios de Educación, manifiestan la intención de formar ciudadanos democráticos, con respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a la convivencia, al pluralismo, a la justicia, a la solidaridad y a la equidad. Otras apuestas que se enuncian en los planes educativos nacionales son la formación de ciudadanos éticos, capaces de enfrentar retos de la vida social y personal, promoviendo la autonomía, la capacidad de expresar libremente sus opiniones, reflexionar y tomar una postura crítica de sí mismos y del mundo en que habitan.

Así mismo, en cada país se plantea el reto de fortalecer los principios y valores que promueven una cultura de paz y solidaridad, así como propiciar la colaboración y la confraternidad entre los ciudadanos, y el conocimiento y la práctica de la democracia participativa, como forma de convivencia que permita a todos ejercer el derecho y el deber de intervenir activamente en la toma de decisiones orientadas al bien común. Los Gobiernos también promueven la conformación de comunidades sostenibles y democráticas, que anteponen valores sociales relacionados con el bienestar y la convivencia pacífica.

Algunos de los Estados han tomado el camino de establecer lineamientos curriculares sobre estos retos e intenciones; otros lo han hecho mediante el desarrollo legislativo, y unos más consideran las dos vías. Es evidente que todos las recogen, de una forma u otra, a través de programas y proyectos, y con materiales o con capacitación buscan llegar a la escuela y al aula.

Asimismo, es ampliamente conocido en el sector educativo que existen múltiples factores y dificultades para concretar un lineamiento o una política en

un aula, aunque esté estructurada en proyectos y programas. La escuela, con sus maestros y directivos, hace las interpretaciones de tales lineamientos y los conjuga con necesidades, voluntades, recursos, contextos, etc., con el fin de llevarlos al aula de la manera más apropiada.

Tal realidad pudo evidenciarse en las escuelas participantes, que ejecutan acciones y/o desarrollan proyectos relacionados de alguna manera con las políticas. Es así como, con un enfoque amplio de formación en ciudadanía, las temáticas más recurrentes se orientan hacia la mejora del clima escolar, la disminución del *bullying*, el respeto y, en una gran proporción, a la promoción de los valores, en especial los más relacionados con una convivencia pacífica y armónica.

Además de esta apropiación general de las políticas, se percibió un esfuerzo por contar con un diagnóstico del contexto y proponer cambios sustanciales en la escuela, aunque no siempre con los resultados esperados, lo que no merma su interés por responder a las necesidades específicas de los estudiantes y de las escuelas, localmente.

Las propuestas pedagógicas, en la medida en que siguen estas constantes, tienen una correlación con los problemas detectados para hacer el vínculo con las políticas. En algunos proyectos la convivencia escolar es el objetivo central y, por esto, las actividades se enfocan en socializar códigos o manuales de convivencia, dictar talleres sobre la violencia, capacitar sobre las instancias normativas, etc. Si bien, el concepto de ciudadanía en algunos casos no es explícito, todos los proyectos implícitamente tienen como objetivo armonizar a la comunidad educativa ante un problema identificado y preciso. Por supuesto, algunos procedimientos podrían ser más democráticos y son susceptibles de afinación algunas actividades para que los objetivos incluyan la formación ciudadana.

Muchos otros se enfocan en la prevención de *bullying* y de la violencia en la escuela; en propiciar la inclusión y disminuir las actitudes de vulnerabilidad que se dan en ella a partir de las interrelaciones, y en el desarrollo de estrategias para el manejo y resolución pacífica de los conflictos a través de la mediación escolar. Algunos de estos proyectos trabajan la participación democrática y la corresponsabilidad escuela-familia, en planes de convivencia y fortalecimiento de valores.

2.2.2 Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas pueden entenderse como las formas de acción que los maestros utilizan para desarrollar sus propuestas pedagógicas. En estas se percibe la necesidad de innovaciones pedagógicas ligada a las TIC, como propiciadoras de estrategias generadoras de otros espacios de interlocución con sus estudiantes.

De igual forma, se considera ampliamente que esta necesidad de capacitación y formación, de ser satisfecha, permitiría cambios constantes en las estrategias y mejoraría la comunicación en las prácticas docentes, al aprovechar en la escuela elementos que los estudiantes manejan y disfrutan.

En el desarrollo del curso, las siguientes fueron las estrategias mayormente reportadas:

Talleres

- Motivación
- Prevención de la drogadicción
- Autoestima
- Sensibilización hacia las problemáticas
- Convivencia

Los talleres, la primera de las estrategias reportadas por los maestros, suponen un acercamiento no solo a los estudiantes, sino a todos aquellos actores involucrados en el proceso de formación, dado que se constituyen en dispositivos metodológicos que propician la construcción de conocimiento y la apertura a nuevas formas de participación. Se caracterizan por gravitar alrededor de problemáticas adscritas a la convivencia y la manera en que los actores educativos puedan resolverlas. Así, se conforman como mecanismos de trabajo colaborativo entre la familia, la escuela y el contexto escolar, de manera que, gracias a esta interacción, sea posible establecer acuerdos y estrategias de trabajo que resuelvan las situaciones problemáticas allí propuestas.



Juego y lúdica

- Producciones artísticas alrededor de la sana convivencia
- Producción textual a partir de folletos y cuentos
- Obras de teatro para generar conciencia

Entre tanto, estrategias como el juego y la lúdica nacen en el marco de la educación inicial y son aquellas que los maestros de estos grados educativos suelen proponer para el trabajo en infancia. Esta es una de las estrategias para las cuales los docentes son indispensables a la hora de pensar la construcción de conocimiento y este es, quizá, uno de los argumentos señalados por los maestros en su justificación por utilizar el juego y la lúdica en la educación inicial.

Estas estrategias metodológicas, en su mayoría, parten de los intereses de los niños y las niñas a quienes son dirigidas, teniendo en cuenta para ello el uso del espacio y de distintos materiales didácticos.

Las producciones artísticas alrededor de la sana convivencia son concebidas por los maestros como elementos fundamentales, dado que las entienden como facilitadores para el reconocimiento del contexto y su apropiación a través del arte. Según ellos, esto implica un trabajo de reflexión en favor de la reconfiguración de los imaginarios de un contexto dado. Dicho contexto puede ser cualquiera en donde un profesor, a través de las artes visuales y gráficas, propicie en sus estudiantes la resignificación de sus historias de vida, muchas veces atravesadas por la violencia.

Así propuestos, el juego y la lúdica no se enfocan en generar estrategias o protocolos de atención de situaciones conflictivas sino, ante todo, en promover un uso distinto del tiempo libre por parte de los estudiantes, mediante estrategias pedagógicas en las que se da relevancia a sus lenguajes, códigos y referentes y que desembocan en la creación de un producto audiovisual o escénico, como se ejemplifica con la experiencia de este docente:

Desde el planteamiento inicial del proyecto el año pasado, se pretende que los estudiantes sean más conscientes de sí mismos, sus fortalezas, debilidades, patrimonios individuales y colectivos, así como de la realidad en que vivimos, y que después de ver los productos audiovisuales terminados se den cuenta de ello, sin que nadie les diga.



Otros casos recogidos en el curso muestra cómo, a través del teatro y los montajes escénicos, se propicia el acercamiento de padres y estudiantes, o cómo determinadas acciones pedagógicas potencializan las habilidades de los estudiantes al tiempo que toman como referente sus intereses. Así mismo lo muestra este grupo de docentes:

En un principio nos sentimos solas. A pesar de haber presentado nuestra propuesta a nuestros compañeros docentes y a nuestras autoridades, no sabíamos cómo llegar a los estudiantes, por cuanto los octavos y novenos años están en una edad muy vulnerable, en la que hay que saber involucrarlos, despertar el interés para que participen de manera activa. Es así que pensamos en el teatro, a través de dramatizaciones.

Estas estrategias metodológicas propuestas por los maestros parten de reconocer la necesidad de establecer un puente entre lo inmediato del contexto en el que son educados los niños y las niñas, y el mundo a través del cual pueden comprender otros lugares para educarse a partir del reconocimiento del mundo escolar.

En materia de la producción textual, las estrategias en las que se crean folletos y cuentos se caracterizan porque su intención es promover la participación y la comunicación asertiva entre los actores educativos y comunitarios. Este tipo de estrategias parten del reconocimiento de la producción textual como una forma de transmisión directa del mensaje deseado, que implica un tiempo y un espacio para que sus destinatarios lo comprendan y den alguna respuesta.

Desde este supuesto, los folletos en la mayoría de casos son utilizados para prevenir aspectos relacionados con el cuidado del cuerpo, la drogadicción o el alcoholismo, entre otras problemáticas sociales. Se considera además que la construcción de estos folletos y cuentos por parte de los estudiantes permite afianzar prácticas de lectura y escritura y propicia espacios para la construcción y socialización de conocimiento, además del fortalecimiento de la oralidad y la capacidad ordenadora del lenguaje, anclajes clave para la construcción de otras capacidades comunicativas.

Charlas

- Prevención del *bullying*
- Prevención del *ciberbullying*
- Convivencia
- Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para generar innovaciones pedagógicas

Las charlas se encuentran entre aquellas experiencias que buscan la construcción de habilidades colectivas en aras de prevenir y mitigar acciones violentas como el *bullying* o el *ciberbullying*.

De igual forma, los maestros consideran que estos espacios de conversación promueven la reflexión a partir de la forma de educar a niños y niñas y sobre esta, por lo que van orientadas y dirigidas en su mayor parte a los padres de familia. Cabe destacar que aquí la participación activa de los estudiantes es esencial y el trabajo colaborativo cobra mayor importancia, al vincularlos con sus maestros y sus padres.



2.3 Enfoques conceptuales

Las problemáticas sobre las que se elaboran las propuestas pedagógicas son tratadas desde las posibilidades de cada escuela, con actividades como talleres, proyecciones y otras estrategias de socialización, en donde se procura dar al estudiante herramientas para que viva y desarrolle su ciudadanía, cuide su medio ambiente, se relacione pacíficamente con otros, fortalezca los lazos afectivos y desenvuelva su inteligencia emocional.

Es así como el enfoque conceptual de las propuestas se entiende como aquel cuerpo de componentes el que se basan los maestros, con el objetivo de resolver las problemáticas identificadas en cada contexto. Cabe aclarar que hay tendencias que se manifiestan como consecuencia de los aportes conceptuales del curso y que fueron incluidas a lo largo de los módulos, como las reflexiones generadas acerca de conceptos como *ciudadanía* y *convivencia*. Esto no significa que la escuela ya hubiese planteado enfoques tratados en el curso desde el inicio del proyecto, como la formación en valores, la inclusión o la diversidad.

En un recuento general, hay un abanico de quince enfoques que se presentan en las diferentes propuestas, con tendencias globales y por país. A continuación se presentarán las tendencias que engloban estos enfoques.

2.3.1 Tendencias globales

Las dos principales tendencias son la *convivencia* y la *formación en valores*, con una mayor presencia de la primera, que incluye conceptos como la armonía y el buen trato, en favor del mejoramiento del clima institucional y la paz en las escuelas.

Y aunque la formación en valores es el segundo de los enfoques más señalados, llama la atención que los valores elaborados como horizonte tienen como marco a la convivencia y se describen en términos de respeto a la diversidad y tolerancia.

Como tendencias secundarias se encontraron a la *inclusión/diversidad* y a las *competencias/habilidades sociales*, guiadas hacia el mejoramiento del clima institucional. Estas tendencias incluyen propuestas que no solo vinculan a los estudiantes, sino al cuerpo docente y administrativo.

En quinto lugar se halló el *trabajo con las familias*. Aunque puede ser entendido como un corpus metodológico, se presenta como eje conceptual para solucionar problemas en la escuela.

2.3.2 Enfoques por país

Aunque, como se verá, entre las propuestas de los distintos países hay numerosos elementos comunes, como el trabajo con la familia, la convivencia o la formación en valores, en este apartado se destacan ciertos matices a estas tendencias globales. En el caso particular de Colombia, dada su política actual para el tratamiento del conflicto armado, es posible hallar las diferencias más profundas en este panorama por países.

Así, pues, en la cohorte de Colombia se identificaron dos enfoques. El principal está determinado por su conclusión, es decir, se elabora con el postconflicto como perspectiva, en escuelas que se ubican en zonas de alta vulnerabilidad y enfrentan al conflicto colombiano directamente en su cotidianidad.

El segundo enfoque fuerte en Colombia es la recuperación de la memoria o de la identidad colectiva, que se expresa con propuestas que apuntan al restablecimiento de saberes tradicionales o a la reapropiación de prácticas y costumbres de las regiones, como enfoque para la construcción de un tejido social.

Para el caso de México, el enfoque más acudido fue el trabajo con familias. Aunque ya se ha mencionado como una tendencia global, en este caso la relación escuela-familia es una constante reiterada en los ejes de las propuestas o como el problema con mayor importancia para afrontar. Y a pesar de considerar a la ausencia de la familia un problema común a todas las escuelas participantes en el curso, en estos proyectos adquiere un matiz particular: la desarticulación familiar. Este es un elemento que se expresa en los relatos y se suma a la necesidad de fortalecer los valores y principios éticos y morales de los estudiantes.

En el grupo de Panamá, la tendencia es compartida con México, al reconocer que en los estudiantes hay una ausencia de formación en valores en el hogar y al enfocarse en la formación en estos y el trabajo en familia. No obstante, la cohorte panameña enfatiza en cómo redundaba en la escuela la problemática detectada: conflictos violentos y convivencia no pacífica.

En Ecuador y Paraguay se reconoció, además de la convivencia, la *armonía*. Específicamente en Ecuador es entendida como resultado de la influencia de la política nacional del Buen Vivir. Como en los países anteriormente mencionados, también hay un foco en la familia, pero con la convivencia escolar en armonía como horizonte (es decir, no haciendo frente a un problema ya existente, sino previniéndolo), y en el consecuente desarrollo de competencias parentales. El eje conceptual de las propuestas para afrontar las problemáticas identificadas está en el fortalecimiento de los valores guiados hacia la convivencia, es decir, respeto y tolerancia, y de los derechos humanos.

Con un matiz diferente, en Paraguay la armonía es entendida como sinónimo de la convivencia que, junto al trabajo en derechos humanos y en valores, son los ejes de las propuestas. Estas plantean de fondo la necesidad de los sistemas educativos, las políticas y los actores inmersos en el campo educativo para que converjan en una instancia que posibilite la transformación de las realidades vividas en los contextos sociales y, de esta forma, sea posible construir una ciudadanía comprometida con el mejoramiento de la calidad de vida y de las condiciones del contexto.

De acuerdo con lo anterior, las propuestas de Paraguay plantean de una manera mucho más explícita un cambio en el papel de la escuela (lo que no significa que esta perspectiva no subyazca a las propuestas de otros países): ya no puede seguir siendo concebida como un espacio en el que se enseña a





los estudiantes, es decir, un lugar en el que se transmiten conocimientos, pues ello niega la realidad extraescolar. Debe concebirse, por el contrario, como un lugar de construcción de conocimientos científicos e intelectuales, a la vez que un escenario propicio para el encuentro de saberes y actores que, de una u otra forma, construyen sociedad. En este sentido, las propuestas analizadas confluyen en la idea de que la construcción de sociedad no se logra dejando de lado a las familias, dado que es allí donde inicia el proceso educativo y donde permanentemente se instalan responsabilidades y saberes para actuar frente a determinadas situaciones. En suma, la escuela y la práctica educativa están llamadas a propiciar la transformación de las condiciones del entorno para, desde este punto, formar ciudadanos conscientes y respetuosos del otro.

En República Dominicana, los enfoques conceptuales son variados: convivencia; formación en valores y derechos humanos, e integración de la familia son las tendencias que siguen los relatos. Se percibe la apropiación del proyecto «Educación en valores y para la ciudadanía», promovido desde 2008 por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la República Dominicana, con el fin de contribuir a la construcción y fortalecimiento de una cultura de convivencia, y cuyo componente central es la educación en valores, considerados un aporte fundamental en la formación de ciudadanos más humanos y de una sociedad más democrática. Los proyectos presentados,

promueven valores como la libertad, la solidaridad, el autocontrol, el espíritu de superación, el trabajo en equipo, una cultura cívica, justa y armónica.

La *ciudadanía*, eje central del curso y a la vez de los relatos y las participaciones de los docentes, impregna el escenario y es fundamental para el análisis de las consideraciones finales. Ello no reduce la dificultad para su abordaje, pues como concepto englobante, tiende a disiparse en los escritos, entrando en zonas ambiguas o no referenciadas de las relaciones sociales en las instituciones.

En este apartado se reconstruye el concepto de *ciudadanía* a partir de lo expresado en el curso globalmente, es decir, además de los conceptos propuestos por el curso, recoge también la construcción de esta noción expresada en relatos, foros y actividades de los docentes participantes. Sobre esta base, se abstraen los roles que tienen y aquellos que se ofrecen como deseables para los actores de la comunidad educativa, siempre de acuerdo con la perspectiva planteada por los participantes. Posteriormente se recopilan y analizan las percepciones que tienen los maestros sobre sí mismos, su papel y su quehacer.

En consecuencia, los siguientes apartados están dedicados a describir los factores que afectan a la educación en ciudadanía y sus efectos, de modo que se perfile complementariamente su escenario y la forma que tomó en el curso.

3.1 Percepciones base

Existe un acuerdo sobre la relación entre formación ética y en derechos con la construcción de ciudadanía. Se concibe al ciudadano como sujeto de derechos, siempre ligado a su responsabilidad con unos deberes, que básicamente consisten en respetar los derechos del otro, la expectativa es que exista equilibrio entre estos dos ejercicios y que de allí se desprenda una ciudadanía pacífica. Esta percepción se concreta principalmente en la transmisión de información a través de dos de los enfoques metodológicos indicados en el capítulo anterior: charlas y talleres.

Estas consideraciones destacan en los docentes una preocupación sobre la capacidad del sistema educativo para profundizar en los fundamentos de la educación ética, cuando se han reducido las horas académicas para el aprendizaje de áreas como la ética, la filosofía, la lógica y, en general, las humanidades, consideradas el pilar para el desarrollo de estos conceptos. Lo anterior no niega el carácter práctico de la formación ciudadana; por el contrario, y ya que surge del ejemplo, se insiste en la necesidad de una fundamentación en la apropiación del espacio, de la institución educativa y de la memoria colectiva que se construye diariamente en la escuela.

La convivencia pacífica así desarrollada supone la armonía y el buen trato, como elementos que contribuyen al mejoramiento del clima institucional y a la paz en las escuelas. No obstante, la convivencia no es el único rasgo del ejercicio ciudadano que sustenta el trabajo de los docentes; la importancia del trabajo colaborativo, más que la competencia entre pares, supone tanto el ejercicio de los derechos propios como de los deberes con la sociedad.

Dos de las tendencias globalmente identificadas se consideran también definitorias de la ciudadanía en la escuela: la inclusión o la diversidad, y las competencias o habilidades sociales que están guiadas hacia el mejoramiento del clima institucional. Estos rasgos son clave de la ciudadanía pacífica pues implican el respeto por los demás y la valoración de la diferencia, además de que constituyen un paso fundamental para formar ciudadanos participativos, que vivan el ejercicio de sus deberes con una base sólida de valores democráticos. En este punto, es de suma importancia el concepto de «democracia», que se empezó a hacer explícito en el terreno difuso de

la formación en valores. Así, se consideró que la participación es la acción por definición de la democracia: la posibilita, abre las puertas a la expresión, el diálogo, el consenso y los acuerdos a los que debe llegar una comunidad para lograr una convivencia pacífica.

Los problemas ambientales o de migración de poblaciones también hacen parte de estas percepciones base y se muestran cada vez más necesarios en una educación en ciudadanía, pues constituyen condiciones materiales para la convivencia pacífica, a partir del reconocimiento de los derechos del otro sin importar su procedencia, religión, posición política, género, raza o clase.

3.2 Percepción de funciones

Las percepciones base, como ya puede verse entre líneas, son determinadas por los actores que intervienen en ella, sus funciones y las circunstancias que los afectan constantemente. En los foros llevados a cabo durante el curso se establecieron diferentes discusiones sobre las situaciones con las que efectivamente se confrontaban en cada escuela, las problemáticas que se presentaban, las formas de abordarlas o las consecuencias que tenían en el proceso educativo de los estudiantes.

Si se toma a la institución como un organismo y a sus actores como órganos que deben trabajar armónicamente, se puede generar un diagnóstico que evalúe el funcionamiento general de la misma. En general, este fue elaborado por los participantes en actividades como los foros, donde se pedía identificar la fuente de los problemas, de los conflictos o de la violencia escolar, y arrojó una valoración negativa.

Para expandir tales valoraciones, a continuación se presentarán las percepciones que tienen los maestros sobre los integrantes de la comunidad educativa distintos de sí mismos: familia, estudiantes y ministerios de Educación.

3.2.1 Familia

«La familia es la base de la formación en valores» es la premisa que se generalizó en los grupos «y desde allí se genera la grieta en la relación con la escuela». A esta afirmación generalizada se sumó una suerte de negativa del ámbito familiar para responder a las constantes peticiones de la escuela por encontrar mayor compromiso y participación en padres y cuidadores. El siguiente relato docente ejemplifica la situación:

Un conflicto que yo veo como repetitivo y al que lamentablemente no encuentro solución es el que niños y adolescentes pasen muchas horas solos o al cuidado de otro niño o adolescente, pues como la situación económica ha obligado a trabajar a padre y madre, ellos salen del hogar temprano y no regresan hasta la noche a sus hogares, por lo que sus hijos se dedican a la televisión, a video juegos o buscan compañía en la calle. Estos niños y adolescentes crecen con pocas probabilidades de autocontrol de sus emociones y, cuando llegan a la institución educativa donde estudian, imponen con fuerza sus ideas o deseos. Además, cuando se cita a sus padres, ellos no acuden aludiendo falta de tiempo, o peor aún, cuando vienen nos dicen que ellos mismos les han enseñado a defenderse a sus hijos en vista que pasan solos.



Como se indicó en capítulos anteriores, una de las metodologías de trabajo propuestas a los participantes se materializó en una lección que hacía parte de todos los módulos, cuya actividad principal fue convocar a las familias y socializar los conceptos principales trabajados en el momento. Así, en el módulo de «Educación para el entendimiento y manejo de los conflictos» se diseñó un taller para realizar de forma presencial con las familias, orientado para debatir sobre el papel que juegan la comunicación y la negociación en el contexto escolar para trabajar sobre la resolución pacífica de conflictos. Con este insumo, los docentes reflexionaron antes, durante y después de las actividades, demostrando un cambio de actitud frente a sus relaciones con las familias.

Este es tal vez uno de los resultados más importantes del curso. El vínculo roto entre la familia y el docente, perceptible al inicio del proceso, caracterizado por una relación problemática entre ambos, en la que los docentes descargaban en la familia la responsabilidad de la mayor parte de los problemas presentados en la escuela. El diagnóstico generalizado resaltaba la pérdida de valores, la desintegración familiar y los comportamientos agresivos que se reflejaban en la escuela. Como se ve en el ejemplo anterior y en otros ya presentados, las razones que sostenían esta posición giraban en torno a los padres y su situación laboral, la consecuente desintegración de la familia y el traspaso de la crianza de los estudiantes hacia abuelos u otros familiares, en el mejor de los casos.

Otra consideración generalizada entre los maestros, que solo surgió en la valoración de las funciones de los actores, es la inexperiencia de los padres, considerados personas muy jóvenes que no han tenido tiempo para aprender a ser padres y por esto son muy permisivos con los hijos, no les dan una formación adecuada o simplemente se desentienden de esta, delegándola por completo a la escuela, como lo indica el siguiente relato.

Hoy día, los docentes cumplimos más bien el rol de padres que de docentes, priorizando la contención afectiva antes que la capacitación técnica, puesto que muchos de los estudiantes viven solos; con un vecino y/o parientes.

Esta percepción es un reflejo del contexto en el que se encuentran las escuelas participantes. Rural o urbana, la escuela se ubica en posiciones demográficas complejas en las que se conjugan las problemáticas destacadas en el segundo capítulo, lo que hace incontrolable para sus familiares y docentes el tiempo que el estudiante pasa fuera de la escuela.

La valoración muestra que, a su vez, existe un correlato identificado por los docentes: la familia responsabiliza a la escuela por los problemas de comportamiento de los estudiantes. Se genera así un ambiente antagónico entre estos dos actores, cuya consecuencia es la desatención al estudiante.

Particularmente, algunos docentes coinciden en estos dos elementos suman a la percepción negativa de la familia, descrita como un eslabón que contaminado, descuidado, abandonado. La disfuncionalidad de la familia puede tener varias razones padres muy jóvenes, o sin experiencia para educar, sin los medios económicos suficientes por lo que deben trabajar varias horas y no pasan tiempo con los hijos, dejándolos a terceros.

El ejercicio metodológico propuesto ofreció espacios de encuentro con la familia que permitieron que los padres hicieran reflexiones frente a su propio papel de acompañantes en el proceso de formación de sus hijos. Así lo relata un docente al recoger los resultados de uno de estos escenarios:

En el estrés del trabajo o por diversos factores, descargan su coraje con sus hijos generando golpes, gritos, groserías y estos niños desquitan su coraje con sus compañeros, o generando una mala conducta, o bajo rendimiento escolar, y así se va haciendo una cadenita y quedando como culpables a los maestros cuando la realidad es otra.

Aunque algunos padres manifestaron posiciones en contra de la violencia y el castigo, en los encuentros con familias se encontraban afirmaciones de este talante: «para educar a mis hijos yo en ocasiones sí utilizo castigos corporales, si la situación lo amerita, para que entiendan».

El escenario se repite en los países participantes, con ingredientes que afectan más en unos que en otros, pero que son constantes, como los numerosos casos de pandillismo y delincuencia una vez los estudiantes terminan la jornada en su institución. Este factor, en particular, promueve un interés constante para lograr que las familias se involucren más y mejor con la formación de los estudiantes.

Sobre estas relaciones, tanto en los relatos pedagógicos como en los foros de la última parte del curso, se puede observar un cambio sustancial en la percepción del papel de las familias en los docentes participantes. Las actividades y reflexiones propuestas se encaminaron a que los participantes buscaran formas de construir puentes de comunicación, ingeniando mejores maneras





de convocatoria y de aproximación a las familias a partir de las metodologías sugeridas en la plataforma. Así, los docentes identificaron el potencial de una comunicación de calidad con las familias como un avance significativo en cuanto un trabajo cooperativo, necesario para reforzar el impacto del trabajo hecho en la escuela.

Se destaca el cambio de actitud de los docentes en el trabajo con padres de familia: se percibe mayor alegría y entusiasmo para trabajar conjuntamente, se pudieron ampliar los espacios de reunión con las familias para trascender de solo lo informativo a las manifestaciones de interés por la construcción y el aprendizaje colaborativos. Los resultados del trabajo con familias no solo aportaron nuevas ideas, sino que además generaron reflexiones sobre la importancia de incluir a los padres en las actividades que la escuela desarrolla. Los docentes manifestaron la importancia de compartir un espacio en el que la educación involucre a todos los actores, al margen de sus niveles socioeconómicos y académicos.

Encontramos dificultad en la convocatoria para la participación de los padres y/o tutores, ya que inicialmente tuvimos problemas para juntar a los padres para los talleres, pues no estaban habituados a participar en las actividades de la institución. Esto se debe a que en tiempos anteriores eran

generalmente convocados solo para recibir quejas de sus hijos(as) y soportar reclamos por la conducta inadecuada de los mismos. Sin embargo, cuando recibieron la invitación a los talleres, indicando el objetivo de la actividad, hubo una asistencia muy interesante. En las jornadas de Escuela para padres la participación fue activa, quienes en todo momento mantuvieron el interés en los distintos temas, realizaron trabajos de grupo y debatieron en las plenarios. Fueron experiencias muy hermosas e interesantes, ya que los padres se mostraron ávidos de conocer la problemática abordada y fueron muy críticos al analizar el rol de la familia en la educación de los hijos, así como en el manejo de los conflictos y la prevención del acoso escolar.

Además de proponer estrategias para vincular a los padres a la escuela, los maestros comprendieron las condiciones de las familias y las historias de los padres y de los hijos, lo que les permitió trabajar con el estudiante de acuerdo a sus necesidades efectivas y con un grado de conocimiento sobre los problemas personales del estudiante.

Al terminar las madres se han comprometido a conversar con sus hijos(as) en casa y darán también un seguimiento a sus hijos(as), observando su comportamiento también en el hogar.

El reconocimiento general de la familia como el lugar en donde el proceso de formación comienza, donde los primeros valores son infundidos y donde, con ejemplo, se enseñan ciertos comportamientos que después se van a practicar y replicar en la escuela no son consideraciones nuevas en los docentes. Tampoco lo son la consideración del núcleo familiar como transmisor de los valores que después se reforzarán en el ámbito escolar, entre los que se destacan el respeto, la honestidad y la honradez, acompañados de habilidades sociales como la comunicación, la empatía y la responsabilidad con los otros. Lo que se percibió fue un cambio en su posicionamiento de los docentes ante este actor.

El papel de las familias en la escuela fue uno de los elementos que los docentes reconocieron como fundamental al final del curso. Las metodologías suministradas y el desarrollo de persistencia y creatividad para implementar estas actividades mensualmente fueron la principal herramienta para avanzar en la reconstrucción del puente de comunicación entre la familia y la escuela, y una consecuente mejora del clima escolar.

3.2.2 Estudiantes

El análisis de la percepción de los estudiantes considera el papel que tienen en las propuestas pedagógicas, en las actividades, las participaciones de las experiencias de los docentes y los análisis por país hechos por los tutores.

Como observación general se presenta una paradoja: mientras que los docentes reconocieron la importancia del desarrollo de pensamiento crítico y este se enunció como clave para la formación en ciudadanía, simultáneamente, el papel del estudiante en las actividades propuestas era pasivo. La razón de la paradoja se detalla en el capítulo precedente, pues se trata de los enfoques metodológicos: los maestros manejan las temáticas en las que se debe enfocar la formación en ciudadanía, conocen la teoría, pero no saben cómo transmitir este corpus de conceptos.

Esta desconexión es evidente en el uso de las TIC. Para los docentes, el uso que se hace de las nuevas tecnologías, la ausencia de supervisión y la desatención familiar son fenómenos que hacen cada vez más difícil su papel y les requieren cada vez más estrategias ante una problemática que genera resistencias en la escuela tradicional. Precisamente, según lo recoge este docente transcurrido el curso, manifestaron tener más herramientas metodológicas y un impacto positivo en el desarrollo del estudiante:

En un principio, nuestra expectativa se reducía a la elaboración de normas que regularan las relaciones interpersonales en el centro, pero con la incorporación de los conocimientos teóricos y metodológicos de los diferentes módulos, hemos ampliado nuestra expectativa, ya que las reflexiones nos llevaron a entender que lo realmente importante no era centrarse tanto en la norma escrita sino en transformar la convivencia de los diferentes estamentos, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa; de allí que nuestro enfoque pasó a ser el de implementar acciones y elaborar lineamientos institucionales que permitan la intervención, interacción y toma de decisiones en la prevención y resolución de la problemática de conflictos que se presenten en la comunidad educativa, desde un abordaje transversal a las actividades todas las actividades educativas.

En la generalidad de la percepción de las funciones de los estudiantes, Colombia presenta una particularidad, ya destacada. El desempeño del estudiante



de las escuelas vinculadas al curso se enmarca en la acción de instituciones ubicadas en zonas donde el conflicto interno ha tenido más efecto. Con esta problemática presente, los docentes se guían por la necesidad de preparar a los estudiantes para un escenario de postconflicto y ello conlleva a que el estudiante sea percibido como parte de una generación que debe pasar por un proceso de desnaturalización de la violencia.

Sin embargo, esto solo matiza las circunstancias en las que se da la paradoja analizada. La escisión entre la propuesta de los docentes y el papel que en sus prácticas dan a los estudiantes fue clara. Así, el estudiante adquiere un lugar secundario, limitado a ser un recipiente de la transferencia de conocimiento.

En algunos casos, a través de las salas de reuniones en Ecuador se logró que parte de las propuestas generaran un papel participativo por parte del estudiante, al incluir su capacitación como mediadores de conflictos.

Otra razón de esta desconexión es la ya mencionada ambigüedad o la poca claridad sobre uno de los enfoques conceptuales globales: la educación en valores. Si bien, los estudiantes son vistos como futuros ciudadanos que deben desarrollar habilidades sociales y laborales para desempeñarse como individuos aportantes de la sociedad, sumando a ello valores democráticos como eje de la educación en ciudadanía, la visión sobre los valores a resaltar y las razones que lo motivan no son claras ni del todo compartidas, pues no hay acuerdos en el sistema educativo que hayan sido apropiados por los docentes ni por los estudiantes.

La paradoja entre lo que piensan y lo que hacen los maestros es una consecuencia directa de la falta de metodologías de las que disponen para llegar a sus estudiantes. Más allá de los logros del curso, este podría ser un tema de atención en cada país, por cuanto estas metodologías son muy variadas en desarrollo de un campo pedagógico que avanza velozmente.

Conceder a los estudiantes un papel más participativo dentro de las propuestas pedagógicas fue un reto para los tutores, quienes trataron de derribar la paradoja que hay entre lo que dicen y lo que hacen los maestros. En algunos casos se logró mediante el acompañamiento y la constante comunicación con los docentes, dando una perspectiva más amplia del alcance de los proyectos, su continuidad, su renovación y su evaluación. Sin embargo, una importante reflexión que deben considerar los ministerios de Educación, es cómo capacitar de maneras genuinas e innovadoras a los docentes, en el desarrollo de herramientas pedagógicas o en la actualización de estrategias.



3.2.3 Ministerios

La participación de los ministerios de Educación de los países se convierte en un elemento potenciador del desarrollo del curso. No obstante, para efectos de las prácticas docentes alrededor de la formación en ciudadanía, los docentes no manifestaron valoraciones significativas sobre sus funciones, quizá porque el principal y más urgente eje de trabajo identificado se relacionó con el entorno, la familia y las prácticas de los docentes.

En este sentido, se consideró esencial el establecimiento de formas de comunicación entre el curso y los ministerios, durante el proceso. En principio, por supuesto, para la selección adecuada de las escuelas y los maestros; pero posteriormente para el establecimiento de acuerdos y herramientas para el acompañamiento al desarrollo de las actividades que deberían hacer los maestros y las posibles dificultades temáticas y/o tecnológicas, cuando ellas se presentaron.

En cada país se dieron diferentes casos, debido al tipo de relaciones ministerio-escuela y a los distintos grados de autonomía de la última. Sin embargo, se logró que todos los profesionales de los ministerios estuvieran informados sobre el desempeño, a través de informes periódicos que se enviaron, como estrategia de comunicación. Esto, de una parte, permitió conocer la situación de los docentes y, de otra, las propuestas pedagógicas.

Sin embargo, es necesario generar sinergias entre los equipos de ministerios, la coordinación, tutores y escuelas, de manera que se puedan establecer redes de trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje.

También se podrían establecer rutas de acompañamiento, un cronograma de actividades e incluso la participación de otras instancias en el curso. Los ministerios de Educación tienen todas las características para ejercer un papel activo en el curso, que se podrían complementar con el apoyo de las directivas de la institución para formar equipos sólidos de trabajo en los que las decisiones sobre las políticas educativas tengan en cuenta estas experiencias de manera local.

3.3 Reflexiones sobre el quehacer docente

La situación actual con los grupos de docentes participantes dista de la planteada en las percepciones iniciales, como ya se ha visto en los avances mostrados sobre las conceptualizaciones del curso y las propuestas pedagógicas, en los capítulos anteriores.

Ahora bien, la gama de características que el docente debe tener para ejercer es amplia y los docentes no escatiman vocabulario para idealizar su práctica. Esta abarca desde lo relacionado con el conflicto (ser negociador, mediador, neutral, comprensivo, solidario), hasta cómo se deben actualizar permanentemente para cumplir con las demandas de una sociedad cambiante.

Su quehacer depende en gran medida de la capacidad de actuar frente a lo que las diferentes situaciones requieren y, en ese sentido, apropiarse y adaptarse a los cambios se vuelve fundamental para mejorar su rendimiento e impacto.

Aunque estas consideraciones sobre la docencia corresponden con su cotidianidad, se evidencia una sobrestimada representación propia: se considera que solo el docente identifica todos los problemas del sistema educativo y, por tanto, es quien debe solucionarlos; esto deriva fácilmente en considerar que en el maestro recae la responsabilidad pero no la culpa: ve el problema pero no es parte de su causa. En un nivel epistemológico, se trata de un posicionamiento desde un punto de conveniencia.



3.3.1 Los docentes y la familia

Para los maestros, su labor en la escuela es similar a la labor de la educación de los padres en el hogar y por ello en sus intervenciones afirman su responsabilidad de la educación de sus estudiantes en la institución educativa, no restringida al currículo, más aun si los comportamientos de los estudiantes se identifican como conflictivos; el papel del docente entonces es ser acompañante de un proceso de formación.

Dentro de una particular tarea en su quehacer, se asume también la educación de los padres de familia: los docentes, ante la disfuncionalidad de la familia, opinan que la escuela debe estar encargada de capacitar, educar, guiar y formar a los padres sobre cómo formar a sus hijos.

Llama la atención que los docentes asuman esta tarea, que en sí puede haber tenido origen o refuerzo en las actividades con familias que se plantearon en el curso. Seguramente los docentes ya tenían previamente su opinión sobre las familias pero, al tener que enfocarse en temas de ciudadanía y valores, derechos y otros temas del curso, reforzaron, afirmaron o clarificaron la idea de que deben también trabajar y educar a las familias. Esto da respuesta a la vez a uno de los problemas identificados: la corta edad y experiencia de los padres.

La gama de características que el docente debe tener para ejercer bien es amplia abarca desde ser negociador, mediador, neutral, comprensivo, solidario, hasta su actualización permanentemente para cumplir con las demandas de una sociedad cambiante.

Su quehacer depende en gran medida de la capacidad de actuar frente a lo que las diferentes situaciones requieren y, en ese sentido, apropiarse y adaptarse a los cambios se vuelve fundamental para mejorar su rendimiento e impacto.

Se evidencia una sobrestimada representación del docente, como aquel que reconoce e identifica todos los problemas del sistema educativo y, por tanto, quien debe solucionarlos; es el lugar en donde recae la responsabilidad pero no la culpa; el que ve el problema pero no es parte de la causa. En un nivel epistemológico, se trata de un posicionamiento desde un punto de conveniencia.

3.3.2 Los docentes como colegas

Otro aspecto a destacar, sobre el que se actuó desde el curso con la promoción del trabajo colaborativo, es la competitividad entre docentes. En su quehacer se reconoce que los conflictos o las situaciones conflictivas entre ellos no son esporádicas ni accidentales. Varias intervenciones de diferentes escuelas describen situaciones en las que, entre los docentes mismos, hay una competencia que se puede volver perjudicial para los procesos pedagógicos y que, en lugar de permitir el trabajo en equipo con alcances cooperativos, acoge actitudes de celos y envidias entre ellos mismos.

Estas situaciones intervienen en el manejo adecuado de los conflictos e irrumpen el clima escolar. La superación de las mismas da apertura hacia la búsqueda de condiciones de igualdad que permitan la inclusión de los actores, teniendo en cuenta sus diferencias, incluso en ámbitos no laborales, como las étnicas, socioeconómicas y emocionales. El trabajo del docente implica entonces formar a los estudiantes para que aprendan a identificar los conflictos y a construir, a partir de ellos, soluciones para el desarrollo de cualidades como la empatía y el respeto por el otro, como lo expone este participante:

Los docentes deben ayudar a resolver conflictos, desarrollando en los niños y en las niñas aspectos relacionados con la empatía, la compasión, la comprensión, la comunicación y el respeto por el otro y la otra. Es trabajo de los adultos formar a los niños y a las niñas, brindándoles recursos que les permitan sentirse seguros y seguras. Además, las escuelas deben promover la valoración de la diversidad. Es decir, darle un lugar de reconocimiento a todos y a todas, no solo a los y las atletas, actores y actrices, cantantes, o estudiantes destacados en cualquier área. No se debe promover solamente una manera de ser y de actuar. Todos y todas las estudiantes tienen valor.



3.3.3 Los docentes y las TIC

Uno de los retos del maestro en la sociedad contemporánea es la incorporación de las TIC en su práctica docente. En otros documentos del Convenio Andrés Bello se aborda esta situación como una problemática central que fragmenta a la escuela y resulta revelador alcanzar conclusiones similares desde caminos distintos.

En el caso de este curso, se destaca cómo, para muchos docentes, algunas escuelas no cuentan con los recursos tecnológicos, por lo que no pueden integrar a su ejercicio las tecnologías de la información y comunicación en la construcción y transmisión de conocimientos. Esta es una preocupación que se recoge en otra de las participaciones:

La tecnología está presente en todo lo que nos rodea, desde nuestro trabajo, nuestra comunidad, nuestra familia, hasta nuestro hogar, en fin todo lo relacionado con la vida cotidiana. Sin embargo, en el sector de la enseñanza vemos que muchas escuelas hoy en día no tienen los recursos necesarios para integrar la tecnología en el ambiente del aprendizaje. Muchas están empezando a explorar el potencial tan grande que ofrece la tecnología para educar y aprender. Con el uso adecuado, la tecnología ayuda a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para sobrevivir en una sociedad enfocada en el conocimiento tecnológico.

Algunas instituciones han ido explorando las TIC en el aula y han encontrado oportunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan a una sociedad de la información, del conconmiendo y de saberes compartidos.

Ello muestra cómo el devenir de esta problemática relacionada con el quehacer docente indica razones que exceden las barreras del acceso, que se hacen obvias cuando se tratan casos de *ciberbullying*. La desatención a las TIC está estrechamente ligada con estos, pero si la escuela no explora las nuevas tecnologías y no las emplea como herramientas destacadas de aula, no va a tener los medios para impulsar, socializar, y capacitar a los estudiantes sobre su buen uso.

En términos metodológicos, podría configurarse una ruta estratégica para introducir, en el currículo de las instituciones educativas, una serie de directrices que estimulen la producción de actividades que se lleven virtualmente, en una plataforma interactiva.

Por otra parte, y en concordancia con esta desatención, se puede ver una baja tendencia en los docentes al uso de estas tecnologías. Es un tema que no se explora y que solo una reducida parte de las propuestas discutieron y trataron de llevarlo a otro nivel, al conectar el trabajo colaborativo con las TIC. En materia de las propuestas pedagógicas, la generalidad del grupo es que el trabajo con estas tecnologías es aislado y se convierte en el gran ausente en los enfoques metodológicos y conceptuales destacados en el capítulo anterior.

3.3.4 El ejercicio de los derechos

La discusión sobre los derechos humanos en los maestros es amplia. Si bien reconocen su importancia para la vida digna de cada ser humano, ven con desesperanza el escenario para el ejercicio de los mismos, asumen el fenómeno de la corrupción en cada país como un detonante para que el ser humano piense menos en su dignidad y en el bien común, en favor de su propio interés, como se expresa en esta participación:

Cuando el ser humano pierde su dignidad lo ha perdido todo. Es muy cierto. En un momento tan crucial por el que atraviesa nuestro país, vemos con dolor y pena que nuestros derechos se ven vulnerados por la corrupción, por el sistema. Aunque no pretendo involucrarme en política, he visto que algunos pierden su dignidad por unos cuantos pesos.

Se señala igualmente que los estilos de comportamiento frente a una situación de conflicto tienden a reproducir dinámicas de dominio y sumisión, en lugar del pacto y la colaboración. Del mismo modo, la precariedad de los espacios físicos es una de las causas por las que los actores de la comunidad escolar sienten que sus derechos son vulnerados.

A pesar de esta lectura desesperanzada, se considera que la escuela debe promover los derechos humanos para que sus actores puedan interiorizarlos y ejercerlos como sujetos activos de la comunidad. Por lo tanto, para los docentes, los derechos humanos no deben ser aspectos teóricos, sino que deben ejercerse en las comunidades escolares. El deber ser de la escuela es promover la convivencia con los otros (no solo con quienes se genera identidad), es el lugar de encuentro en el que se aprenden habilidades para la vida, así como ser «mejores personas».

También se considera que la escuela debe ofrecer miradas críticas sobre los problemas sociales que posibiliten a sus actores el conocimiento de su entorno y su acción en el mismo, especialmente que los estudiantes sean sujetos activos, capaces de transformar.

3.3.5 El escenario escolar

Existe también una preocupación por componentes del proceso educativo como la planeación y la evaluación. Desde su quehacer docente, los participantes manifiestan que pueden poner en práctica estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de formación; sin embargo, les preocupan algunas limitaciones que provienen de reglamentos internos de su instituciones, falta de recursos, dificultad para trabajar en equipo, inconformidad con la actitud y capacidad de sus colegas, lineamientos curriculares y políticas educativas.

Es destacable cómo la mayoría de los grupos señala en el trabajo colaborativo una ruta o enfoque favorable, principalmente para la formación en ciudadanía. Esto tiene completo sentido, pues en este tipo de trabajo se desarrollan habilidades de trabajo en equipo y capacidad de negociación indispensables para mejorar la convivencia.



Consideraciones finales

Como ya se ha visto, en el curso los participantes demostraron apropiaciones conceptuales y metodológicas que sintieron útiles y efectivas en su quehacer docente. Cabe destacar que, en los foros y relatos, reconocieron el ocasional agotamiento de su repertorio de actividades y posibilidades, y la aparición de situaciones agobiantes, en consecuencia; esto, a pesar de contar con formación y capacitación continuas.

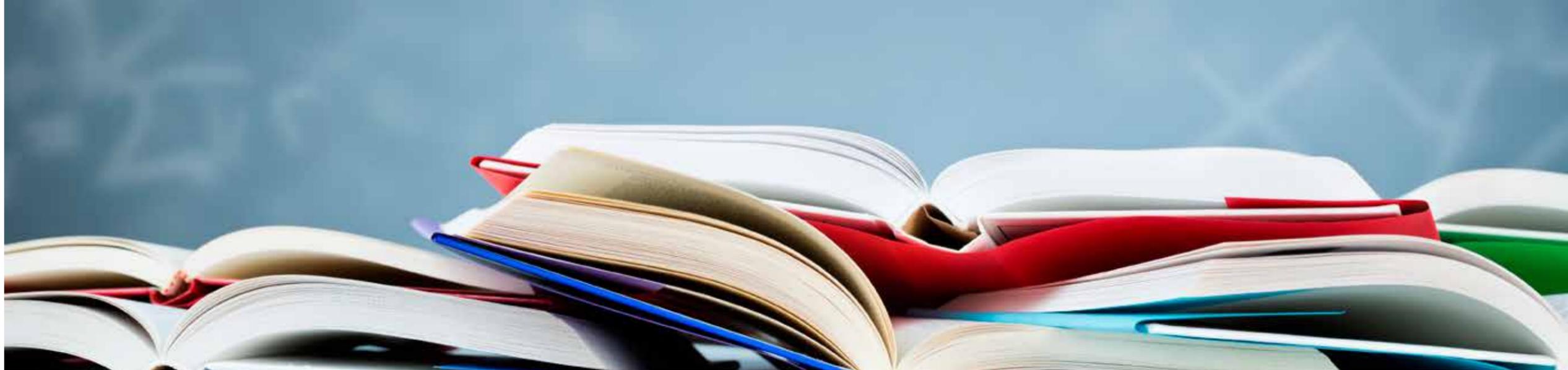
También vale la pena resaltar que el marco conceptual ofrecido en el curso planteó un cambio de significación de algunas de las nociones ya manejadas por los participantes, así como una reforma estratégica en el abordaje de problemáticas específicas. En algunos casos los relatos pedagógicos hicieron evidente cómo la reformulación conceptual de significaciones permitió la sustitución de un cuerpo de conceptos difusos y ambiguos.

En cuanto a lo metodológico, y en respuesta a la petición de los mismos docentes, el curso ofreció un corpus de actividades y procesos cuyo objetivo fue tender líneas de comunicación con las familias y ofrecer formas alternativas de aproximación al tema de los valores y los derechos humanos. De este abanico de posibilidades también se suplieron los docentes.

4.1 Apropiaciones conceptuales

La apropiación conceptual aportada por el curso y mejor valorada por los docentes es la relacionada con el conflicto. Como ya se mostró, el concepto tradicional de *conflicto* se caracteriza por una carga de valor negativa, pues se asume como sinónimo de guerra o de violencia, y ello lleva a que se le aborde de una forma inapropiada. El conflicto, en estos términos, se ve como algo que se tiene que evitar y eliminar de la vida escolar cotidiana.

El aporte al concepto *conflicto* se dio fundamentalmente en un cambio de campo semántico, al variar su valoración negativa a priori, para entenderlo como un fenómeno que sucede a diario en todos los ámbitos donde hay actividad social. Los docentes entendieron que este giro abre una puerta para entender y abordar el problema de la violencia escolar, pues se asume que no es posible erradicar el conflicto y que se deben encontrar formas de tratarlo, a través de procesos de desescalamiento, estrategias de mediación, entre otras metodologías.



Una vez se entiende que el conflicto en la escuela no es un fenómeno que se puede erradicar, se dio lugar a la apropiación del concepto de prevención de la violencia y a las ventajas que conlleva, como el mejoramiento del clima escolar, la capacitación de los estudiantes para mediar conflictos, la reducción del *bullying* y el fortalecimiento de los procesos democráticos.

Otro concepto que se depuró fue el de los *valores*. En el discurso de los participantes estuvo siempre presente el concepto del valor: resaltaron la necesidad de educar en valores, se identificaron como perdidos en la medida en que la familia sufre cambios, etc., e incluso se extendió a una situación social general que se evaluaba negativamente como «falta de valores en la sociedad».

En el módulo «Prevención de la violencia escolar y juvenil» se presenta una serie de conceptos destinados a esclarecer relaciones y diferencias entre los mismos. El aprendizaje que los docentes expresaron frente a este módulo fue el entendimiento de las diferencias entre *bullying*, conflicto y violencia, a través de las definiciones claras y comparaciones en ejercicios y actividades.

El logro del curso fue confrontar a los docentes con esta noción, en un trabajo conjunto en el que se depuró este imaginario colectivo alrededor de los valores que estaban buscando definir y delimitar. Así mismo, se trató de llevar la discusión hacia campos menos inestables y más definidos, como los derechos humanos. El movimiento hacia un marco conceptual estable, con conceptos claros, permitió a los docentes establecer rutas metodológicas directas para el trabajo con los estudiantes.

La revisión de los derechos humanos en el plano de las prácticas cotidianas fue de gran utilidad para recordar, revisar y poner en marcha procesos democráticos escolares, que buscan la integración de la comunidad educativa y hacen partícipes a los estudiantes como ciudadanos en formación.

4.2 Apropiaciones metodológicas

El aporte más celebrado por los docentes fue la actividad denominada «Árbol de los derechos humanos», en donde se da voz a los participantes en un espacio de discusión sobre los derechos vulnerados en la escuela. La actividad fue destacada por los participantes dada la casi ilimitada variedad de posibilidades para presentar un tema y la manera como facilita su socialización.

Un ejercicio que fue particularmente relevante consistió en crear una actividad que sería compartida con otros participantes desde un punto cero. Aunque en una buena parte los productos desembocaron en la configuración de un taller, hubo varios casos en los que los docentes hicieron propuestas ingeniosas, como «El tesoro escondido», una actividad propuesta por la escuela Francisco Madero, de México; allí, padres y estudiantes participan en un tipo de carrera de obstáculos, en donde debían encontrar pistas conducentes a un tesoro. Otra actividad creativa fue «Juego y me divierto», propuesta por la escuela El Naranjal, de Panamá, en la que se buscó reforzar habilidades sociales como el trabajo en equipo y cooperativo, a través de juegos y rondas.

El trabajo colaborativo llamó la atención en general, pues los docentes se vieron avocados a trabajar en grupo y construir en conjunto con sus pares, organizar, convocar, ejecutar y, por supuesto, sistematizar; esto, que se consideró un obstáculo inicialmente, al final del ejercicio les permitió reconocer las ventajas del trabajo cooperativo.

Precisamente fue el proceso de sistematización el que aportó de manera significativa al quehacer de los participantes. Si bien, ellos no son ajenos a esta práctica, como lo expresaron en los módulos del tema, se vieron algunos baches e imprecisiones que se fueron afinando en el camino, en un trabajo de reflexión conjunto con los tutores.

4.2.1 En cuanto a las familias

La metodología de acercamiento con las familias para la socialización de contenidos del curso fue definitivamente el aporte más importante de este tipo. Como se ha venido mencionando, las familias no entraban en las propuestas de los docentes, pues la conexión con la escuela se centraba en notificaciones y entregas de notas, y se reducía así a una relación de supervisión y confrontación.

El curso requirió que los docentes organizaran actividades con las familias para socializar o implementar una metodología vista en el módulo, con una frecuencia mínima de un mes. Para un grupo mayoritario de escuelas fue difícil llegar a un nivel de convocatoria de este tipo, aunque en otras la dificultad principal consistió en establecer una mejor comunicación cuando antes no existía. Para llevar a cabo tales actividades, los docentes debieron establecer esta comunicación y buscar nuevas formas de acercarse a las familias, empezando por las formas de convocatoria y las dinámicas que fue necesario programar para tener un resultado positivo de los encuentros.

Las actividades propuestas con padres, como talleres elaborados en el marco del curso, permitieron a algunos docentes apropiarse y entregar estrategias prácticas para el manejo de los conflictos, ante lo cual la respuesta general fue satisfactoria. Era evidente la necesidad de elementos conceptuales y metodológicos por parte de los participantes, para abordar una problemática en la que no se hallaban formas para generar lazos fuertes y permanentes de comunicación entre la escuela y las familias.

Esta relación la comprenden los docentes como *acuerdos de colaboración*, en los que la escuela está en desventaja debido a que no puede generar compromisos para diseñar las estrategias de formación de ciudadanos participativos y responsables, de manera conjunta.

Para los maestros es acuciante formar a niños y niñas que logren evitar la violación de sus derechos, pero también es fundamental trabajar con la familia para construir entornos protectores que denuncien su vulneración, según el caso, o que garanticen los derechos humanos de la infancia, en favor de su libre desarrollo.

Como se puede entrever y se mencionó en los capítulos anteriores, es fundamental para los maestros incorporar a las familias en el proceso de formación, de manera que estas tengan aprendizajes sobre los estilos educativos y se fortalezca la formación desde el entorno familiar de ciudadanos que aprendan a negociar, a pactar y a colaborar. De acuerdo con los diagnósticos de los maestros, muchos padres desconocen cómo hacerlo, y por tal razón, la escuela debe formar al ciudadano desde su red de relaciones.

Pero esta relación con el entorno familiar no se genera solo a partir de una iniciativa institucional. Por ello, el curso aprovechó los talleres y los relatos para explorar con los participantes cómo hacer un trabajo que genere vínculos duraderos con los padres. Así mismo, estos espacios de trabajo facilitaron la comprensión en la escuela de las condiciones de las familias, y la historia de los padres y de los hijos, a la vez que permitió comprender y trabajar con el estudiante de acuerdo a sus necesidades, perfilando modos nuevos en la comprensión de las situaciones personales del estudiante.



4.3 Conclusiones

Si bien inicialmente se percibió alguna predisposición hacia el curso, este se tornó en un acercamiento muy positivo: los participantes lo asumieron propositivamente y demostraron gran interés en las conceptualizaciones y metodologías que ofreció. Si bien, se representan en un papel de «manumisores» de la sociedad, como se evidencia en distintos relatos que nacieron en los foros, los maestros se ven desprovistos de herramientas pedagógicas. Y como se ejemplifica en el siguiente relato, es visible su disposición y apertura a mejorar sus prácticas, ejecutar proyectos y crear propuestas que apunten a resolver problemas contextuales, aunque reconozcan que carecen de los vehículos necesarios:

En mi práctica cotidiana confieso que me sucede lo mismo: la rutina, la mayoría de las veces, me hace caer en acciones que al ser mecánicas, impiden a mis alumnos precisamente desarrollar o generar este pensamiento crítico, pues desde mi persona no estoy actuando de manera analítica, y al no llevarlo a cabo, mis alumnos se conforman con las peticiones del que está al frente.

Este relato también recoge varias de las conclusiones del curso, que aquí se presentan en tres categorías presentes en todo el documento. La primera de ellas, relativa a los aspectos conceptuales, ya ha sido recogida en buena medida, pero resulta de interés apuntalar algunos aspectos apenas mencionados con anterioridad.

4.3.1 Sobre aspectos conceptuales

Desde la lectura de las propuestas pedagógicas y las participaciones de los maestros en las actividades que reportan en plataforma, es posible inferir la gran preocupación que genera en el colectivo la necesidad de sincronizar sus prácticas pedagógicas con el mundo escolar y extraescolar. Dicha situación pone en evidencia la necesidad de reconocimiento de la labor docente, en relación con sus propios aprendizajes, con su experiencia; en otras palabras, las cambiantes necesidades educativas de los docentes exigen renovación en sus metodologías y conceptualizaciones.

Sin embargo, se evidencia una paradoja entre el discurso del quehacer docente como una labor altamente creativa, transformadora y reflexiva, y enunciaciones

en las que se enfatiza la idea tradicional de la autoridad como elemento central del sistema educativo para garantizar disciplina (cumplimiento de normativas), obediencia y docilidad (buen comportamiento). Por ejemplo, los docentes participantes afirman que «para lograr la formación integral en los estudiantes es necesario romper paradigmas, aminorar la didáctica tradicionalista y asumir nuevas prácticas pedagógicas que propicien aprendizajes más significativos y más formativos», pero se proponen metodologías de cátedras magistrales y conferencias para tratar temas de convivencia, cuya intención pedagógica muchas veces se reduce a acciones asistencialistas o verticales, en las que el maestro adquiere una función inmediatista y aparentemente no planificada.

Se encuentra, así mismo, un perfil de maestro crítico ante los planteamientos políticos a los que pretende hacer frente desde sus prácticas cotidianas. Esto se ve reflejado en propuestas con un enfoque amplio sobre las competencias ciudadanas, que privilegia la construcción de tejido social y comunidad mediante una resignificación del territorio, donde, además del reconocimiento que se le atribuye a las competencias, se evidencia un enfoque más amplio que privilegia la construcción de tejido social y comunidad.

En el mismo sentido, también se identificaron maestros críticos de su propio oficio, que cuestionan componentes del proceso educativo como la planeación y la evaluación, y para quienes, desde su quehacer, es posible poner en práctica estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de formación. Este grupo de docentes encuentra limitaciones cuyo origen está en orientaciones externas a la comunidad de la escuela, reglamentos internos de sus instituciones, falta de recursos, dificultad para trabajar en equipo, inconformidad con la actitud y capacidad de sus colegas, lineamientos curriculares y políticas educativas.

De otra parte, es común la baja tendencia al uso de nuevas tecnologías. Es un tema que se trata poco, posiblemente porque aun no se percibe una relación directa con la ciudadanía digital. Aunque dos de los grupos lo discutieron y trataron de llevar la discusión a otro nivel, al conectar trabajo colaborativo con TIC, la generalidad en los participantes es que se trata de un tema aislado.

Por otro lado, se encuentran reflexiones muy importantes en la medida en que priorizan ya no lo disciplinar como el principal componente del aprendizaje de los estudiantes, sino su formación como personas, en donde confluyen conocimientos, emociones, sentimientos y valores. Así lo manifiesta una docente:





Nuestra intencionalidad está fundamentada en que el estudiante se sienta reconocido y valorado en su quehacer cotidiano y apoyado con un trabajo interdisciplinario, para lograr así su desarrollo integral, aquel que lo aliente a proseguir con su formación personal, que reditúe en una plena autorrealización dentro de la sociedad a la se debe, como parte importante y esencial de la misma.

4.3.2 Sobre las prácticas pedagógicas

A su vez, hay evidencias de un ejercicio reflexivo hecho por los maestros sobre su práctica pedagógica. Estas se hallaron en el desempeño en los módulos teóricos y en la apropiación de metodologías, en las que se les facilitó la toma de decisiones importantes a la hora de pensar su apuesta pedagógica, como lo muestra esta experiencia docente:

En un principio, nuestra expectativa se reducía a la elaboración de normas que regulen las relaciones interpersonales en el centro, pero con la incorporación de los conocimientos teóricos y metodológicos de los diferentes módulos hemos ampliado nuestra expectativa, ya que las reflexiones nos llevaron a entender que lo realmente importante no era centrarse tanto en la norma escrita sino en transformar la convivencia de los diferentes estamentos, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa; de allí que nuestro enfoque pasó a ser el de implementar acciones y elaborar lineamientos institucionales que permitan la intervención, interacción y toma de decisiones en la prevención y resolución de la problemática de conflictos que se presenten en la comunidad educativa, desde un abordaje transversal a todas las actividades educativas.

En el mismo sentido, las reflexiones a partir del curso se centraron, en su mayoría, en los aspectos necesarios a fortalecer en la escuela, de cara a la formación en ciudadanía. El *pensamiento crítico* es el aspecto más importante, así como la *apertura* para avanzar en la escuela. Para la construcción de pensamiento crítico en la escuela, los maestros identificaron algunos atributos relevantes, por ejemplo, que los actores de la comunidad educativa lleven a cabo procesos de conocimiento de sí mismos en favor de la reflexión sobre sus prácticas y su papel en la escuela, como bien lo menciona este docente:

Estos encuentros constituyen una alianza entre escuela y familia, así también ayuda a que los padres conozcan los maestros(as) (sic) de sus hijos y viceversa, teniendo como consecuencia una mejor comunicación entre ambos. Creemos necesario que todas las escuelas deben implementar este mecanismo para facilitar la integración de las familias a la escuela.

El acompañamiento a iniciativas y preocupaciones genuinas de los maestros favorece que se involucren y sientan motivación al desarrollarlas, pues se genera un reconocimiento a la labor docente por parte del ente regulador (los ministerios de Educación) que brinda seguridad, compromiso y motivación para continuar con el desarrollo de prácticas reflexivas e innovadoras.

Algunas de las iniciativas que surgieron durante este proceso han quedado planteadas para ser incorporadas en los currículos en la medida en que el organismo vaya fortaleciendo sus aliados, perspectivas y recursos.

Ahora bien, la oferta de formación a docentes es un reto que exige cada vez más herramientas conceptuales y metodológicas articuladas para lograr que las transformaciones en la educación se vean reflejadas en varios ámbitos: institucional, curricular y prácticas de aula. Con los talleres, seminarios y cursos tradicionales se corre el riesgo de reducir la formación a la simple transmisión de información y no llegar a modificar las prácticas. El curso, por lo tanto, desarrolló una estrategia para el aprendizaje de los docentes que permitió un trabajo uno a uno (tutor-docente) y promovió espacios de trabajo colaborativo (entre docentes). Tales dinámicas son muy poderosas y posibles de realizar virtualmente, brindando una ventaja tanto para la formación colaborativa con otros países, como para el acceso del docente a espacios de construcción de conocimiento.

4.3.3 Sobre la relación de los docentes con sus instituciones

El trabajo que realizaron los docentes y que se ve reflejado en las participaciones en la plataforma virtual evidencia la capacidad del curso para promover la transformación de algunas prácticas, ya que no se basó únicamente en foros sino que involucró a los docentes en tareas y ejercicios con la comunidad educativa, y en su reflexión y discusión. Pero estas actividades no se dieron de manera aislada; por el contrario, estaban relacionadas con el desarrollo de un proyecto propio de la escuela, lo cual pudo garantizar que los docentes llevaran a cabo procesos y no simplemente talleres aislados.

Los grupos de docentes que concluyeron con éxito el curso permiten ver grandes adelantos en temas que van más allá de la construcción de los códigos de convivencia o la relación con la familia, en los que se vinculan procesos en distintos ámbitos: en el institucional, es decir, desde lo directivo; en el curricular, en cuanto a la actualización de contenidos de los planes de estudio, y en el de las prácticas de aula.

En la conclusión de todos los encuentros, los participantes insistieron en que era necesario darle continuidad a los efectos logrados con el proyecto y seguir transmitiendo esta experiencia a las generaciones futuras de los centros educativos.

Los docentes tenemos la tendencia a preocuparnos mucho por las herramientas y los recursos metodológicos necesarios al desempeño de la difícil tarea de enseñar, lo cual no deja de ser muy importante, pero deberíamos enfocarnos más en crear ciudadanos con criterio propio capaz de resolver situaciones del mundo real sin dejar que los problemas los atormenten y que mucho menos se dejen lo hagan de desistir de algo que anhelan. De nada sirve llenar al estudiante de conocimientos en todos los campos y cuando salga a la calle solo será un ciudadano capaz de decir lo que otros piensan y sin criterio propio y esto es lo que no queremos en nuestra sociedad.

4.4 Oportunidades de fortalecimiento

4.4.1 Retos pendientes

La dificultad para definir y acoplar estrategias efectivas frente a fenómenos recientes como el *ciberbullying* es, en términos generales, la principal barrera señalada por los docentes. En el curso se avanzó en la definición del campo semántico, que abarca tanto las actividades que lo constituyen como los efectos que manifiesta, para detectar a tiempo su presencia; es decir, conceptualmente, el trabajo hecho fue completo y se logró cubrir el tema exitosamente. No obstante, las actividades configuradas para hacer un avance eficaz en este tema requieren de un puente de comunicación efectivo y sólido que no muchas escuelas tienen, por lo que no hubo una apropiación metodológica ideal sobre el tema, que se ofrece así como un campo de exploración aun amplio.

En cuanto a la construcción colectiva de conocimiento, esta puede lograr ser más horizontal y participativa, de manera que el docente no sea el sujeto que lo posee sino un acompañante en el proceso de formación de los estudiantes, con la perspectiva de desarrollar en ellos capacidades para la toma de decisiones autónomas. Lo anterior supone además que las actividades y programas en la escuela deben promover la construcción de conocimientos acordes a los contextos sociales de los estudiantes: se trata de una preparación para las decisiones que, como ciudadanos inscritos en una comunidad, van a tener que tomar más adelante.

Y así como la escuela debe promover la formación de sujetos participativos, capaces de identificar sus problemas inmediatos y transformarlos, los docentes también deben llevar a cabo procesos de reflexión para cuestionar su propio modo de ver el mundo e identificar cambios y transformaciones en el mismo.

Los maestros transitan por diferentes conceptos que todavía no aparecen tan claros en su intervención. Algunos afirman que la sociedad trata aspectos relacionados con la ética y la moral en el marco de la religión y tal forma de entender la moral y la ética (no muy clara para el maestro) se incorpora en la escuela y así se instala en la educación de los jóvenes y los niños.



La estrategia implementada para «recuperar los valores perdidos» se concentra en establecer prácticas como la oración en la primera hora de clase. Una comunidad educativa plural y democrática debe revisar estas prácticas, discutir las y encontrar un modo que permita la diversidad y la respete. Esto incluye el estudio de otras prácticas religiosas, la revisión de otros paradigmas éticos y morales, y el ejercicio efectivo del derecho fundamental a la libertad de credo, inscrito en todas las constituciones de los países integrantes del Convenio Andrés Bello.

A pesar de esta concepción un poco difusa, la pérdida de los valores en la sociedad es en efecto un tema neurálgico y un reto para la escuela, ante el que los docentes consideran que se debe asumir el reto de formar en valores; este discurso de los valores persiste en la participación de los maestros, y si bien no es claro a cuáles valores se refieren ni qué significan, la intervención de los maestros da por entendido que los valores son aquellos relacionados con el respeto, la obediencia, el amor o valores democráticos mencionados en los capítulos precedentes.



4.4.2 Oportunidades para el desarrollo del curso

Es fundamental que el proceso de convocatoria en un curso virtual cumpla dos requisitos. El primero es el carácter voluntario, cuya ausencia en algunas ocasiones redundó en deserción por sobrecarga de trabajo, o por falta de tiempo, o sencillamente por falta de interés. La inscripción a estos cursos virtuales de formación no debe ser obligatoria ni impuesta. Una inscripción voluntaria, con intereses y motivaciones genuinas, permite generar aprendizajes significativos y una dinámica de participación fluida en la plataforma.

El segundo requisito es la conectividad, que debe ser constante y de buena calidad. Como es de esperarse, un curso virtual requiere una cierta cantidad de horas de navegación a la semana y algunos casos de abandono se dieron por la dificultad en el acceso al servicio. Ligado a este aspecto, es primordial conocer con antelación las condiciones de apropiación tecnológica de los participantes en términos de alfabetización digital, conectividad y familiaridad con herramientas digitales para conocer los alcances y limitaciones de los recursos planteados en la plataforma virtual de aprendizaje.

Es clave también contar con un respaldo institucional que anime el proceso formativo entre los participantes. Prueba de ello es la dinámica de trabajo de México y Paraguay, países en donde no hubo mayores dificultades de participación y el tutor virtual realizó un trabajo mancomunado y con un respaldo que legitimó en buena medida la labor de acompañamiento.

El trabajo colaborativo entre los equipos de acompañamiento presencial en los ministerios y el equipo de acompañamiento virtual, hace que este proceso sea más potente y sostenible, debido a que los maestros perciben la preocupación genuina de las entidades y el acercamiento desde lo pedagógico.

4.4.3 Prácticas destacables

Es vital multiplicar actividades como el mural digital, que permite a los participantes conocer distintas herramientas de trabajo para implementar en sus respectivas instituciones.

Puede ser una buena estrategia proponer videoconferencias con expertos en ciertos temas del curso, que permitan convocar a los participantes en nuevos espacios de encuentro. El panorama ideal es que en estos espacios se generaran debates y conversaciones sobre temas que han ido apareciendo en el desarrollo de las actividades, así como en las reuniones del equipo de trabajo.

El tema de la formación ciudadana y la convivencia escolar está de muchas maneras instalado en las instituciones educativas de los países. Por lo tanto, se podría aprovechar el curso para ir más allá de los consensos ya establecidos y ofrecer contenidos conceptuales y apuestas metodológicas que estén en sincronía con las investigaciones actuales sobre los temas en cuestión. Por ejemplo, ya se sabe que el conflicto es una oportunidad pedagógica, ¿por qué no ofrecer orientaciones metodológicas sobre conciliadores escolares? Ya se sabe que el código de convivencia es mucho más vinculante cuando es construido de manera participativa, ¿por qué no generar una actividad donde se haga una construcción colaborativa de normas dentro de la institución?

La socialización de distintos tipos de experiencias, proyectos o estrategias pedagógicas de los países participantes también permitirá identificar contenidos con los que se ejemplifiquen conceptos y facilitará la apropiación de estos en los docentes, en cada uno de sus contextos escolares particulares.

