



¿QUÉ CONTIENE UNA ESCUELA? SOBRE EL SENTIDO ÉTICO-POLÍTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR¹

Alexander Ruiz Silva

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art4.pdf>

¹ El presente artículo surge a partir del estudio Análisis de competencias ciudadanas y formas de convivencia en la escuela. Dicha investigación fue realizada en distintas escuelas en Bogotá, desde la Universidad Pedagógica Nacional y contó con la participación de Alexis Pinilla y Juan Carlos Torres en el marco de la Convocatoria nacional para la presentación de proyectos de investigación e innovación. Año 2004, Competencias Ciudadanas: Pruebas Saber 2003 de Colciencias.

Bien vale la pena comenzar este escrito citando un fragmento de una de las obras más significativas de la literatura universal:

Aureliano Segundo estaba abstraído en la lectura de un libro. Aunque carecía de pastas y el título no aparecía por ninguna parte, el niño gozaba con la historia de una mujer que se sentaba a la mesa y sólo comía granos de arroz que prendía con alfileres, y con la historia del pescador que le pidió prestado a su vecino un plomo para su red y el pescado con que lo recompensó más tarde tenía un diamante en el estómago, y con la lámpara que satisfacía los deseos y las alfombras que volaban. Asombrado le preguntó a Úrsula si todo aquello era verdad, y ella le contestó que sí, que muchos años antes los gitanos llevaban a Macondo las lámparas maravillosas y las esteras voladoras.

-Lo que pasa —suspiró— es que el mundo se va acabando poco a poco y ya no vienen esas cosas.

Cuando terminó el libro, muchos de cuyos cuentos estaban inconclusos porque faltaban páginas Aureliano Segundo se dio a la tarea de descifrar los manuscritos. Fue imposible. Las letras parecían ropa puesta a secar en un alambre, y se asemejaba más a la escritura musical que a la literaria. Un medio día ardiente, mientras escrutaba los manuscritos, sintió que no estaba solo en el cuarto. Contra la reverberación de la ventana, sentado con las manos en las rodillas, estaba Melquíades. No tenía más de cuarenta años. Llevaba el mismo chaleco anacrónico y el sombrero de alas de cuervo, y por sus sienes pálidas chorreaba la grasa del cabello derretida por el calor, como lo vieron Aureliano y José Arcadio cuando eran niños. Aureliano Segundo lo reconoció de inmediato, porque aquel recuerdo hereditario se había transmitido de generación en generación, y había llegado a él desde la memoria de su abuelo.

-Salud —dijo Aureliano Segundo.

-Salud joven —dijo Melquíades.

Desde entonces durante varios años, se vieron casi todas las tardes. Melquíades le hablaba del mundo, trataba de infundirle su sabiduría...¹²

Hace ya casi un siglo que Peirce afirmara que la realidad no se agota en existencia.³ Desde mucho tiempo antes es sabido, por el milagro de la literatura, que la imaginación es una parte constitutiva del mundo y sus confines. La pregunta ¿qué contiene un libro?, podría ser trocada, entonces, por ¿qué no puede contener? Se trata de una de esas preguntas que no tiene respuesta y abre un mundo de posibilidades. ¿Qué contiene una escuela? no es, precisamente, una pregunta más simple. Una forma casi ingenua de dar respuesta a la misma puede conducir a un proceso de enumeración, por ejemplo, decir que contiene estudiantes, maestros, pupitres, pizarrones, libros. Si, libros y una vez más estaríamos frente a la cuestión anterior. Pero en este caso avocados solamente a uno de los sentidos del término “contener”, esto es, comprender, abarcar. ¿Qué contiene una escuela? implica, también, entre otras acciones sujetar, aguantar, apoyar, en suma, que los Aurelianos puedan constatar con Úrsula que el mundo cambia a cada instante pero también con Melquíades que no todo lo que sucede en él pasa en vano.

El interés en este escrito no es el de presentar una serie de prescripciones en torno a lo que debe contener la escuela y qué modelo de convivencia se puede deducir de dichas preceptos. Se ha optado, aquí, por destacar relatos de experiencias de estudiantes y maestros para construir con ellos y desde ellos una mirada comprensiva del sentido ético-político de la convivencia escolar, desde un enfoque

² Gabriel García Márquez (2007 [1967]).

³ Véase, al respecto, Habermas (1996a).

constructivista de la formación de valores ciudadanos. Por sentido ético-político de la convivencia escolar se entiende la posibilidad de dotar de significado compartido discursos y prácticas del mundo social y simbólico de la escuela desde ideas reguladoras tales como la inclusión social, la justicia, la equidad y la solidaridad. Por enfoque constructivista de valores ciudadanos, se entiende, a su vez, una aproximación teórica amplia, que toma elementos tanto de la filosofía moral cognitivista (Habermas, 1996b; 2002; Apel, 1995) como de la filosofía moral de corte narrativista (McIntaire 1994; Taylor, 2006) y de la psicología del desarrollo (Castorina, 2007; Carretero y Kriger, 2006), las cuales confluyen en una comprensión de los valores ciudadanos como articulaciones normativas con finalidades y límites definidos en la esfera pública.

El presupuesto principal de este texto es que un verdadero sentido ético-político de la convivencia escolar depende de la posibilidad de construir mecanismos, procedimientos, instrumentos, pero también relatos, puntos de vista y espacios de participación libres de coacción (entendida como negación del otro y como anulación de su capacidad de elección), depende, igualmente, del reconocimiento de todos los involucrados en el proceso formativo y del fomento del debate público sobre los asuntos que afectan los intereses vitales de los actores de la escuela. Muchas de las cosas que aquí se expresan quizás son tan corrientes que pasan por inadvertidas, otras lo son mucho menos, en todo caso, para quienes participamos de esta experiencia de investigación significó tanto como encontrar un diamante en el estómago de un pez.

1. LA COMUNICACIÓN INTER-GENERACIONAL

La escuela se encarga, entre otras funciones de gran importancia, de la reproducción cultural, esto es, de permitir que las nuevas generaciones accedan, aunque sea de manera parcial y mediante estrategias de carácter principalmente informativo, al legado cultural de otras generaciones, esto es, acontecimientos históricos, conocimientos disciplinares, hallazgos científicos, producciones artísticas, lengua, lenguajes, costumbres y valores. De este modo, se entiende que la experiencia educativa se edifica sobre una estructura conservadurista en un mundo cambiante y es justamente esto lo que hace que los saberes en la escuela se construyan en permanente tensión. Las diferencias generacionales, por su parte, indican una enorme movilidad de las dinámicas sociales. Para dar frente a este asunto la escuela apela a distinto tipo de estrategias, entre ellas: 1) flexibilidad curricular, 2) seguimiento o acompañamiento individual y 3) contención social. Se hará referencia, brevemente, a las dos primeras para poder dedicar mayor espacio a la última, que para efectos de este análisis es la que más nos interesa.

Se suelen naturalizar las diferencias generacionales en la escuela y quizás no faltan buenas razones para ello. Más allá de los gustos, intereses y preferencias —asuntos caramente relevantes— en la escuela se encuentran grupos etéreos con vivencias diferenciales y con una significación peculiar de sus experiencias según patrones más o menos redundantes que reglan y regulan la interacción de las personas en cada época. Aunque cada grupo esté lejos de comportarse de manera homogénea, sus “miembros” suelen compartir, o al menos reconocer, códigos lingüísticos y claves culturales comunes, sean o no éstos valorados como rasgos distintivos de su identidad. Estas claves y códigos cambian cada vez con mayor rapidez, de modo tal que las diferencias generacionales se marcan no sólo de padres a hijos sino también, y quizás principalmente, entre grupos de grados que conviven en la misma escuela.

La dinámica social se caracteriza por la movilidad de referentes institucionales en los que se incluye la conformación de distinto tipo de familia, las transformaciones del mundo laboral, el aumento o reducción

de la oferta educativa y cultural, las relaciones de la sociedad con el Estado y los cambios en las estrategias de consuno que no a todos los grupos étnicos y clases sociales afecta del mismo modo y en la misma intensidad. Las tensiones generacionales emergen cuando los distintos grupos intentan hacer prevalecer sus formas de comprensión de la realidad y sus posturas existenciales sobre las de los otros. Esto es principalmente notorio en las relaciones de poder que establecen y mantienen los adultos con los jóvenes en la institución educativa. Bien, pero vale la pena concentrarse en las estrategias que la escuela dispone para atender estas tensiones.

Por flexibilidad curricular se entiende aquí la autonomía institucional que las escuelas están dispuestas a ejercer en términos de la organización de los tiempos, recursos, estrategias y demás dispositivos educacionales utilizados para dar cuenta, especialmente, de la reproducción cultural. Los discursos que circulan en las aulas sobre las ciencias, disciplinas y oficios, el manejo del tiempo libre regulado (recreos y actividades no formales) y el desarrollo de proyectos institucionales, entre otros, canalizan de distinta forma las tensiones entre los actores sociales de la escuela. Hay poca flexibilidad cuando el maestro impone su perspectiva sobre los intereses e iniciativas de los estudiantes. Muchas veces ello ocurre de manera inconsciente, sin que el maestro se lo proponga, otras veces se da como estrategia de control disciplinario, por inseguridad y temor, como se ve, también por inhabilidad o falta de claridad en los propósitos pedagógicos perseguidos. Este tipo de relación es, a menudo, extrapolable a las autoridades académicas encargadas de la planeación curricular. Por el contrario, hay mayor flexibilidad, y por lo tanto mayores posibilidades de comprensión de la dinámica social, cuando se concilian los intereses de unos y otros y se potencian sus iniciativas, esta es también la vía de la construcción colectiva de criterios racionales.

La segunda estrategia que utiliza la escuela para afrontar las tensiones del poder diferencial allí ejercido es mediante el seguimiento o acompañamiento individual. Esta estrategia no siempre se puede desarrollar a plenitud, o bien por imposibilidad física, debido a que los grupos de estudiantes, especialmente en la escuela pública, tienden a ser cada vez más numerosos o bien por una especie de apuesta institucional implícita de igualar u homogenizar a los estudiantes para facilitar su control y eliminar la conflictividad. No obstante, cuando la estrategia se lleva a cabo, ésta suele tener más de una faceta.

Etiquetar a los estudiantes según una serie de comportamientos indeseables esperados da cuenta de una parte del espectro, esto es, del *seguimiento personal*. El estigma opera como una especie de juicio *a priori*, un razonamiento que conduce a la confirmación de un prejuicio. Se trata de una forma sofisticada de exclusión basada en opiniones "deterministas" sobre cómo son las personas y sobre qué se puede esperar de ellas. Si el juicio está parcializado de antemano las decisiones que se toman en consecuencia también lo estarán, por ello es que resulta tan injusta esta forma de comunicación.

Una sensible comprensión del *otro* y sus circunstancias permite dar cuenta de la otra parte del espectro, esto es, del *acompañamiento individual*. Aquí los prejuicios se explicitan y se discuten, se tiene conciencia de la falibilidad humana y de la complejidad que cada persona encierra. Se definen apuestas educativas basadas en la confianza y en la fuerza vinculante del diálogo. Acompañar al otro significa no negarle compañía —posibilidad de compartir, de cooperar— cuando parece que la requiere o cuando éste directamente la solicita. Mientras que el seguimiento es externalista, ajeno, el acompañamiento es intimista, propio. Un sentido auténtico de *otredad*, de respeto, sólo es posible en este segundo caso.

Es muy difícil, y quizás tampoco sea deseable, sostener una taxonomía basada en tipificaciones acabadas sobre la relación que se establece con el conocimiento en la escuela y las distintas formas de

comunicación allí privilegiadas, porque en la escuela estas relaciones también son móviles. Si se definiera un continuo y se ubicara en uno de sus polos a instituciones educativas inflexibles (curricularmente) y estigmatizadoras (seguimiento individual) y en el otro, a los centros de formación flexibles y dialógicos (acompañamiento individual), tal vez ninguna escuela específica, real, podría ser ubicada, a ciencia cierta, en alguno de estos polos. En cualquier caso, las instituciones educativas son dinámicas, se mueven de un lado a otro —de estos extremos contra-fácticos— en una especie de tapiz gris en degradé.

La escuela, mediante la comunicación tras-generacional, permite y propicia la construcción de ideas diversas sobre la dinámica social, como se ha visto, en un juego tensional, pero, ¿porqué estas ideas no generan cambios significativos, a mediano y largo plazo en otras instituciones sociales o en la sociedad en su conjunto? La hipótesis del presente trabajo es que ello no ocurre debido a la enorme presión que tiene la escuela a exaltar y privilegiar la tercera estrategia mencionada, esto es, la contención social. La presión proviene del mismo Estado (en su versión de Estado mínimo) y de las formas hegemónicas de producción económica (economía de mercado). El siguiente numeral toma este punto como premisa.

2. LA CONTENCIÓN SOCIAL

Se entiende, aquí, por estrategia de contención social de la escuela, en primer lugar, la puesta en práctica de dispositivos disciplinarios y académicos en función de la reproducción social, esto es, en el sostenimiento del *status quo* o en la renuncia implícita a producir transformaciones de gran aliento en las formas de organización social, en los juegos de comunicación y relacionamiento y en los procesos de construcción de subjetividad. En segundo lugar, las labores realizadas por y desde la escuela en función de la retención escolar. Aquí se mezclan estrategias de control social con modos de legitimación de la autoridad; sujeción institucional con acogimiento y soporte afectivo.

Pero, ¿qué y a quién contiene este tipo de escuela? Contiene y soporta la base social en la cual está inserta, legitimando relaciones de dominación y naturalizando esquemas de subalternidad.⁴ El caso de las relaciones de género en la escuela puede ser útil para ilustrar esta idea. A pesar de la aceptación y el impacto favorable, aunque aún insuficiente, que han tenido en casi todos los contextos sociales —incluyendo la agenda pública de Estado— las exigencias de equidad formuladas especialmente por los nuevos movimientos feministas, la escuela no ha sido un terreno precisamente fértil a las transformaciones requeridas. Al preguntarle a un grupo de niños y niñas de séptimo grado de qué lado creen que provienen los mejores aportes a la clase ninguno dudó en afirmar el protagonismo de los niños, sin embargo, al desglosar esta cuestión los resultados fueron muy diferentes:

Entrevistador (E): bien, ¿pueden decirme qué tipo de cosas se requiere para hacer buenos aportes a la clase?

Estudiante(s) (Es): se necesita hacer las tareas y ponerle cuidado a la profesora [voz de una niña]; llevar bien los cuadernos [ordenados, limpios] —[dice un niño]; hacer preguntas cuando uno no entiende [dice otra niña]; pasar al tablero cuando la profesora pide un voluntario [señala un niño]; -luego de un momento de duda-: ayudarle a un compañero cuando no sabe [voz de una niña]

⁴ Un tratamiento detallado del concepto de *subalternidad* en los procesos de construcción social de subjetividad puede verse en los trabajos de Hugo Zemelman (1998, 2002)

Al explorar uno a uno el cumplimiento diferencial de los ítems, por ellos mismos listados, en la mayoría de los casos la supremacía la tuvieron las niñas.

E: Bueno, entonces ¿quiénes participan más en clase?, ¿Quiénes hacen los mejores aportes?

- Los niños [respuesta de niños y niñas al unísono]

- Aunque las niñas ponen más cuidado que los hombres [voz de una niña]

E: ¿son más juiciosas?

- Son más creativas, más ordenadas, pero no hacen los mejores aportes [voz de un niño]

¿Cómo se puede, entonces, explicar la respuesta ofrecida por niños y niñas ante la pregunta planteada de forma genérica sobre quienes hacen los mejores aportes a la clase? La respuesta es tan simple como problemática, la escuela salvaguarda el rol de dominancia masculino y además considera esta condición una obviedad. De este modo, se naturalizan roles diferenciales y a su vez las jerarquías sociales que soportan dichos roles. La institución educativa hace las veces aquí de guardiana de la tradición, aunque como en este caso no se trae de una tradición *políticamente correcta*. En el discurso, y posiblemente también en la intención de los maestros los niños no reciben un trato preferencial frente a las niñas, sin embargo, una mirada más detenida a las formas de interacción en la escuela nos dice otra cosa. Un estudio de Ana Rico (2002) en el que se puso la lente de la perspectiva de género en la escuela, reparó, entre otros aspectos, en las expectativas que tienen los docentes sobre el futuro de las y los jóvenes al terminar la escuela. Tanto los maestros como las maestras les atribuyeron mucho menos posibilidades de éxito comparativo a las muchachas. Menos ligadas a las condiciones sociales de inequidad o a los resultados académicos objetivos (obtenidos, por ejemplo, en exámenes o en las calificaciones finales), las proyecciones se sostenían, principalmente, en valoraciones subjetivas sobre el desempeño de unos y otras, en una especie de pretensión confirmatoria de roles sociales preestablecidos.

Al parecer los niños y las niñas, no de forma individual, sino como parte de un grupo social, aprenden a valorar sus actuaciones y capacidades según el desempeño socialmente esperado en cada caso, conservando y reproduciendo de este modo lo que la estructura social tiende a conservar, esto es, jerarquías sociales, roles diferenciales, marcadas desigualdades.

Cuando en sectores deprimidos la escuela opera, especialmente, como barrera de inhibición de comportamientos sociales indeseables, no se repara mayormente en el análisis de las condiciones de reproducción de la violencia estructural. La alternativa más simple parece ser la de culpabilizar de su propia condición a quien se encuentra en desventaja en situaciones de desigualdad social. Así parecen expresarlo los siguientes testimonios de maestros:

¡Qué más se puede esperar de un chico que llega al colegio sin desayunar, al que le pegan en la casa, que tiene a su papá en la cárcel [...], al menos estos niños vienen al colegio y no se quedan en la calle haciendo de las suyas!

De los niños uno espera que en el futuro aprendan, al menos, un oficio, y de las niñas que no se dejen embarazar tan jóvenes.

Estas formas de reproducción social —pasiva y activa— se encuentran en contravía con los esfuerzos y acciones de muchas escuelas y maestros por generar en su trabajo cotidiano condiciones de inclusión, de no discriminación, de auténtico respeto a las diferencias. Se generan, como se ha señalado arriba, en

medio de la fuerte presión externa que recibe la escuela por parte de otras instituciones sociales interesadas, por ejemplo, en marcar diferencias entre sujetos productivos y no productivos, esto es, engranados al sistema mediante la condición de seres económicamente activos o de consumidores potenciales.

Desde la contención social, así entendida, no se puede promover, por ejemplo, la participación más que de un modo puramente formal, mediante la elección de voceros y representantes estudiantiles en comités en los cuales sus necesidades y puntos de vista son siempre subvalorados o están, en todo caso, subordinados a los intereses de los mayores o a la idea de "preservación del orden institucional". Bajo este panorama es difícil despertar sensibilidad moral o desarrollar competencias políticas en maestros y estudiantes. Un gran ausente en este tipo de lógica es la capacidad de deliberación, tan importante en la detección de injusticias sociales y en el emprendimiento de acciones de inclusión o de compensación social. El siguiente diálogo ilustra algunos de los más comunes usos de los procedimientos y mecanismos de contención —que no de resolución— de conflictos en las escuelas.

Profesora (Pr): señora coordinadora he tenido que recurrir a usted pues este estudiante no quiere firmar en el Observador [registro de faltas disciplinarias] que hizo fraude en el examen de matemáticas.

Coordinadora (Coor): bueno y, ¿por qué no firma?, asuma sus responsabilidades. [La observación se dirige al estudiante. En ningún momento la coordinadora, no le pregunta por su versión de lo acontecido].

Estudiante (Es): porque yo no hice trampa.

Pr: yo di instrucciones precisas sobre dónde debían ser dejados los apuntes y cuadernos para empezar a contestar el examen, él los dejó puestos en un sitio sospechoso [en el pupitre de al lado] y el compañerito que estaba más atrás se copió, ¿eso es o no es fraude?

Es: no, eso no es fraude yo no me copié, yo nunca me copio [dice, bastante molesto].

Coor: bueno aclaremos esto, ¿usted dejó las cosas donde la profesora dijo que no había que dejarlas, sí o no?

Es: sí, pero por el afán [prisa], yo no me quería copiar y no me copié.

Pr: pero permitió que otro se copiara y eso también es fraude.

Es: yo no me di cuenta, no firmo ningún Observador.

Coor: bueno, creo que aunque no haya hecho fraude, propició que otro hiciera fraude, pues entonces la profesora escribe eso en el Observador, usted lo firma y santo remedio.

[El niño se queda dubitativo, entonces la profesora toma el observador y escribe al tiempo que lee en voz alta]

"No hice fraude en el examen de matemáticas pero propicié que otro hiciera fraude, esos son mis descargos".

Tome firme [la coordinadora le acerca un esfero]

Todos se quedan en silencio y esperando, el estudiante por fin dice:

No, no firmo, yo no hice trampa.

Coor: Bien, entonces tendremos que llamar a su acudiente para que venga al colegio a ayudarnos a resolver este problemita, todo porque usted no quiere firmar que un compañero suyo hizo fraude y que usted no, que usted sólo propició que el otro hiciera fraude.

[El niño toma el lapicero, con lágrimas en lo ojos, confundido e indignado y firma].

En muchas instituciones donde existe alta conflictividad escolar a menudo se produce un esquema de *comunicación de exclusión*, esto es, con muy poca o ninguna consideración por la perspectiva del otro y por sus auténticas necesidades. El estudiante en este caso representa una amenaza y por ello “es necesario” disponer y utilizar de manera defensiva de los mecanismos y procedimientos con los que cuentan las instituciones educativas para resolver positivamente sus conflictos.

El *Observador*, que se supone hace las veces de instrumento de registro de las acciones positivas y negativas que valdría la pena destacar de los estudiantes, a fin de mantener información de primera mano sobre sus procesos de aprendizaje y socialización (véase más adelante un uso pro-activo del mismo) se convierte en un prontuario de faltas de menor a mayor gravedad. El propósito pedagógico del Observador queda supeditado —o reemplazado— por el disciplinario. Aquí la institución educativa reproduce de manera irreflexiva la lógica del sistema judicial, que, como se sabe, no está diseñado para lo mismo que la escuela. Por supuesto, que algunas de las funciones de una institución social pueden ser adaptadas, usadas y reproducidas por otras instituciones, pero la reproducción de su estructura casi siempre resulta en caricatura y ésta solamente pueden ser tenidas en cuenta de manera alegórica.

Es bastante usual que en la escuela se utilicen términos como conducto regular, administración de justicia, instancias de mediación u otros, pero, es necesario hacer conciencia de que se trata de un lenguaje prestado —del ámbito judicial— que bien podría ser utilizado bajo la intención de formar ciudadanos respetuosos de un orden normativo y a la vez deliberativos, capaces de exigir el cumplimiento de sus derechos y a la vez respetuosos de las formas de articulación de identidad de los otros; sin embargo, en la mayoría de los casos, este tipo de lenguaje —y los subsecuentes mecanismos y procedimientos en que se materializan— opera en la escuela como un sofisticado blindaje legaliforme para quienes toman decisiones sobre la eventual continuidad o expulsión de algún miembro de la comunidad educativa y como estrategia discursiva y práctica cotidiana defensivas, en suma, como comunicación de exclusión.

Conservadurismo institucional, aceptación del uso arbitrario del poder, mantenimiento de hegemonías, naturalización de jerarquías sociales, ineficacia en la búsqueda de la autonomía individual y en la capacidad de deliberación colectiva, todo ello parece caracterizar a las escuelas de contención social, pero, ¿existe al menos un modo justificable de entender esta estrategia institucional? La idea aquí es que sí, y algunos de los hallazgos empíricos del estudio podrían apoyar esta opción:

El diálogo con directivos, docentes y estudiantes de la sección primaria de una de las escuelas que hospedaron esta investigación sobre convivencia escolar y competencias ciudadanas permite entender la contención social en términos de la protección y cuidado del otro; responsabilidad compartida y compasión o sentido de humanidad. Ya se ha hecho mención a las formas más problemáticas de contención social, ahora se desea hacer hincapié en el concepto de *salvaguarda*, dado que éste permite descentrar la mirada del asunto de la política pública en educación —cobertura, inversión del Estado por número de estudiantes, eficacia, control institucional, rendición de cuentas— y enfocarla en el apoyo afectivo y en su impacto en la formación de la subjetividad, tal y como quizás lo indica el siguiente testimonio de un docente-directivo:

Ha habido muchos casos de niños abusados sexualmente por sus familiares o padrastros. Les ha sucedido, incluso, a los niños más pequeños. Todas las veces nosotras hemos denunciado esos casos, les hemos hecho acompañamiento, hemos actuado de forma coordinada con las instituciones del Estado. Aquí tenemos comunicación permanente con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con la

Defensoría del Pueblo, con la seccional de la Fiscalía. Tuvimos dos casos recientes, en uno, el violador era un tío de una niña de tercero [tercer grado] que lo pusieron preso. El padrastro de otra niña estuvo en la cárcel hasta que la mamá de la niña se arrepintió y retiró la denuncia, porque decía que no sabía ahora quién los iba a mantener, el tipo finalmente se fue y ahí están, no se han muerto de hambre [...] Nosotras estamos dispuestas a ir hasta las últimas consecuencias con esto, los niños están primero, nos duele mucho que los maltraen de cualquier forma y nos hemos vuelto expertas en detectar los casos de maltrato. Una empieza a ver a los niños tristes, calladitos, o a veces, todo lo contrario, muy agresivos y se da cuenta que a ese niño le puede estar pasando algo grave. La psicóloga del colegio nos ayuda mucho en esa parte. Siempre hablamos con los niños, es importante manejar todo esto en privado, con mucho respeto por las personitas que se están formando aquí, que requieren nuestro apoyo [...] Algunos niños por fuera de la escuela están completamente desamparados. Aquí no estamos solamente para enseñarles a leer y escribir o para que aprendan lo que debe aprender un niño en la escuela, estamos tratando con seres humanos, sí no una se dedicaría a otra cosa.

En estos casos y en condiciones menos extremas en las que se hace posible una comunicación de inclusión la contención social no está mediada por un rol institucional que se asume de forma resignada, sino por el compromiso personal y profesional de salvaguardar la integridad del otro y su dignidad, compromiso que se vive como resistencia al rol, como posibilidad de despliegue de la subjetividad. De una subjetividad que se constituye en el diálogo, en el acercamiento al otro, en su valoración y auténtico reconocimiento (Ruiz, 2008), en suma, en lo que logra desbordar el currículo —como se verá más adelante. La salvaguarda implica tanto consideración por el otro como respeto a sí mismo, a aquello que se hace, a lo que se es como persona.

3. LA PROBLEMÁTICA EXCEPCIÓN DEL PRESENTE

Las dificultades que plantean las tensiones inter-generacionales en el mundo de la escuela y la fácil salida que implica imponer esquemas autoritarios y unidireccionales, en lugar de la opción por formas de autoridad legitimadas en una contención afectiva, respetuosa e incluyente, contribuyen a la definición de prioridades institucionales distanciadas de los intereses y necesidades de los estudiantes, tanto en términos vitales como en términos temporales. De este modo, la vinculación “causal” entre educar en ciudadanía y la obtención de determinado perfil político: “el ciudadano competente” supone la presencia de condiciones sociales relativamente estables, más que el aprendizaje de contenidos teóricos significativos. Aquí, pocas veces se apela a una vinculación con la historia (lo cual de por sí es sumamente problemático), pero igual se asume que los aprendizajes obtenidos en dichas experiencias van a repercutir en un ejercicio pro-activo del ciudadano del mañana.

Una de las hipótesis que surgió en este estudio es que en la manera como se establece esta relación causal (entre desarrollar competencias ciudadanas y obtener un perfil de ciudadano deseable) hay un tiempo que se oscurece y ese tiempo es el presente. Frente al pasado, incluso algunas veces se generan comprensiones más o menos acertadas de la génesis socio-histórica de la ciudadanía, bien sea porque se evidencian hechos o se enaltece el papel de los actores sociales y de las instituciones del Estado, pero en suma, la dimensión misma del pasado es relativamente perceptible en la escuela. Tampoco se vela el futuro, dado que todos los proyectos educativos terminan justificándose de cara a la idea de un mañana deseable promovido desde la política oficial (que incluso podría ser la del mantenimiento del *estatus quo*) o desde un currículo libertario (que suele constituirse en apuestas de sociedades más justas e incluyentes). Es el presente el que no parece estar tan presente. Éste se hace opaco, borroso,

generándose tensiones difíciles de resolver en el mundo escolar, casi al nivel de paradojas políticas en las que se inhibe aquello que principalmente se promueve, esto es, la acción ciudadana.

La paradoja reside en que el tiempo de la escuela es el de la experiencia, es decir, el tiempo del presente vivido, pero en el que todos los aprendizajes, los del pasado remoto y los del pasado más cercano, en suma, el legado cultural al que se accede (conocimientos, costumbres, valores, formas de vida) son importantes casi exclusivamente para el futuro. Esto se puede sintetizar en consignas que a su vez se convierten en "ideología":

- Lo que aprendes en la escuela no tiene que servir para resolver tus problemas prácticos ahora, es en el futuro cuando valoraras su verdadera importancia.

- Eso que conoces aquí te va a ser útil para la vida [Es como si la vida no estuviera en la escuela, como si la vida estuviera siempre en otra parte].

Lo importante reside siempre en lo que está por venir. En la escuela el ejercicio político orientado a la toma de decisiones es mucho menos importante que el aprendizaje de contenidos teóricos sobre cómo se debe participar, ante qué instancias y qué maneras. La participación, la deliberación y eventualmente la impugnación, reforma y legitimación de las normas (procesos de alta demanda por parte de los estudiantes) son cosas que la escuela no está dispuesta a adelantar con menores de edad en sentido cronológico y en sentido filosófico; razón por la cual no forma, realmente, ciudadanos y la mayoría de sus esfuerzos se dirigen a la *formación para la ciudadanía*. Formar *en ciudadanía* o formar *en el ejercicio de la ciudadanía*, en cambio, significaría establecer una relación directa con el presente mismo, en los siguientes términos:

- Te haces ciudadano cuando actúas como un ciudadano y conviertes en práctica cotidiana una serie de valores cívicos y responsabilidades políticas específicas, tangibles.

Mientras que formar *para la ciudadanía* significa aplazar la experiencia del ejercicio ciudadano y asumir una causalidad del tipo:

*- Si **ahora** te damos las herramientas políticas adecuadas **luego** (quizás) sabrás utilizarlas para ser un ciudadano pleno.*

*- Accedes a información, conoces procedimientos y mecanismos para que **después** [es un después bastante incierto] asumas las responsabilidades que aquí en la escuela no tienes porque asumir y tal vez tampoco te convendría demasiado hacerlo.*

Con el aplazamiento permanente de la acción política *en serio*, o lo que preferimos denominar *oscurecer el presente*, en muy buena medida se vacía de sentido la experiencia de aprendizaje que se da en el presente mismo. Ese "aprendizaje de la ciudadanía" y de las herramientas para un ejercicio político responsable quizás no alcanza para valorar lo que la escuela posibilita, por ejemplo, en términos de participación. Como se mostrará a continuación, las distintas esferas en las que ésta se despliega en la escuela desbordan, por mucho, el aura de artificialidad con el que a menudo se suele velar este tipo de procesos.

4. PARTICIPAR Y DECIDIR

El ejercicio de la participación política en la escuela no se encuentra, precisamente, exento de pugnas y resistencias. En ocasiones, tal y como sucede en la estructura social más amplia, participar y decidir

resultan ser procesos extraños entre sí. Las preguntas: ¿Quiénes participan? y ¿cómo organizan su participación?, suele perfilar actores distintos a los que se pueden hallar en las respuestas a las preguntas ¿quiénes deciden? y ¿de qué manera? Sin embargo, simplemente decir que los estudiantes participan en la escuela mediante las instancias de representación estudiantil y que los directivos toman las decisiones, la mayor de las veces, de manera inconsulta, no aporta demasiado a la comprensión de los procesos de participación y de toma de decisiones. Participar y decidir encierran diversos significados, mucho más allá de las prácticas habituales en la escuela e incluso a pesar de algunas de ellas. Los siguientes diálogos con estudiantes de distintos grados escolares, referidos a la definición de actividades para la semana cultural, ilustran apenas uno de estos significados.

Entrevistador (E): ustedes [los estudiantes] discutieron sobre algunas actividades que querían realizar

Estudiante (Es): no, la profesora ya venía con sus ideas y nos dijo qué hacer. Hicimos una muestra de comidas típicas.

E: ¿cómo hicieron para organizarse?

Es: la profesora iba diciendo las tareas y cada uno decía en qué podía colaborar, luego íbamos sacando nuevas ideas.

E: ¿es muy difícil organizarse?

Es: No, bueno, más o menos.

Es: Nosotros habíamos preparado una danza.

E: ¿Cómo escogieron a los bailarines? [Él era uno de ellos]

Es: Algunos querían, pero, como faltaban, la profesora escogió a los demás, es que a muchos les da como pena.

E: ¿Cómo se organizaron?

Es: Ensayamos la presentación dos semanas, la profesora nos ayudó mucho.

E: ¿Ustedes escogieron el baile?

Es: no, fue la profesora.

A pesar de este esquema vertical en la definición de lo que hay que hacer, también, en las jornadas que se suponen libres del cumplimiento del horario escolar, en las que se quiebran las rutinas de la escuela, quienes hacen la puesta en escena son los estudiantes, ellos son quienes a medida que se diseñan las actividades escolares van aportando ideas y se van haciendo dueños de un espacio de expresión en el que toman decisiones y modifican las propuestas iniciales. Qué tanto se está dispuesto a participar tiene que ver aquí con el nivel de motivación que despierta en ellos las iniciativas que les son presentadas. Participar significa en este sentido *involucrarse* y tomar los recaudos necesarios para que las actividades planeadas con anticipación luzcan bien y generen satisfacción entre los participantes.

Otra forma de participación que podría denominarse "participación contemplativa" alude a la sensación, en unos casos, o a la certeza, en otros, de *ser tenido en cuenta*, lo cual como se verá, enlaza fuertemente la esfera emocional. Aquí participar significa recibir un trato respetuoso, no ser ignorado, ser consultado, en suma, obtener reconocimiento. Muchas veces esto se traduce en actos de resistencia pasiva, esto es, en la decisión de no hacerse partícipe de determinadas iniciativas. Aunque parezca paradójico, participar significa también reivindicar el derecho a no hacerlo y exigir reconocimiento en la aceptación de auténticas convocatorias. Los siguientes testimonios así lo refrendan:

Los estudiantes participan, hacen sus propuestas y trabajos, con sus cosas son muy juiciosos, y ahí lo que más funciona, lo que más me ha funcionado a mi es hablar con el muchacho con mucho respeto, yo no soy afectiva en el sentido de tocarlos, de abrazarlos, pero los trato con respeto y ellos valoran eso.

[...] Bueno, muchas cosas que eran importantes para ellos [para los estudiantes] realmente no habían sido tenidas en cuenta, entonces los muchachos se reunieron, se organizaron y dijimos “dejémoslos a ver que van a hacer” y lograron muchas cosas a través del consejo de estudiantes, pero también uno observa que los chicos que lograron esas cosas, o muchos de ellos, eran chicos que eran atacados [habitualmente confrontados por situaciones disciplinarias] por nosotros mismos como coordinadores de grado, que a veces los veíamos como amenaza y los chicos decían: “pero es que yo no fui tomado en cuenta para tomar determinada decisión”, como ocurrió con el distintivo [seña institucional que debía ser portada por los estudiantes en su uniforme], “yo no me lo coloco”, “está bien, no se lo coloque”, y eso me pareció a mi valioso, que un grupo de chicos haya dicho: “yo no me lo coloco porque no fui tenido en cuenta, independientemente de que sea bonito o de que no sea bonito y no lo voy a adquirir”, entonces fue cuando dijimos, “no, ellos están en su sano derecho de decir que no fueron tenidos en cuenta y por tal razón no quieren participar y no los podemos obligar”, porque de alguna manera los muchachos van dejando el temor a la sanción y se manifiestan y lo hacen y eso hay que respetarlo.

Esta forma de participación surge como respuesta a la amenaza a ser ignorado en términos de aquello que se advierte, de lo cual se hace conciencia en la expresión: “realmente no habían sido tomados en cuenta”. El no reconocimiento de las necesidades e intereses del otro, la indiferencia y el cinismo niegan de tajo la posibilidad de *ser tenido en cuenta*, de sentirse partícipe, de ser vinculado, de *hacer parte de*, en suma, de articular un sentido identitario.

Por otra parte, ¿qué tanto se participa en el aula de clase?, ¿qué tanto se sienten persuadidos los estudiantes por los propósitos cognitivos que los maestros y el mundo escolar le ofrecen? y ¿qué tanto éstos se contraponen o se complementan con las ofertas de aprendizaje de otros contextos relacionales como la familia, la calle, la ciudad, los medios de comunicación, la Internet, otros?, da cuenta de un tercer sentido de la participación, el cual merece la pena designar como: *agencialidad en los procesos de aprendizaje*. Aquí agencialidad significa hacerse y reconocerse como sujeto activo y decisivo, especialmente en el ámbito académico cotidiano⁵. Participar es vincularse voluntariamente al desarrollo de las actividades de aula, es, casi al tiempo, levantar la mano para preguntar cuando algún contenido o procedimiento no se comprende; expresar las dudas que la mediación pedagógica plantea; comentar el resultado de sus propias indagaciones; concentrarse y prestar atención a la clase; cuestionar la autoridad cuando ésta no es legítima y contra-restar la tendencia a convertir en verdades absolutas las cosas que se aprenden.

Pero aunque puedan establecerse consensos —relativos— sobre lo que significa la agencialidad en los procesos de aprendizaje, de manera contra-fáctica (ideal, modélica), a menudo, en la escuela, esta variante de la participación se reduce a la pura adscripción a los propósitos definidos por parte de la figura de autoridad, de modo tal que participar no resulta ser otra cosa que “colaborarle al maestro cuando éste lo solicita”, ¿de qué maneras?, ¿a partir de la realización de qué tipo de acciones?, son interrogantes que se resuelven más en función de fines disciplinarios que cognitivos. El espectro, sin embargo, es amplio y así como existen escuelas y maestros que acuden por necesidad del contexto

⁵ Para Sztulwark y Duschatzky la *escuela-agenciamiento* amplía las posibilidades de actuación de las personas sin que ello signifique el control de su subjetividad: “¿Qué se agencia? Una sutil línea de encuentro” (2005:201)

(grupos grandes de estudiantes, condiciones precarias de autocontrol, escaso apoyo institucional) o por su estilo profesional a este tipo de reducciones, los hay, que incluso en ambientes de aprendizaje difíciles y hostiles promueven formas aperturistas y complejas de agencialidad en los procesos de aprendizaje.

En el caso arriba presentado, sobre la percepción que tienen tanto los niños como las niñas sobre las modalidades de participación y el protagonismo de unos y otros en clase, refleja cómo en las formas de agencialidad del conocimiento se despliegan elementos no sólo de orden cognitivo sino también de tipo moral, conativo e ideológico. Aquí las costumbres, los sentimientos, las creencias y los juicios previos de los involucrados influyen tanto en la manera como se configura esta forma de participación —agencialidad—, como en su valoración (que en el caso citado, expresa un criterio de distinción —discriminación por género—, aceptación y reproducción. Algo que cuanto menos se reflexione y más se naturaliza.

Hasta ahora se ha hecho referencia a tres formas de participación en la escuela, esto es: *involucrarse* en actividades definidas por terceros; *ser tenido en cuenta* a partir de la exigencia de reconocimiento y *ser agente activo en proceso de aprendizaje*. Se abordará ahora, otra, quizás la más problemática de todas, se trata del juego de *la representación-delegación estudiantil*. Incluso en muchas ocasiones, cuando se hace alusión a procesos de participación en la escuela se suele apelar inmediatamente a esta modalidad, operando una especie de identificación del tipo: participar = elegir o ser elegido como vocero de otros. Y sin embargo, ésta resulta ser, la mayoría de las veces, la menos eficaz y la más desprestigiada de todas. Menos eficaz, dado que aunque la representación es una forma de participación agregada, aquella suele hacer abstracción de ésta, conteniéndola, reemplazándola o eliminándola sin que se alcancen los fines formalmente enunciados. Más desprestigiada, debido a la ausencia de legitimidad que supone la transferencia de propósitos colectivos a figuras solitarias —lo que sólo puede significar el abandono complaciente de todo sentido de responsabilidad— y debido también a la irrelevancia institucional que representan las figuras anodinas que tiene voz pero nunca voto.

Aunque es necesario cuidarse de hacer sobre-generalizaciones, pues no faltan experiencias en las que la representación-delegación estudiantil es tomada en serio por menores y mayores de edad en la escuela, lo más corriente es encontrarse con la reproducción local de vicios conforme a escenarios sociales más amplios en los que, de común, se expresa un endeble espíritu democrático.

Participar se ciñe a un momento específico: la elección de representantes estudiantiles ante los órganos de decisión en la escuela. Lo que suceda después es algo de lo cual casi todos se pueden desentender, pues no se logra articular una cultura institucional para el acompañamiento de las propuestas y el trabajo colectivo. El resultado es relativamente fácil de anticipar y en síntesis se expresa mediante un encadenamiento del tipo: entusiasmo - ineficacia - incredulidad - desconfianza - desinterés - indiferencia. Los siguientes recursos dialógicos y testimoniales así lo ilustran:

E: ¿Ustedes consideran que la representación estudiantil acá en el colegio es efectiva?, es decir, ¿las necesidades que ustedes tienen son escuchadas y sus propuestas tienen viabilidad?

Es1: Pues aquí en el colegio no se ha sentido la participación de los líderes en los años anteriores y vamos a ver este año cómo se desempeñan y si pueden cumplir las metas.

E: ¿Por qué cree que antes no han podido cumplir con su labor como representantes?

Es1: Porque ellos no tienen sus metas claras, ellos no se fijan en un objetivo, no les interesa, sólo les interesa es postularse de personero y ya, si gana queda y si no, pues no pasa nada.

Es2: Pues, yo digo que no es tanto lo de las metas, yo creo que ellos se imaginan cosas que no pueden ser, como con lo de la emisora [propuesta de hacer una emisora escolar] y eso ya se sabe que no se va a poder y otra cosa, que van a poner otra tiendita ahí [Kiosco para la venta de alimentos] y eso tampoco se va a poder, o sea, se imaginan cosas que no son posibles en el colegio y sabiendo eso los demás votan por ellos [...] son cosas que no tienen lógica, porque van a votar por alguien que sabemos que no va a cumplir.

E: ¿a ustedes no les interesaría postularse para representante estudiantil?

Es2: No, ¿para qué?

E: ¿Qué tipo de iniciativas políticas adelantan ustedes en la escuela? o ¿conocen algunas iniciativas que los estudiantes llevan a cabo?

Pr: Pues, ¿política no es luego lo de la elección del personero?, eso pasó hace poco, elegimos al representante del curso y a un suplente y se hizo democráticamente. También elegimos al monitor "¿Quién quiere ser monitor?", ya fueron varios los que alzaron la mano, pero entonces, había ciertos limitantes, para ser monitor deben tener un perfil: que sea académicamente bueno, que sea puntual y que sea un modelo para seguir, entonces, ahí unos se desanimaron porque querían ser monitores, pero debido al perfil no podían serlo.

Participación y política son conceptos que, en este contexto, sufren por igual una dramática reducción de significado. En un estudio anterior se había advertido ya sobre el mantenimiento de concepciones negativas entre docentes en formación sobre *la política* y nociones relacionadas (Ruiz, 2000: 121 y s.s.). El sesgo de significado consiste en considerar que la política se mueve en el ámbito de los intereses de unos pocos beneficiarios (los representantes) y en el ejercicio de acciones proselitistas separadas de la idea de búsqueda del bien común. Si el ejercicio político en la escuela es concebido como participación y la participación se entiende como un juego de representación-delegación, éste a su vez no puede sino generar una especie de anticipación de promesas incumplidas, en un escenario en el cual nadie quiere realmente hacerse partícipe o ser sujeto activo o involucrarse y ser tenido en cuenta. Lo extraño sería que se obtuvieran valoraciones positivas de estos conceptos y de su puesta en ejercicio.

Aunque la participación en la escuela se despliega, en buena medida, en las modalidades descritas, no sobra hacer dos señalamientos ulteriores: 1) estas modalidades no se encuentran diferenciadas o separadas, por el contrario se tocan, se imbrican y en la medida en que se las elude como objeto de reflexión y discusión, se transparentan reproduciendo sus aspectos más problemáticos y 2) tales modalidades están lejos de ser exclusivas del mundo escolar, de hecho la escuela muchas veces las asimila de otros ordenes sociales e institucionales. No se puede ignorar que la escuela es también un espacio de trabajo e intercambio de muchas personas. En ella se conjugan, al tiempo, intereses familiares, laborales con exigencias de Estado (expresadas en la política pública en educación) y con la dinámica del mercado.

Se explorará ahora otro escenario de la formación ético-política estrechamente vinculado con el aprendizaje de saberes específicos y con un alto grado de articulación pedagógica. Se trata del desarrollo de proyectos e iniciativas pedagógicas trans-curriculares. Con todas sus restricciones y contradicciones, esta es, desde la perspectiva constructivista de valores ciudadanos que guía este trabajo uno de los más potentes y efectivos instrumentos de formación ciudadana con que cuenta la escuela.

5. LAS INICIATIVAS TRANS-CURRICULARES

Se entiende aquí por trans-curricular la afectación y articulación de todo el proceso formativo mediante iniciativas o proyectos escolares. De este modo, el desarrollo del plan de estudios, el ejercicio de la autoridad, las formas de disciplinamiento y la dinámica relacional conforman juntos una especie de friso sobre el cual se construye y significa la cotidianidad en la escuela. Se trata de una moldura relativamente maleable en la que las cosas que se hacen son tan importantes como la forma en que se llevan a cabo. Se hace referencia aquí, especialmente, a los programas de convivencia escolar, los cuales suelen concretarse en *estrategias de resolución de conflictos* y en *iniciativas académicas integradas*.

Hablar de convivencia escolar es aludir a procesos sociales complejos en los que distintos actores se relacionan entre sí en un espacio común, desplegando diversos intereses y visiones de mundo. De este modo, convivir en la escuela significa vivir con otros en un espacio - tiempo compartido, en consideración de dichos intereses y respeto de dichas visiones o formas de vida. Es posible, entonces, distinguir, de modo general, los procesos de convivencia de los de coexistencia. En las situaciones o experiencias en las que sólo es posible pensar en subsistir en la escuela, la dignificación humana, la convivencia, es justamente lo que se encuentra ausente.

La convivencia en la escuela es una apuesta ética, una búsqueda incesante de reconocimiento individual y colectivo, una necesidad permanente de consistencia y afecto en las relaciones humanas, una idea regulativa sobre la cual se soporten acuerdos, se expliciten disensos y se resuelvan pacíficamente los conflictos. No existe un criterio formal —social, económico, cultural o político— que permita diferenciar las escuelas de convivencia de las escuelas de coexistencia o subsistencia. Es la percepción subjetiva de los actores, su afectación frente a la dinámica escolar y el grado de aceptación de dichas dinámicas en relación con la escasez o inexistencia de condiciones de maltrato y humillación lo que define la calidad de la convivencia en la escuela.

En la escuela este tipo de procesos se configura según el talante —carácter e intereses— de sus participantes y se va instituyendo de modo inercial. En ocasiones se traduce en acciones, estrategias, o incluso proyectos de resolución de conflictos, que se van convirtiendo poco a poco en un referente importante de las acciones cotidianas de docentes y estudiantes y en el punto de apoyo a sus procesos de comunicación.

E: ¿Qué tipo de habilidades o competencias desarrollan los estudiantes en su participación en los programas de resolución de conflictos?

Pr: Ellos aprenden a ser responsables y de todas formas son niños, no dejan de ser niños, siguen molestando, siguen haciendo sus cosas, pero la responsabilidad forma el carácter [...] Ellos viven otra realidad y es que no están mucho tiempo con sus papitos, entonces, deben desenvolverse solos, solucionar los problemas solos, no pueden esperar a que llegue la mamá o el papá, sino que ellos tienen que manejar solitos las cosas, entonces sí, indiscutiblemente eso se debe continuar [programas de resolución de conflictos].

5.1. El niño del helado

En una de las instituciones participantes del estudio se pudo presenciar una situación propia de la cotidianidad escolar, esclarecedora de la manera como se generan formas de regulación y autorregulación entre los estudiantes apoyados en el arbitraje de un maestro.

En el recreo se acercaron tres niños (de doce años de edad aproximadamente) al coordinador de la escuela para comentarle que tenían un problema. El más pequeño de ellos había estado llorando, se le notaba en el rostro, los otros dos parecían más tranquilos.

El primero en hablar fue el niño que había llorado, acusaba a los otros dos de haberle hecho caer su cono de helado. Al parecer iban corriendo y se tropezaron con él al pasar. El niño del helado pedía que se le resolviera el problema. Dio su versión sin ser interrumpido. Inmediatamente después hablaron los otros dos niños, uno de ellos aceptó la responsabilidad, pero agregó que en el choque había perdido medio pastel y que por eso estaban a mano.

El coordinador escuchó tranquilamente todos los descargos pero pronto la discusión se centró en el asunto del pastel: "me tumbaron el cono y no me quieren responder", "es que él también nos tumbó el pastel", "¿por qué tenemos que pagarle?". El coordinador preguntó, entonces, "¿ustedes estaban comiendo pastel y corriendo al mismo tiempo?" El niño del helado los desmentía en pleno llanto, los otros dos intentaron tranquilizarlo y le pidieron que no llorara. El coordinador les propuso que buscaran una solución señalando que no era justo que el niño del helado se quedara sin comer nada en el descanso. La idea era que los otros dos niños reunieran el valor del helado y le dieran el dinero. La propuesta no los dejaba satisfechos, pero ante la poca credibilidad que generaba la versión del pastel y una vez más la inminencia de llanto, uno de los chicos persuadió a su compañero sobre lo que debería hacer, "esta bien —dijo el niño en un principio más renuente— tocará mañana porque hoy yo no tengo plata".

El niño del helado planteó sus dudas sobre el "pago diferido", pero los otros dos lo interrumpieron diciéndole "sí, sí le vamos a pagar, pero por favor no llore más por eso, fue un accidente". Al día siguiente, en el recreo, el niño se acercó (terminándose un helado) para confirmar que los otros chicos habían cumplido con el acuerdo.

Se trata como en la mayoría de los conflictos en la escuela de situaciones aparentemente sencillas e incluso triviales si se las mira desde la perspectiva racional del adulto. Aquí una intervención inadecuada del docente (impositiva, autoritaria o por el contrario laxa e indiferente) sólo podría generar consensos hipócritas y resentimientos. En este caso vale la pena destacar el hecho de que fueron los estudiantes quienes buscaron la orientación del docente, menos habituados, quizás, a intervenciones arbitrarias por parte de éste. En este caso, el maestro es invitado a participar en la solución del problema y se convierte en una especie de garante de que no todos los argumentos resultan igualmente válidos, por ejemplo, mentir para eludir una responsabilidad no es algo que pueda aceptarse bajo ningún punto de vista, pero tampoco algo con lo cual se tenga que exagerar para sentar un precedente.

Reemplazar la queja y la acusación mutua por la expresión de opiniones y alternativas no es algo a lo que se llegue con facilidad, sin embargo, resultan prioritarios en el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos. Las discusiones guiadas suelen dar espacio a la expresión de emociones, pero sobre todo, a la presentación de argumentos, a la definición de compromisos y al cumplimiento de lo pactado. Comprometerse con aquello que no se cree y asumir decisiones en las que no se participa prefiguran una especie de lógica de la obediencia y de ningún modo exigencias de cumplimiento. La exigencia de cumplimiento presupone fuertes vínculos intersubjetivos y decisiones autónomas. De este modo, si los estudiantes participan en la definición y significación de las normas, podrán valorar su importancia y estarán más comprometidos con su acatamiento (Ruiz y Chau, 2005; Ruiz, 2007).

Sin embargo, la convivencia en muchos casos no es más que un supuesto. El trabajo de observación realizado en las aulas y en algunos espacios informales de las escuelas permite constatar cómo las relaciones entre los estudiantes y entre éstos y sus maestros están signadas por una gran dosis de represión y hostilidad. Los rasgos personales, las diferencias entre los individuos y los grupos suele ser a menudo el principal motivo de exclusión. La escuela no es una burbuja en la que se puedan eliminar o reducir mágicamente los conflictos de la sociedad más amplia. Las distintas formas de contención social expuestas arriba operan al tiempo que las estrategias más creativas de resolución de conflictos formando extraños híbridos que evidencian contrasentidos, discordancias y paradojas, especialmente entre los propósitos formativos perseguidos y las mediaciones pedagógicas utilizadas. Los siguientes testimonios portan, de algún modo, esta hibridación.

5.2. Sensaciones encontradas

Pr: Todas las acciones que se llevaron a cabo, cada una de las actividades que hicimos, bajaron la agresividad en los estudiantes y les cambiaron las formas de solucionar los problemas, por lo menos ellos lo del diálogo ya lo tienen interiorizado. El proyecto de mediadores, pues fue reconocido con un importante premio pedagógico [premio Santillana], eso, pues, ayudó mucho a posesionarlo a nivel institucional, porque a veces esas experiencias se vuelven muy individuales, su peso recae solamente en un profesor o en dos y ellos son los que terminan respondiendo por el programa, además porque en este colegio aunque la gente no obstaculiza, tampoco es que ayude mucho.

Pr: Cuando se presenta un problema de convivencia aquí en el colegio —yo llevo cinco años trabajando en la jornada de la tarde, ahora estoy en la mañana— de un momento a otro llegan unas personas, hacen unos talleres y como que tratan de solucionar el problema por alguna parte, pero ha sido como apagando incendios y no hay esa continuidad que se necesita para que sientan tanto los estudiantes como los maestros que aquí hay proyecto de convivencia consolidado. Los problemas de convivencia se solucionan en Coordinación, en la dirección de curso, con los padres de familia y en casos extremos en la oficina de Orientación. En años pasados en Coordinación, sobre todo, en la jornada de la mañana, se hacía como una especie de inducción al padre y se le decía que el muchacho no estaba bien, que de pronto éste no era su espacio y como que se le ayudaba a que se fuera del colegio, no se echaba a nadie, pero se les ayudaba a que se fueran, entonces los papás firmaban los papeles y se iban. El año pasado hubo casos en los que uno sentía que lo iban a robar en el salón de clases, uno andaba guardando sus cosas, no se podían dejar unas tijeras fuera porque en cualquier momento pasaba un muchacho y se las cogía. Y esos muchachos y esa sensación se fueron del colegio. Cuando habían casos especiales o dramáticos se bajaba donde el rector y el rector se desesperaba y todos se desesperaban y el muchacho finalmente se iba. Aquí no ha habido esa idea de trabajar en prevención con los muchachos que se portan mal. Recién ahora las cosas están empezando a cambiar.

5.3. La niña de la matra

E: Entiendo que el año pasado tuvieron que manejar a una situación muy difícil con una niña del grado noveno, ¿quisieran hablar sobre ello?

Pr1: ella es una niña muy inteligente y muy especial, en este momento ella hace el servicio social en este mismo colegio⁶. Ella se trasladó el año pasado al colegio Manuelita Sáenz [escuela pública de la misma zona en la que está ubicada nuestra escuela], pero ella quiere mucho esta escuela, entonces pidió hacer

⁶ La profesora se refiere al número reducido de horas de servicio social que a la semana deben adelantar los estudiantes de décimo y undécimo grado (normalmente en una institución social, educativa o comunitaria distinta a aquella en la que se estudia) el cual es, entre otros, un requisito básico para graduarse de bachiller.

su servicio social aquí y en este momento es la secretaria de la coordinadora, nos lleva las cartas y otras cosas [hace las veces de correo interno].

Pr2: Pero eso todavía genera conflicto, hay un grupo de décimo que conoce su historia, que sabe que fue una niña pesada, antipática, estrato ocho [forma peyorativa y exagerada de relevar la supuesta buena condición socio-económica de la familia de la niña] y pues con esas condiciones, obviamente, la niña aquí no funcionaba. Cuando ella me busca en el salón de décimo para darme una razón, a mí, por ejemplo, me toca salirme y recibirla afuera, porque las niñas le hacen mala cara. Es incómoda.

Pr3: Ella llevaba aquí todo el bachillerato, desde grado sexto.

Pr1: Yo la tuve el año pasado.

E: ¿Qué fue lo que sucedió?

Pr1: Pues lo que pasa es que yo a esa niña le tengo un afecto especial, me cae muy bien y es muy amiguita mía y sí, es una niña que tiene un apoyo familiar fuerte, que tiene condiciones socio-económicas mejores que la mayoría de los de aquí, es bonita y se siente muy segura de eso. Pero a mí me da la impresión de que lo que pasó se debió a la típica pelea de género, de cierta etapa en la que las niñas se pelean por ganar territorio, aceptación y por mostrarse ante las demás como más fuerte y más popular entre los muchachos.

E: ¿tenía más aceptación entre los chicos que entre las chicas?

Pr1: Sí, y nosotras la mujeres, y digo nosotras la mujeres, porque incluso después de los cuarenta seguimos asumiendo roles muy parecidos en cuanto a liderazgo, nos peleamos por la territorialidad. Bueno, entonces, ella comienza a pelearse con las demás niñas y resultó una líder que no sabe hasta que punto puede llegar a hacer daño y a generarles líos a otras personas y, pues, ella estando en noveno se va contra las de décimo, es decir, las vecinas, las niñas del otro curso. Y un día ve que el salón de los de décimo está desocupado y lidera a los compañeritos para que destruyan las cosas que había allí. Además, los hombres le hacían mucho caso y le obedecían. Por indicación de ella, dañaron las cosas, le echaron basura encima a los pupitres, agarraron las matas, las arrancaron de las materas y regaron la tierra y uno de los muchachos, el más efusivo, se orinó encima de esa basura y pues, eso fue muy agresivo. Pero ella es muy hábil, es un personaje, porque cuando ve que la cosa se le sale de las manos, ella dice que organicen todo, que pobrecitas las aseadoras, que eso de hacer aseo es terrible y se hecha un discurso frente a eso y entonces tratan de recoger lo que alcanzan, pero no alcanzan a arreglar y eso como que confunde a los demás. De pronto ella la tenía más clara. Las cosas se le habían salido de las manos e intenta remediarlo, pero no alcanzaron y claro, finalmente, ella no había hecho nada, no fue quien tiró las canecas, ni las matas, aunque más o menos los incitó a hacerlo. Lo hicieron varios muchachos y dos muchachas que eran las grandes amigas de ella.

E: realmente, ¿cuál era el problema que tenía con las de décimo?

Pr1: por el liderazgo con los muchachos, pero, sobre todo, porque cuando una muchacha empieza a ser líder y ese tipo de cosas y los muchachos la apoyan, las demás le dan el calificativo de "perra" y eso es en todos los colegios, se le empieza a colocar el letrero. Por ejemplo, ahora tengo una niña a la que otra de décimo fue y escribió fulanita de tal es una perra, entonces, nos tocó hacer la reflexión con ella y hacerla limpiar los letreros que había puesto en varias partes de la institución. Eso es, generalmente, una forma de decirle: "usted anda con los muchachos que yo quiero o usted me quitó el novio".

E: Bien, ¿qué sucedió con la chica de la que venimos hablando?

Pr2: Inmediatamente hubo intervención y se reflexionó con los de décimo sobre el hecho de que ellos no podían responder de manera agresiva y realmente no hubo respuesta por parte del grupo que fue agredido.

Pr1: Yo estaba en ese momento trabajando en el proyecto de convivencia y resolución de conflictos, nos llamaron y nos dijeron "¿Qué hacemos?" Y, pues, se hizo toda la reflexión, se llamó a los padres de los niños involucrados y se les contó lo sucedido. Para los padres fue terrible, se reunió a todo el salón, a todo el curso y pues en parte fue un escarnio público, porque para un padre que le digan "su hijo se orinó aquí, ¡mire!, regó la basura, hizo esto y aquello". Es fue muy doloroso. Los papás fácilmente optaron y dijeron: "yo me lo llevo, consígamele señor rector otro colegio donde pueda estar". Pienso que eso fue por dos razones, porque les dio mucha pena, yo los vi muy apenados, muy avergonzados, y porque vieron que la cosa había sido realmente agresiva y violenta con los muchachos del otro curso y que eso podía generar reacciones y por eso optaron por llevárselos.

E: ¿se le ayudó a que se fueran?

Pr2: en ese caso salieron dos estudiantes a los que se les consiguió otra institución y los demás quedaron con matrícula condicional y con un compromiso serio de que si volvían a tener una actitud violenta con alguien se irían del colegio.

E: ¿y la niña?

Pr1: si, ella se fue para al "Manuelita Sáenz" y pues allí no le fue bien al comienzo. Ella me contaba que allá en el Manuelita encontró un grupo que la hizo sentir lo mismo que ella hacia sentir aquí a las otras y es que allá encontró un grupo consolidado de amigas que la marginaron y que le dijeron: "usted nada que ver aquí" y la dejaron sola. Se sintió muy sola y fuera de eso le mostraron que estaban mejor económicamente que ella y creo que eso le sirvió en gran medida. Estuvo a punto de retirarse de allá, pero finalmente no se retiró y está ahora contenta, porque académicamente es muy buena.

E: ¿también a ella la retiraron sus padres de este colegio por el mismo incidente del que hemos estado hablando?

Pr1: La mamá la retiró voluntariamente, ese mismo día la mamá dijo "yo me la llevo". Porque cuando están los chicos con los padres de familia empiezan a sacar otras cosas que se tienen guardadas y empezaron a contar de ella cosas que nosotros no sabíamos, como por ejemplo, lo de la matera.

E: ¿Qué fue lo de la matera?

Pr1: Ella, días antes de lo que venimos contando estaba llamando como mucho la atención, estaba muy agresiva y un día cogió una matera y se le ocurrió tirarla por la escalera, si hubiera pasado abajo alguien en ese momento lo hubiese podido lesionar. Le pareció simpático y pensó que eso iba a quedar en el anonimato y pues ese día los chicos lo sacaron.

E: lo raro es que después de lo sucedido haya querido hacer el servicio social aquí, ¿no creen?

Pr1: Si, pero ella quiere mucho a su colegio, ella es muy pila [inteligente, capaz].

E: ¿Tiene oportunidad de ingresar nuevamente acá?

Pr1: Pues yo no sé, pero creo que no, porque ya está contenta en el otro colegio, ya se adaptó. Está contenta con las clases que le dictan y pues a ella le gusta la danza y el teatro y allá tiene esa opción⁷.

⁷ Al contactarla, la niña no quiso ser entrevistada y sólo manifestó estar contenta haciendo la práctica social en su antiguo colegio.

5.4. El niño del abrazo

E: Bien, si nos referimos a la manera como ustedes manejan los conflictos con los chicos, bien sea mediante el uso concertado del Observador; el diálogo directo o buscando un mediador [otro profesor o un estudiante] ¿Qué han aprendido ustedes con esas estrategias, que aprenden los chicos?

Pr: Yo quisiera contarte una cosa que me pareció muy chistosa, pero muy linda y muy significativa; sucedió con un chico que fue el primero al que le escribí algo en el Observador. Es un niño nuevo, llegó a este colegio en el segundo periodo, viene de un colegio que él dice que es mucho mejor que éste y que allá enseñaban muchísimas más cosas y que aquí estamos como atrasados y que los maestros no damos lo que él espera, entonces, en clase yo les puse un trabajito, un escrito que tenían que hacer y él lo termina en dos segundos y lo presenta, yo le digo que le hace falta tal y tal cosa: "termínalo y luego me lo entregas" y él me dice que no, que quiere que se lo califique de una vez, yo le pregunto que si esta seguro porque le falta todo y él me dice que si porque él está seguro de que esta bien. Yo lo reviso y pues yo le pongo "i" [insuficiente], entonces él furioso agarra la hoja, la arruga y la arroja a la papelera y se sienta y ya. Yo no le digo nada y luego de haber recogido todos los trabajitos comienzo a dar la explicación y cuando estoy hablando el dice "ah, que tal". Inicialmente casi me rió, pero me dije a mi misma "no, no me puedo reír, porque sería irrespetuoso con los otros muchachos, pero, qué hago ahí", era muy complicado porque era desarrollar la clase y no dejarme provocar, pero también era chistoso. Finalmente, le dije, "mire hermano si usted no quiere estar en la clase, sino le gusta, porqué no se sale, espera afuera y hablamos" y me dice, "yo que me voy a salir, pues sáqueme" y yo le dije: "yo no lo voy a sacar, pero si no podemos hablar los dos, va tocar hablar con un adulto que lo represente y en ese caso vaya tráigame a su directora de grupo, porque con usted yo no puedo hablar". Efectivamente, él se sale y busca a la directora de grupo, yo hablo con ella y escribo en el Observador lo que pasó y él está furioso, entonces le digo: "papito lea y si no estás de acuerdo, pues escribes lo que te parece y fresco". Yo ya estaba molesta porque era muy agresiva la cosa, pero no me dejé provocar. Finalmente, al otro día me buscaba y me buscaba y yo estaba muy ocupada y además lo quise dejar a un lado, como ponerle distancia. Cuando entro a clase está todo el curso en silencio, todos juiciosos y de pronto yo volteo al tablero a escribir algo, cuando veo un letrado que dice: "Profe perdóneme, atentamente Jonathan", pues claro, yo miro a todo el curso y me da mucha risa y le digo: "no papi, yo no tengo nada que perdonarte, pero muy lindo ese detalle". Además tiene una expresión, tiene una cara y unos ojos bellísimos.

E: Él le ofreció disculpas públicamente.

Pr: Y yo le digo: "pero así no más" y él se para y me da un abracito y todo el curso aplaude estilo película, pero fue un ejercicio y una cosa muy bella. Yo trato de identificar en ellos a mis hijos, tengo tres hijos y entonces como que pienso en mis hijos, que si mi hijo estuviera en esta circunstancia que bacano [bueno] sería que alguien lo abrazara y por eso lo abracé. Fue una experiencia muy significativa y muy bonita

Estos casos ilustran distintas formas de contención social que operan en una misma escuela, en distintos momentos, con distintos actores. El primer relato expresa los temores, dudas e incertidumbres que despierta en los maestros posibilidad de la autorregulación por parte de los estudiantes que conducen el programa de mediadores escolares, pero a la vez, el grado de conciencia de los docentes sobre la resistencia que impone la institución al cambio de una cultura política adultocrática a una más participativa. Aquí la contención puede entenderse como sujeción a las formas clásicas de proceder. El segundo relato alude a los dolorosos aprendizajes que pueden extraerse de las experiencias negativas. La exclusión e intolerancia que ilustran el caso de "la niña de la matera" quizás da menos cuenta del fracaso del proyecto de convivencia y resolución de conflictos que de la intromisión de las formas institucionales de *contener* una población escolar, según un criterio de "normalidad" que no hace frente

a los conflictos sino que los “soluciona” neutralizando o erradicando a sus protagonistas o induciendo a éstos mismos se hagan cargo de su propia exclusión. En el tercer relato, por su parte, más allá de los problemático que pueda resultar la indefinición de límites al rol de maestro, la contención resulta ser soporte afectivo, segunda oportunidad, reconciliación y posibilidad de construcción conjunta.

Aquí se denominan *iniciativas pedagógicas integradas* un conjunto de actividades organizadas de modo más o menos sistemático, que docentes y estudiantes realizan más allá del aula de clases y en algunas ocasiones, parcialmente por fuera del ámbito escolar. Este tipo de actividades suelen contar con niveles básicos de planeación y evaluación y con la opinión de los participantes. Como en el caso de las *estrategias de resolución de conflictos* que se presentaron antes, aquí la convivencia se promueve de forma trans-curricular (en ningún caso, de modo extracurricular). Realmente, en la escuela muy pocas cosas ocurren completamente al margen del currículo, si por ello se entiende un dispositivo académico, cultural, político, administrativo y pedagógico basado en previsiones y regulaciones institucionales desde las cuales se organizan los contenidos, tiempos, normas —explícitas e implícitas—, actividades y resultados de las interacciones escolares.

El currículo escolar tiene una amplia capacidad de asimilación de los acontecimientos cotidianos, tanto de los consuetudinarios como de los novedosos e inéditos. La escuela instituye una estructura curricular que hace las veces de corredor por donde todos transitan de ida y vuelta, permanentemente, de la esfera disciplinar (académica) a la disciplinaria (correctiva). Visto así, se podría generar en el lector la sensación de que se trata de una disposición omnicomprensiva, y lo sería si no fuera porque allende al currículo está la subjetividad. Las creencias, los pensamientos, los sentimientos, los gustos, las preferencias, buena parte de lo sagrado y lo profano que se articula en la interacción, se integra y se re-significa de manera individual. Y aunque lo que sucede en la escuela pueda jugar un papel significativo en la formación de la subjetividad, no se trata de las únicas experiencias que cuentan y muchas veces ni siquiera de las más importantes. En suma, el currículo es lo nuclear en el ámbito escolar aunque no necesariamente lo sea el mundo de cada uno de sus actores. Su reino está en lo que se enseña y un poco menos en lo que se aprende.

Lo trans-curricular es, entonces, aquello que toca, que afecta distintos ámbitos de la enseñanza. Los proyectos de educación ambiental; educación vial; servicio social; trabajo comunitario, así como las salidas pedagógicas con propósitos claramente definidos; las jornadas de expresión artística y cultural; la participación en foros locales y en general, los proyectos escolares que impliquen la coordinación de esfuerzos y la realización de acciones colectivas son ejemplos de lo que aquí se ha denominado *iniciativas pedagógicas integradas*, las cuales convertidas en objeto de reflexión y discusión favorecen la convivencia escolar, y —tal y como se remarcó en el acápite anterior—, constituyen un potente instrumento para el ejercicio de una ciudadanía activa en o desde la escuela.

Pr: Cuando nosotros lideramos acá el proyecto del Foro Interinstitucional de Política Pública, lo hicimos de una manera bastante diferente a como se había hecho antes, no con ponencias rigurosas sino a través del diálogo, que los chicos dijeran lo que querían que cambiara de la escuela “que nos gusta y que no nos gusta y cómo vamos a hacer para cambiar lo que no nos gusta” [...] En esos casos no es un problema de solidaridad, sino un problema de trabajo en equipo, cuando tu tienes un equipo de trabajo todo el mundo le mete el hombro sin decir que tiene que ser solidario con otro, no es porque yo lo tengo que ayudar o porque lo tengo que soportar, sino porque es parte de mi trabajo.

Pr: Yo soy del área de ciencias naturales y hacemos salidas y los muchachos se comportan, no tenemos problemas de disciplina porque a ellos también les gustan las actividades que hacemos cuando salimos de la escuela. En las salidas son personas ejemplares. Yo llevo ocho años haciendo salidas pedagógicas

a distintos lugares de la ciudad: museos, parques, sitios de interés para ellos, casi doce salidas por año, porque se hace una por cada grado y nunca hemos tenido inconvenientes.

Estas actividades suelen integrar intereses, saberes, métodos, técnicas y disciplinas, casi siempre de manera tácita. Huelga decir que su sola existencia no garantiza, ni mucho menos, la deliberación y la participación activa de los involucrados, esto depende, realmente, del nivel de legitimidad que alcanzan los proyectos e iniciativas entre estudiantes y docentes, de la posibilidad de advertir y valorar el sentido social y político de sus intervenciones y del alcance que cada quien les atribuya.

6. CONCLUSIÓN

Un sentido ético-político de la convivencia escolar, tal y como se ha intentado mostrar en este escrito, exige recrear y aceptar las diferencias siempre y cuando las peculiaridades de los otros no nieguen o imposibiliten las propias. Los esfuerzos de una escuela dirigidos hacia un auténtico reconocimiento de sus actores pasan, en buena medida, por la construcción colectiva de territorios de expresión cultural y estética; de espacios de deliberación y participación; y de ámbitos de solidaridad. Los proyectos de convivencia escolar articulados colectivamente permiten actualizar los viejos desafíos, definir nuevos sueños y proyecciones y dar un significado renovado a todo aquello que se quiere contener. Qué contiene una escuela tiene que ver, entonces, con el contenido que sus actores están dispuestos a reconocerle, con la manera como tal contenido dota de significado sus experiencias cotidianas, sus formas de participación, sus decisiones vitales, tiene que ver con el apoyo que cada quien recibe y está dispuesto a darle a los otros. Al fin y al cabo no es igual el pescadito de oro producido en serie en una fábrica de alhajas que aquel que uno imagina salido del taller de Melquíades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apel, K.O. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos. *Espacios en Blanco -Serie Indagaciones-* 16 (Julio), pp. 17-46.
- Castorina, J.A. (dir.) (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- García Márquez, G. (2007 [1967]). *Cien años de soledad*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Habermas, J. (1996a). *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1996b). *La inclusión de otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- MacIntaire, A. (1994). *Justicia y racionalidad*. Barcelona: Ediciones Internacionales.
- Rico, A. et al. (2002). *El telar de los valores*. Bogotá: Javegraf.
- Ruiz, A. (2000). *Educación en valores. Hacia una filosofía moral y política de la educación*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.

Ruiz Silva, A. (2007). El diálogo como acción comunicativa. En: Schujman, G. (coord.) *Filosofía. Temas fundamentales y aportes para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Ruiz Silva, A. (2008). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sztulwark, D. y Duschatzky, S. (2005). ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante editorial.

Taylor, C. (2006) *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.