

**ALTERIDAD: Elemento indispensable para el encuentro  
de la reconciliación desde la escuela**  
*(El caso de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central)*

**Adriana María Peláez Pinzón**  
**Lesly Stella Peláez Pinzón**

**Universidad La Gran Colombia**  
**Facultad de Posgrados y Formación Continuada**  
**Maestría En Educación**  
**V Cohorte**  
**Bogotá 2016**

**ALTERIDAD: Elemento indispensable para el encuentro  
de la reconciliación desde la escuela**  
*(El caso de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central)*

**Adriana María Peláez Pinzón**  
**Lesly Stella Peláez Pinzón**

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación**

**Director**  
**EDUARD ESTEBAN MORENO TRUJILLO**

**Universidad La Gran Colombia**  
**Facultad de Posgrados y Formación Continuada**  
**Maestría En Educación**  
**V Cohorte**  
**Bogotá 2016**

## TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE FIGURAS.....	3
INTRODUCCIÓN .....	4
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	7
Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos .....	10
Formulación del problema .....	12
JUSTIFICACIÓN. ....	13
OBJETIVOS .....	17
Objetivo general.....	17
Objetivos específicos. ....	17
MARCO REFERENCIAL.....	18
Alteridad. ....	18
Reconciliación.....	23
Conflicto. ....	26
<i>Conflicto escolar</i> .....	33
DISEÑO METODOLÓGICO.....	35
Proceso de investigación.....	36
<i>Primera etapa</i> .....	37
<i>Segunda etapa</i> .....	39
<i>Tercera etapa</i> .....	40
Población.....	41
Sistematización de la información. ....	43
Resúmenes analíticos de las teorías de reconciliación y alteridad.....	43
CAPITULO I: ESCUELA Y CONFLICTO .....	44
El concepto de conflicto en el Instituto Técnico Central.....	45
El origen de conflicto en el Instituto Técnico Central .....	50
Actores del Conflicto en el ITC .....	55
Las fases del conflicto.....	58
La intervención del conflicto .....	60
CAPÍTULO II: ¿LA ESCUELA, RECINTO DE RECONCILIACIÓN? .....	64
La reconciliación: Una aproximación a su concepto .....	65
Caracterización de las formas de reconciliación.....	71
Reflexiones .....	79
CAPÍTULO III: LA RECONCILIACIÓN DESDE LA ALTERIDAD .....	83
Reconciliación política.....	84
Percepciones de alteridad en el ITC.....	88
<i>Percepciones a favor de la alteridad</i> .....	91
Reconciliación-Alteridad .....	98
CONCLUSIONES: ALTERIDAD, EL CAMINO A LA RECONCILIACIÓN .....	103
Reflexión final .....	118
LISTA DE REFERENCIA .....	121
LISTA DE ANEXOS.....	128

## TABLA DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1	Triángulo de la Violencia (Galtung, 1998, p.15)	27
Figura 2	Los tres carriles (Galtung, 1998, p.18)	32
Figura 3	Estructura del Marco Teórico	34
Figura 4	Distribución de estudiantes en la ciudad	42
Figura 5	¿Qué es el conflicto? Información recolectada de <i>Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°</i> (Datos recabados por las autoras)	46
Figura 6	¿Cuál es el origen del conflicto? Información recolectada de <i>Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°</i> (Datos recabados por las autoras)	50
Figura 7	Origen del conflicto Comparativo observadores del estudiante - Información recolectada de <i>Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°</i> (Datos recabados por las autoras)	53
Figura 8	¿Quiénes son los actores del conflicto? Información recolectada de <i>Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°</i> (Datos recabados por las autoras)	56
Figura 9	Protagonistas del conflicto. Comparativo visión institucional - Información recolectada de <i>Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°</i> (Datos recabados por las autoras)	57
Figura 10	¿En qué fase del conflicto se está? Información recolectada de <i>Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°</i> (Datos recabados por las autoras)	59
Figura 11	Intervención al conflicto. Comparativo visión institucional - Información recolectada de <i>Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°</i> (Datos recabados por las autoras)	61
Figura 12	Prácticas de reconciliación de los estudiantes del ITC. Información recolectada entrevista <i>Prácticas de reconciliación</i> (Datos recabados por las autoras)	71
Figura 13	Caracterización de la reconciliación los estudiantes de 6° del ITC (Datos recabados por las autoras)	79
Figura 14	Clasificación de Alteridad. Basada en González. F. (2011) (Adaptación de las autoras)	91
Figura 15	Percepciones de alteridad en relación a los elementos de reconciliación (Datos recabados por las autoras)	98

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, el país se encuentra en un proceso de paz que puede poner fin a un conflicto interno que lleva más de sesenta años. Aunque el proceso finalice en buenos términos, las secuelas históricas del conflicto difícilmente podrán ser atenuadas si la sanción de los acuerdos no se acompaña con políticas educativas y de acompañamiento psicosocial. Por tanto, es necesario preparar a las futuras generaciones para que tomen parte en la construcción y consolidación de la nueva configuración social, política, e institucional del país. En nuestra posición, una de las principales apuestas de esta nueva configuración radica en el fortalecimiento de la alteridad, y en la promoción de valores que soporten el desarrollo de habilidades sociales en los jóvenes para lograr la tan anhelada reconciliación social en el marco del posconflicto.

La alteridad permite pensar otras maneras de vivir juntos, distintas al relacionamiento permeado por la competencia y la intolerancia, instaurando bases sólidas para el establecimiento de mejores relaciones de convivencia desde la escuela y hacia la sociedad. Por tanto, la escuela, como escenario privilegiado y motor de cambios en el ejercicio de la ciudadanía, debe interesarse por el desarrollo de pedagogías inclusivas que lleven a la reconciliación por medio del encuentro con el *otro*, y con los *otros*. La implementación de estas pedagogías es clave para fortalecer un camino amplio y certero hacia la paz. Si no intervenimos a tiempo desde la escuela,

la indiferencia con el *otro* puede ser cómplice de procesos de re-victimización<sup>1</sup> social luego de la firma de los acuerdos.

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo analizar las distintas maneras en que la alteridad puede promover prácticas de reconciliación en la resolución de los conflictos escolares. Para tal fin, se consultaron las percepciones de 240 estudiantes del grado sexto de la *Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central* (ITC) sobre los distintos tipos de conflicto que se presentan en la escuela, así como sus posibles soluciones. El cúmulo de información cualitativa que soportó la investigación se recogió por medio de encuestas, entrevistas focalizadas, y observaciones directas en diferentes espacios escolares con base en el método de la *observación naturalista*. En primer lugar, se establecieron conceptos y categorías que permitieran dilucidar las distintas clases de conflicto y las distintas formas de resolución dentro del ITC. A partir de estos conceptos y categorías, se organizaron las experiencias bajo los preceptos teóricos de la reconciliación política y la alteridad en el ámbito escolar. De tal forma, que se puedan identificar con mayor facilidad aquellas manifestaciones de alteridad presentes en las dinámicas escolares que puedan promover nuevos ejercicios de reconciliación desde la escuela.

En este contexto, el presente trabajo está dividido en tres partes claramente expuestas, las cuales son: *Escuela y conflicto*, *¿La escuela, recinto de reconciliación?* y *La reconciliación desde la alteridad*. El primer capítulo titulado *Escuela y conflicto*, ahonda en el reconocimiento de las dinámicas del conflicto escolar, sus actores y las características de su intervención. El segundo capítulo *¿La escuela, recinto de reconciliación?*, dedicado a la clasificación de las

---

<sup>1</sup> Por re-victimización se entiende producir un daño mayor que el causado inicialmente a la víctima por medio de diferentes mecanismos como: la indiferencia, la culpabilidad, el recuerdo reiterado o la hostilidad en la intervención.

formas en las que se presenta la reconciliación en la resolución del conflicto escolar para establecer su caracterización en el marco de las regulaciones institucionales y la cotidianidad entre pares en el ITC. En el tercer capítulo *La reconciliación desde la alteridad*, se relacionan los elementos de la reconciliación política con las percepciones y los rasgos de alteridad presentes en los discursos y prácticas de los estudiantes, para así establecer cuáles de estos discursos y cuáles de estas prácticas podrían fortalecer los procesos de reconciliación en la resolución de los conflictos escolares. Finalmente, el apartado titulado *Alteridad, el camino a la reconciliación*, presenta las conclusiones a las cuales se llegó a través de este recorrido con los estudiantes de grado sexto del ITC, en torno, a sus conflictos escolares, formas en que se reconcilian y sus percepciones de alteridad.

Sin embargo, es necesario enunciar algunos límites de nuestra investigación. En primer lugar, los ámbitos educativos y extra-educativos pueden intervenir en la calidad de la información cualitativa que sustentará tanto el análisis como las conclusiones que se presentarán en este documento. Por un lado, la racionalidad técnica y el carácter religioso de la institución pueden influir en la calidad de respuestas. Por otro, los distintos estados de ánimo y los problemas familiares que los estudiantes estén enfrentando al momento de responder las preguntas también pueden influir en la caracterización de nuestra información cualitativa. Sin embargo, nuestra investigación no pretende alcanzar un horizonte de plena objetividad en la organización de la información. Por el contrario, buscamos rescatar aquellos aspectos subjetivos de la alteridad presentes en las prácticas y concepciones cotidianas del estudiantado. Esta investigación puede concebirse como un primer acercamiento hacia aquel fin.

## DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos años se ha evidenciado un interés en la ejecución de proyectos que aborden la solución de conflictos escolares, la construcción de convivencia, la reconciliación y la paz desde distintas iniciativas humanitarias e institucionales. Organizaciones no gubernamentales (ONG) (como, por ejemplo, la Fundación para la Reconciliación), entidades gremiales (como, por ejemplo, la Cámara de Comercio de Bogotá), e incluso entidades públicas como la Secretaría de Educación del Distrito han venido patrocinando estas iniciativas. Sin embargo, pese al reconocimiento de estas preocupaciones en el sector humanitario e institucional, se percibe que en estos proyectos suele restarse importancia al reconocimiento del *otro*, como agente generador de ejercicios de reconciliación en poblaciones estudiantiles con bajos índices de vulnerabilidad.

De ahí que el compromiso de la escuela en la instauración e implementación de ejercicios de reconciliación generados desde la alteridad debe contribuir, en nuestra opinión, al desarrollo de competencias abstractas<sup>2</sup> en los jóvenes ciudadanos. Dada la estrecha relación entre los procesos de reconciliación y el ejercicio efectivo de la democracia, se considera que los estudiantes son agentes claves en la construcción territorial de paz mediante el fortalecimiento de los ejercicios de alteridad (Beristain, 2005, p.15).

---

<sup>2</sup> Según el MEN (2012), en su libro Propuesta de Lineamientos para la formación por competencias en educación superior, clasifica las competencias como prácticas y abstractas. Dentro de las últimas se refiere específicamente al entendimiento interpersonal el cual está relacionado con el entorno.



Por otro lado, se considera que el abordaje de la resolución de conflictos en la escuela se queda corto frente a las demandas actuales en nuestro país, reduciéndose, en la mayoría de casos, a la toma de medidas punitivas sujetas al Manual de Convivencia de cada institución. Estas políticas educativas, contribuyen a polarizar al estudiantado mediante la construcción de un *enemigo*, dando como resultado “ambientes enrarecidos que en nada contribuyen al bienestar de la comunidad educativa” (Torrego, 2003, p.2).

En la Ley colombiana se establecen obligaciones institucionales para la generación de metodologías educativas que permitan la promoción de la reconciliación social. En particular, la Ley 1620 de 2013 establece protocolos de resolución de conflictos en una estrategia denominada *La Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*. En esta estrategia se tipificaron los conflictos (tipo I, tipo II y tipo III), y se clasifican posibles formas de resolución e intervención para enfrentarlos. Entre estas propuestas, se identifica el restablecimiento de los derechos y la reconciliación entre las partes como propuestas de intervención. Claramente, la comunidad educativa debe participar de lleno en estas propuestas.

Esto nos lleva a reflexionar sobre posibles escenarios que permitan la promoción de la reconciliación entre jóvenes del grado sexto del ITC. Ya que, la escuela debe favorecer la adquisición de aptitudes básicas para la relación con el *otro*, debido a que “no es posible seguir educando como si nada ocurriera fuera del recinto escolar, e ignorando las condiciones sociales” (Ortega, 2004, p.6). Se cree que es posible influir en las condiciones sociales que enmarquen la firma de los Acuerdos de Paz mediante ejercicios ciudadanos y educativos que busquen el reconocimiento de la alteridad en la Escuela.

Por otra parte, es indispensable hacer un recorrido por las diferentes investigaciones realizadas con respecto a la resolución del conflicto escolar y el análisis de la alteridad como generadora de prácticas de reconciliación en la resolución del conflicto escolar, a nivel nacional, regional e internacional. Evidenciando el aporte que esta investigación ofrece en el terreno escolar que impactará en el ámbito social, llenando un vacío en la construcción de reconciliación desde la alteridad. Lo cual se puede apreciar a través del siguiente cuadro.

CONFLICTO ESCOLAR		
PROYECTOS	PAÍS	TEMA
El programa para la gestión del conflicto escolar HERMES, antiguo programa Ariadna (tejiendo hilos de Paz).	Colombia desde 2001 a la fecha	El objetivo de este proyecto es brindar a los miembros de la comunidad educativa, una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos, a través del reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto por el otro y donde sea una realidad la tolerancia hacia la diferencia. Para jóvenes entre 12-17 años que enfrentan situaciones de alta conflictividad en lo escolar, familiar y social.
Un acercamiento a la gestión del conflicto escolar, a partir de los programas Ariadna y Hermes de la Cámara de comercio del Bogotá	Colombia Bogotá 2007	Describe y analiza el programa de conciliación escolar Ariadna y el programa para la gestión del conflicto Hermes, con el fin de lograr un acercamiento a manejo adecuado del conflicto desde el contexto escolar.
Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente	Colombia 2007	Este estudio busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica, teniendo como pilar un currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en aula, reforzar extracurricularmente a grupos de niños/as inicialmente agresivos y desarrollar talleres, visitas y llamadas telefónicas para padres/madres de familia.
Significación de la mediación y la cooperación entre pares, en una experiencia de	Chile 2012	Indaga de qué manera es posible activar procesos de mediación y cooperación entre pares, pretendiendo construir conocimiento sobre el significado de la mediación y la cooperación a partir de “recreos

intervención para la convivencia escolar		entretenidos”: El camino hacia la sana convivencia.
Narrativas de vida y memorias: Conflicto escolar en el colegio Santa Librada	Colombia Cali 2013	Estudia las narrativas estudiantiles, rescatando y reconstruyendo vivencias de jóvenes en medio de conflictos violentos en la jornada de la tarde de esta institución.
Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar	Colombia Bogotá 2013	Construcción de un estado del arte, de carácter documental de los últimos 5 años, donde se recopilan las diferentes caracterizaciones descripciones de la violencia, agresividad y conflicto en la escuela.
Implementación de juegos cooperativos como herramienta didáctica, para promover la mediación de conflictos en los estudiantes del grado aceleración del IED Robert F. Kennedy	Colombia Bogotá 2014	Maneja la importancia de la mediación en los conflictos, utilizando como herramienta didáctica los juegos cooperativos, los cuales promueven el trabajo en equipo y la comunicación entre sí. Reducción del conflicto en el aula de clase.
Formación ciudadana y formación de competencias comunicativas para la promoción de la convivencia escolar	Colombia Manizales 2014	Este trabajo indaga desde la cotidianidad los sentimientos, emociones, pensamientos y actitudes de los estudiantes de dos instituciones educativas del eje cafetero, para descubrir cómo se previene la violencia escolar desde las perspectivas de la educación, la formación ciudadana y el fortalecimiento de competencias comunicativas.

RECONCILIACIÓN		
PROYECTOS	PAÍS	TEMA
Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos	Centro América 1992	Propone que frente a la conflictividad cotidiana se genere una pedagogía basada en la educación transformadora apoyando procesos creativos que se relacionan con la ofensa y el perdón.
Escuelas ES.PE.RE. Centros de reconciliación	Colombia 2004	Fundación para la Reconciliación: Escuela de Cuidado y Reconciliación como fortalecimiento a la Red de jóvenes por la reconciliación. Dirigido por el Sacerdote Leonel Narváez.
Perdón y reconciliación política: dos medidas	Colombia Bogotá	Construye dos modelos teóricos que diferencian claramente las medidas restaurativas del perdón y

restaurativas para enfrentar el pasado.	2004	reconciliación política. El perdón como acción restaurativa en la esfera privada y la reconciliación política, como medida pública para enfrentar el pasado.
Para Empezar	Colombia 2010	Fundación Social: Región y Reconciliación, claves de política pública desde lo local. Dirigido por Paula Gaviria.
Transformando imaginarios	Colombia Bogotá 2014	Informe realizado por el Centro de Memoria Paz y Reconciliación (CMPR). Busca transformar algunos imaginarios de conflicto y violencia socio-política en Colombia.

ALTERIDAD		
PROYECTOS	PAÍS	TEMA
Alteridad y convivencia la imagen del "otro" y las relaciones de convivencia en el <i>casc antic</i> <sup>3</sup> de Barcelona	Barcelona 1999 2000	Aclara algunas fronteras erigidas frente a lo distinto y que complican o a veces impiden el dialogo. También hace notar los artificios para convertir al otro a sus semejantes y dar paso de esta manera a la comunicación.
Alteridad como eje para la comprensión de los estudiantes de secundaria. Una perspectiva que abre el horizonte educativo	Chile 2009	Muestra dos realidades de los estudiantes de secundaria, el auto-concepto y sus relaciones intrafamiliares. Explicando desde esos dos ámbitos la relación con la alteridad. Dilucidando un conjunto de orientaciones a la hora de educar.
Pedagogía y alteridad. Una pedagogía de nos-otros	Colombia 2012	Este escrito presenta una aproximación fenomenológica sobre los modos de existencia actuales, desde la perspectiva crítica que asume la acción pedagógica como una relación con el otro, y una relación ética, por tanto, una relación de alteridad
Perspectiva de alteridad en estudiantes con ambientes de violencia y pobreza económica	Venezuela 2007 Ecuador 2011	Examinarse problemáticas complejas en los ambientes escolares, tomando la pobreza como el estrato más genérico dentro de la América latina y la violencia como factor de relevancia en diversos centros escolares.
Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la	Colombia Bogotá	Centra su investigación en <i>El cuidado del otro</i> como un aprendizaje urgente y que tiene sus

<sup>3</sup> Es un barrio de Barcelona, que constituye una zona de concentración de inmigrantes marroquíes, dominicanos y sub-saharianos, en donde los europeos en 1995 eran el segundo grupo en importancia numérica.

formación moral de un país en el cual nos estamos matando	2012	implicaciones. En primer lugar, muestran un contexto de muerte, olvido y no-cuidado del otro, exponiendo los presupuestos y los fundamentos de la ética del cuidado. Y, por último, sugiere algunos elementos que podrían ser llevados a nuestros contextos socioeducativos para aprender el cuidado del otro.
Perspectivas de alteridad en el aula	Colombia Valle del Cauca 2012	Presenta el análisis de las vivencias de alteridad en estudiantes de cuarto de primaria y su relación con población de necesidades educativas especiales (NEE).

De lo anterior, se puede deducir que los estudios realizados desarrollan las categorías de conflicto escolar, reconciliación y alteridad, desde diferentes tópicos, donde la interrelación de alteridad como promotora de prácticas de reconciliación en la resolución del conflicto escolar, no es contemplada.

### **Formulación del problema.**

La pregunta rectora que caracterizará el objeto de estudio es la siguiente: ¿Cómo la alteridad genera prácticas de reconciliación en la resolución del conflicto escolar con estudiantes de sexto grado de la *Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central*? Las alternativas de respuesta a esta pregunta harán parte del análisis de esta investigación.

## JUSTIFICACIÓN.

Desde hace más de 60 años, el país ha venido cursando varios procesos de paz y reconciliación con miembros de grupos al margen de la ley. En este contexto, el Gobierno Nacional impulsó un marco legal que regula la instauración de cátedras de Derechos Humanos en los programas de Educación Pública de las escuelas y colegios del territorio nacional. A partir de este marco, surgen Leyes, Decretos y Acuerdos, que fortalecen las estrategias académicas y pedagógicas en las Instituciones Educativas. Por citar unos cuantos ejemplos, el Acuerdo 125 de 2004 implementa varios planes y estrategias bajo esta línea: la *Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías*, y un programa que adoptó el nombre de *Pedagogía de la Reconciliación* aún en curso. Por su parte, la Ley 1620 de marzo de 2013 mejor conocida como *Ley de Convivencia Escolar* impulsa varios escenarios democráticos en la Escuela, entre los que se encuentran, el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Es precisamente allí donde podrán desarrollarse ejercicios de reconciliación desde la alteridad para fortalecer la resolución del Conflicto Armado e incluso, de conflictos asociados a los establecimientos educativos del país.

En este orden de ideas, el docente adopta uno de los roles principales de su comunidad, puesto que, es él quien está más cercano a la realidad social de la Institución a la que pertenece. Por esta razón, el docente puede convertirse fácilmente en creador, gestor, y ejecutor de estrategias de impacto, tanto, en la comunidad educativa como en la comunidad local que reside

en la vecindad del centro educativo al que se adscribe. Estas estrategias llegan a los estudiantes, en el mejor de los casos, de manera consciente e intencionada para procurar un cambio positivo en su vida y su entorno. Es necesario, que el docente indague y comprenda las diversas situaciones problemáticas de su comunidad, las cuales son la razón de ser de su intervención. Para que así, se encuentre en la capacidad de producir nuevos conocimientos y vías de acción que fundamente el actuar profesional, con mayor detalle y profundidad. Dicho conocimiento le permitirá diseñar estrategias que contribuyan al mejoramiento de las relaciones interpersonales en la comunidad. Al solucionar toda clase de conflicto, el docente está en la capacidad de promover espacios de reconciliación desde la Alteridad.

Cabe señalar, que en un posible escenario del posconflicto, la reconciliación será un valor esencial en el desarrollo de políticas y relaciones entre los diferentes actores del conflicto. Por esta razón, es hora de tomar en cuenta los actores que no participan directamente en las acciones de beligerancia. La escuela, como reflejo de la sociedad, es una de las responsables en darle un lugar relevante a la incorporación de metodologías de reconciliación desde la alteridad, para que la sociedad conviva pacíficamente (Caballero, 2007, p.12). Al menos en el papel, se han establecido algunas políticas tendientes a este fin en el campo educativo, estipuladas en el Decreto 024 de 2005 y el Acuerdo 125 de julio 9 de 2004, encargados a su vez de modificar Acuerdo Número 21 del 9 de diciembre de 1998, y de implementar la *Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación*, entre otras disposiciones. Veamos qué dice el Artículo 3 del Decreto 024 del 11 de febrero de 2005:

*Artículo 3. “Entiéndase por Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y*

*Pedagogía de la Reconciliación el conjunto de procesos, estrategias y actividades pedagógicas, artísticas, lúdicas y recreativas; contenidos disciplinares y multidisciplinarios; metodologías, didácticas y metas, orientadas a la construcción de una cultura de respeto y reconocimiento de la persona, de su dignidad humana, a partir del conocimiento y de la vivencia de los Derechos Humanos, que transversalizan el Proyecto Educativo Institucional, el currículo, los planes y programas de estudio, de las instituciones educativas de educación formal y no formal, públicas y privadas del Distrito Capital. (Consejo de Bogotá, 2004)*

Sin embargo, es indispensable hacer un análisis de la ejecución de estas estrategias para constatar si realmente desde la alteridad se generan prácticas de reconciliación que ayuden a la resolución de los conflictos escolares, para encontrar y detectar, en la medida de lo posible, un “cambio personal, aceptación del otro y reconocimiento de los propios errores, delitos, etc.” (Beristain, 2005, p.151). De ser así, los mismos estudiantes serían cogestores de estos programas institucionales en pro de la resolución de conflictos, la colaboración y la interacción con el *otro*, y con *los otros*.

En éste orden de ideas, esta investigación pretendió aportar al diálogo de la promoción de prácticas de reconciliación desde la alteridad, como solución del conflicto escolar. La participación de los estudiantes ayudó con el proceso de identificación de sus problemáticas, sus potencialidades y oportunidades en relación al contexto donde se desenvuelven como sujetos. Dado que la muestra estadística que soporta este trabajo contó con información cualitativa extraída de 240 estudiantes de grado sexto del ITC, pertenecientes a diferentes localidades de



Bogotá y diversos niveles socio-económicos, con edades entre 10 y 13 años. Es así que, este ejercicio puede facilitar la extensión de sus resultados a otros centros educativos.

Por último, esta investigación permitió el acercamiento a diferentes teóricos del conflicto, la reconciliación y la alteridad, contribuyendo a la aplicación de estos conceptos en el análisis de la realidad educativa del ITC. La investigación también responde a los intereses propuestos por las docentes investigadoras, que plantearon la importancia de la alteridad para el desarrollo de prácticas de reconciliación para mejorar la resolución del conflicto escolar.

## OBJETIVOS

### Objetivo general.

Analizar el papel de la alteridad en la generación de prácticas de reconciliación en la resolución del conflicto escolar en los estudiantes de sexto grado de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.

### Objetivos específicos.

1. Reconocer las dinámicas del conflicto escolar y las características de la intervención<sup>4</sup>, en los 240 estudiantes de grado sexto de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.
2. Caracterizar las formas en que se presenta la reconciliación en la resolución del conflicto escolar en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central.
3. Relacionar los elementos de la reconciliación política con las percepciones de alteridad presentes en los estudiantes de grado sexto del ITC.

---

<sup>4</sup> La intervención se refiere a la acción de participar en la resolución del conflicto escolar por parte de los estamentos de la institución educativa (estudiantes, docentes y directivos docentes). Siempre y cuando, se ejecute algún tipo de compromiso para satisfacer los intereses en contraposición que generaron el conflicto. De no impulsar un compromiso, se estará hablando de una simple participación.

## MARCO REFERENCIAL

Los referentes teóricos que se desarrollan en este proyecto de investigación, están enfocados en tres categorías de análisis: la alteridad, la reconciliación y el conflicto escolar.

### **Alteridad.**

El momento histórico por el que está pasando Colombia hace necesario que se practiquen otras maneras de vivir juntos. Es por esto, que la escuela está llamada a generar estrategias claras y puntuales para fortalecer escenarios de coexistencia pacífica. El colegio como institución socializante no debe alentar procesos masivos de exclusión del *otro*. Se comparte la posición del docente universitario Juan Alexis Parada Silva<sup>5</sup>(2014), quien asegura que “La educación debe ser un factor de cohesión que procure tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos, promoviendo la inclusión y combatiendo la exclusión social” (p.48). Por consiguiente, y citando a Pedro Ortega Ruiz<sup>6</sup> (2004), “es indispensable “otra educación” (comillas desde la fuente) que tenga como base la ética de la alteridad y como objetivo prioritario el reconocimiento y la acogida del *otro*, de cualquier *otro*” (p.11). Debido a ello, se considera la Alteridad como la

---

<sup>5</sup> Licenciado en Filosofía y Letras, Magister en Filosofía Latinoamericana, Doctorado en Filosofía. Docente del departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás. Líder del Grupo de Investigación Aletheia y miembro de ALFE (Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación).

<sup>6</sup> Catedrático de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Murcia. Doctor en pedagogía. Curso estudios en las Universidades: Pontificia Salesiana de Roma, Universidad de Valencia y de Murcia. Miembro del grupo de investigación Educación en Valores, Universidad de Murcia. dirigió investigaciones financiadas por el Ministerio de Educación de España.

categoría clave a tratar en esta investigación, y derrotero para la reconciliación y el conflicto escolar. Esta categoría se basó en los razonamientos teóricos del filósofo Emmanuel Lévinas<sup>7</sup> y Freddy González Silva.

Según Lévinas (2002) “la alteridad, la heterogeneidad radical del Otro, sólo es posible si lo Otro es otro con relación a un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida, servir de *entrada* a la relación, ser el Mismo no relativamente, sino absolutamente. *Un término sólo puede permanecer absolutamente en el punto de partida de la relación en tanto que Yo*” (p.60). En otras palabras, se puede expresar que la alteridad es dependencia de un ser humano con los demás, puesto que, si los demás reconocen al ser, éste será reconocido como tal, es decir, como un ser que existe.

Según Lévinas, cada ser humano que está en sociedad se arroja a ella como un individuo bajo la construcción histórica de su propia identidad con base en referencias establecidas, por esa misma sociedad a la que el ser humano pertenece. Sin embargo, esta identificación identitaria, varía según el contexto en el que ésta se desarrolle. Por tanto, cada identidad se transforma, dependiendo del acontecer de la vida. Como dice Lévinas (2002) “la identidad por excelencia es la obra original de la identificación” (p.60).

---

<sup>7</sup> Emmanuel Lévinas (Kaunas, 12 de enero de 1906 - París, 25 de diciembre de 1995) importante filósofo y escritor. El magisterio de Lévinas permitió la difusión de la fenomenología alemana en Francia. A la manera de Paul Ricoeur y Jules Lasalle, Lévinas consagró su vida y su obra a la reconstrucción del pensamiento ético después de la Segunda Guerra Mundial. Natural de Lituania, desarrolló su trabajo en Francia e Italia, con breves estancias intelectuales en Austria. Es conocido por sus trabajos relacionados con la fenomenología, el existencialismo, la ética, la ontología y la filosofía judía.

En concordancia con lo anterior, Lévinas menciona que el lenguaje es el elemento clave de la alteridad, puesto que las relaciones sociales se establecen precisamente con el lenguaje. Es en el lenguaje donde la palabra *Yo* se transforma en subjetividad, “formando así una sociedad en la responsabilidad del “Yo” (comillas desde la fuente) para con el “Otro” en torno a valores como la justicia, la verdad, la libertad, etc.” (Quesada, 2011, p.395). Todo esto apunta, a fomentar la interconexión de un lenguaje socializador y cohesivo en las políticas educativas. Asimismo, trazó el rastreo de esas interconexiones en el lenguaje cotidiano de los estudiantes del ITC para escudriñar aquellos rasgos de alteridad en el discurso de los estudiantes.

Otro elemento que toma Lévinas es lo que denomina como *el rostro*, es decir, “la expresión desnuda de la vulnerabilidad del otro” (Lévinas, 2002, p.100). Levinas nos muestra la importancia de mirar al *otro* cara-cara, ya que es allí, en donde se descubre como es el *otro*, sin siquiera hablar. En otras palabras, es en su *rostro*, donde se puede ver la necesidad, la agonía, la esperanza, la desolación, etc., y todo lo que las demás personas tienen en su ser (Orozco, 2013, p.67). A través de la educación, podemos llegar al encuentro con el *otro*, e incluso, desarrollar una vida en comunidad con menores niveles de exclusión. Desde la interacción de padres y maestros que acuerden educar con el ejemplo, es posible, ayudar a los estudiantes a concebir las nuevas e imprescindibles utopías donde se consideren que el bien propio tiene mucho que ver con el bien de los otros” (Etcheverry, 1999, p.68). Considerando imprescindible el impulso de verdaderos aprendizajes, contextualizados y centrados en la vida misma, por medio de la ejecución de currículos abiertos que se evalúen cualitativamente, apartando el valor que el número da o quita a la vida de las personas, las comunidades, y el ambiente.

Es necesario recalcar que la educación integral se practica cuando el estudiante es partícipe activo en la modificación de su realidad y, por tanto, de sus procesos autor reflexivos en relación con la alteridad. El ser humano debe aprender a desenvolverse con sus capacidades en un mundo real, donde el “otro” es el que lo define o lo determina. Sin la existencia del “otro”, la identidad del “ser” no existiría (Parada, 2014, p.43). Por su parte, Delval<sup>8</sup>(2001) caracteriza la alteridad como la capacidad de negociación y de ponerse “en los zapatos del otro”. *Dice así:*

*Ser capaz de negociar requiere la capacidad de ponerse en la mente de la otra persona; intentar entender las razones del otro para llegar a ese compromiso, y eso es algo difícil, que exige un importante desarrollo cognitivo, por lo que los pequeños no lo van a conseguir de entrada, pero los mayores sí, si les preparamos para ello y les ayudamos a analizar las causas de sus conductas y motivaciones. Creo que este es uno de los caminos para combatir la intolerancia, y el fanatismo que consiste en creer que uno tiene toda la razón, toda la verdad, y los demás carecen de ella (p.56).*

He ahí una de las razones por las que se debe llegar a los estudiantes con diferentes ejercicios de reconciliación en la escuela a partir de la Alteridad, haciendo que el joven se vea igual al otro en torno a sus condiciones y posibilidades de “ser” desde el reconocimiento de la diferencia. El objetivo es el desarrollo de relaciones horizontales, dialogantes y reflexivas en la escuela que convoquen a la vida en comunidad, desarrollando un nuevo tejido social con relaciones interdependientes de transformación y progreso. Es ahí, donde se evidenció como el

---

<sup>8</sup> Juan Delval Merino es un filósofo español que trabaja en el área de la Psicología del Desarrollo y de la Educación. Ha sido profesor en la Universidad de Madrid y catedrático de Psicología Evolutiva y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid.

reconocimiento del otro en su práctica educativa, prepara a las nuevas generaciones en la comprensión de su realidad y, por ende, en la transformación de su entorno.

Con el propósito de especificar las percepciones de alteridad que se evidenció en los estudiantes, se tomó como referencia la teoría de Fredy González Silva<sup>9</sup>. Autor que ha realizado investigaciones alrededor de la alteridad en ambientes escolares con niños y jóvenes adolescentes en Latinoamérica. En sus hallazgos, se encontró con un conjunto de acciones que fueron resumidas y categorizadas en dos ámbitos de alteridad; Alteridad alterada y Alteridad equilibrada, ya que la primera comprende actitudes que no favorecen el encuentro con el *otro*, y la Alteridad equilibrada, está compuesta por un conjunto de actitudes a favor del encuentro con el *otro*. Para González (2011) esta clasificación permite examinar problemáticas complejas dentro de cualquier contexto (p 178).

De ahí que, la *alteridad alterada* está determinada por acciones, las cuales se pueden clasificar en cuatro categorías, las cuales son: discriminación, utilitarismo, autarquía del yo, empatía y cosificación. Ampliando estas categorías, se tiene que: La discriminación bien sea por rechazo, exclusión, o por descalificación es donde una persona o grupo recibe un trato diferente al que se le da a otros, bien sea por su apariencia, raza o forma de actuar; El utilitarismo es la práctica donde se ve la relación con el otro como medio para la consecución de un interés particular; La autarquía del yo, consiste en el autogobierno que desborda en imponer su voluntad a los demás; Empatía aleja al *yo* del punto de vista del *otro*, rechazando el ponerse en los zapatos del *otro*, es el sentimiento contrario a la empatía; Y por último, la cosificación, que ocurre

---

<sup>9</sup> Licenciado en Psicología (UCV), Licenciado en filosofía (USR), Magíster Scientiarum en Educación (UCV), Doctor en Educación (UPEL), reconocido por sus investigaciones sobre Alteridad en niños y adolescentes 2007-2016

cuando las personas no se comportan con los *otros*, de acuerdo a lo que merecen esas personas en términos de dignidad humana.

Por otro lado, se encuentra la *alteridad equilibrada*, que corresponde a acciones coherentes hacia la pluralidad y el bien común. Entre esas acciones se encuentra: La responsabilidad, reciprocidad, encuentro, tolerancia, asertividad. Acciones que denotan el grado de acercamiento hacia el rostro del *otro*.

### **Reconciliación.**

Hannah Arendt, introduce el concepto de reconciliación en la esfera política, otorgándole un uso distinto al que se le ha otorgado en las tradiciones religiosas. Las prácticas de reconciliación pueden ayudar a brindarle un nuevo sentido a los valores de comprensión, confianza, y solidaridad, e incluso, pueden conllevar un importante efecto terapéutico a todo conflicto aparentemente irresoluble.

En palabras de Arendt (2006a), las prácticas de reconciliación imponen un nuevo concepto de solidaridad en el ejercicio de la política y de la renovación de las relaciones interpersonales, ya que pueden equiparar a la víctima y al victimario en un mismo plano de igualdad social (p.6). Ahora bien, al restaurar la igualdad y la confianza del sujeto con el mundo y con la vida se logra una restauración de la confianza mínima que cada quien debe tener con los otros para poder convivir” (Novo, 2003, p.5). Se optó por concebir la reconciliación desde su aspecto político, debido a que, todo asunto político surge en la interrelación entre sujetos, y entre



el “Yo” y el “Otro” (Arendt, 1997, p.46). Dicho esto, la reconciliación será entendida como la comprensión de lo sucedido, es decir, como el entendimiento de la irrevocabilidad de los hechos por las partes afectadas. Al confrontar las causas y consecuencias de los sucesos de cualquier conflicto desde la perspectiva tanto del agredido como del agresor, es posible que acuerdos de solidaridad mutua sean sancionados de manera formal o informal, siempre y cuando, el conjunto de las partes logre responsabilizarse de lo sucedido.

La reconciliación permite restablecer las relaciones interpersonales por medio de la igualdad, siendo esta, representada en la horizontalidad de las posiciones en disputa. Por tanto, las prácticas de reconciliación pueden contribuir a recuperar la confianza en los otros, dado que la reconciliación está dirigida, según Vargas (2014), “al mundo, a restablecer la confianza en él y a la posibilidad de aceptar las perspectivas siempre nuevas de las generaciones venideras” (p.128). Esto implica que la posibilidad de regenerar el tejido social siempre es una posibilidad presente y alcanzable.

Tomando ahora una concepción complementaria de la reconciliación como ejercicio político. En palabras de Carlos Martín Beristain (2005), la reconciliación también puede intervenir en las relaciones entre los altos funcionarios y las personas responsables de implementar las soluciones del conflicto. La palabra reconciliación, está directamente relacionada con la *recuperación de relaciones sociales fracturadas*. Por tanto, para el autor, la reconciliación es un aspecto constitutivo de la reconstrucción del tejido social (p.15). En esta sociedad convulsionada, el acercamiento entre víctimas y victimarios puede suscitar situaciones traumáticas en el futuro cercano. Es necesario reconstruir de otra manera las relaciones sociales

en el marco del posconflicto, de tal forma que muestren los derechos humanos, y formalicen ambientes más propicios para la convivencia. En este orden de ideas, cuando se transpone la reconciliación del plano político al plano educativo, es indispensable tener en cuenta las palabras de Beristain (2005) “la reconciliación debería entenderse como la posibilidad de convivir con los que fueron considerados como ‘enemigos’; de coexistir y lograr algún grado de cooperación necesaria para compartir la sociedad juntos” (p.16). A continuación, se citarán algunas características de los **procesos de reconciliación** enunciadas por Beristain. La exposición de estas características permitirá clarificar aquellas estrategias que propicien espacios efectivos y duraderos de convivencia en el aula de clase, las cuales son:

#### ***Características de los Procesos de Reconciliación***

- *Son procesos largos que necesitan tiempo, lejos de la visión a corto plazo que con tanta frecuencia caracteriza a las agendas de negociación política, o a los ritmos que la presión internacional impone en muchos conflictos.*
- *Son procesos amplios en los que debe implicarse todo el mundo, no sólo aquellas personas que sufrieron directamente o que perpetraron los actos violentos. Las actitudes y creencias que subyacen en un conflicto violento se extienden a toda la comunidad. Por tanto, el proceso de reconciliación debe contemplar esa dimensión.*
- *Son procesos sociales profundos, cuyos alcances implican cambios en hábitos, actitudes, expectativas, emociones e inclusive creencias compartidas. Son retos difíciles y dolorosos que necesitan acciones convergentes y sostenidas en el tiempo. En este sentido, en muchos procesos de paz, los sectores armados o dirigentes*

*políticos enfrentados han llevado a cabo procesos de diálogo y negociación para llegar a acuerdos sobre espacios de participación política.*

- *No hay recetas únicas para lograr el éxito dada la especificidad de cada situación* (Beristain, 2005, p.16).

Por último, cabe anotar que los procesos de reconciliación inician, según Beristain (2005), con la disposición de las partes en la acción de comprender, y no como un fin en sí misma (p.16).

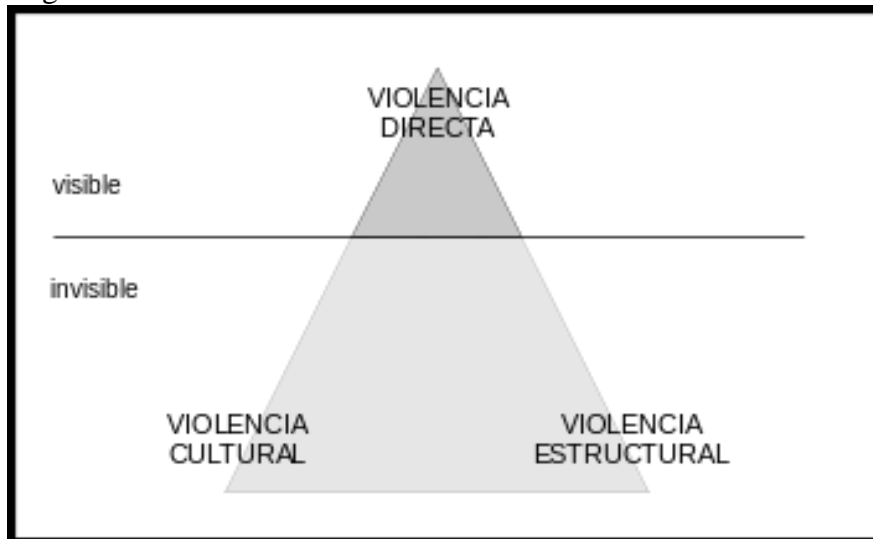
### **Conflicto.**

Frecuentemente en el medio escolar se entiende la palabra “conflicto” como sinónimo de la palabra “problema”. ¿En realidad conocemos los trasfondos de este concepto? Para Johan Galtung (1998) el conflicto es inherente a las relaciones interpersonales, ya que la sociabilidad humana implica momentos de aprobación o desaprobación sobre situaciones vivenciales, o decisiones subjetivas. Estas situaciones se convierten en el origen del conflicto, enmarcando, “objetivos que son incompatibles” (p.14). En sintonía con Galtung, para Juan Carlos Torrego (2003) los conflictos son situaciones en las que dos o más personas están en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, valores, intereses o necesidades se perciben como incompatibles (p.3).

Según Galtung, en todo conflicto existen elementos básicos que estructuran las dinámicas visibles e invisibles del conflicto, como lo son: la actitud, la conducta y la contradicción. En

primer lugar, está el elemento visible, que es el comportamiento que se refleja en la conducta. En segunda instancia, tenemos los elementos invisibles, los cuales se dividen en dos: Uno de ellos hace referencia a los intereses que defienden las partes involucradas; el otro, que es el menos visible de todos, hace referencia a las necesidades que soportan y subyacen en todo conflicto. Para cada uno de estos elementos Galtung propone un tipo de violencia específica, como se ve en la figura 1.

Figura 1



Tomado de: Triángulo de la Violencia (Galtung, 1998, p.15)

Ahora bien, usualmente se concibe el conflicto como la expresión de la violencia. Sin embargo, es mucho más que eso. Por ejemplo, su existencia es necesaria para aprender a actuar en cualquier entorno social. En este orden de ideas, es indispensable concebir el conflicto como una situación que ayuda a impulsar cambios. En palabras de Galtung (2004) el conflicto “es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano”. Mientras que “la violencia es un comportamiento y puede ser observado”, el conflicto “es una situación de un cariz más abstracto” (p.11). Por tanto, cuando se habla de convivencia, es natural que aparezcan

desacuerdos. Son precisamente los conflictos los que ayudan al desarrollo de la sociabilidad de un grupo o Estado, claro está, siempre y cuando sus procesos de resolución, sus inconvenientes y sus puntos de acuerdo, se lleven bajo los canales adecuados. Si se llevan procesos apropiados, es probable que los inconvenientes o puntos a acordar, sean discutidos y superados. De ahí la importancia de analizar las dinámicas de los conflictos para enfocarlos en ciclos virtuosos.

De otro lado, se adoptó la clasificación del origen del conflicto según Christopher Moore (1986), quien establece cinco categorías con sus correspondientes intervenciones. Estas categorías pueden adaptarse a cualquier entorno escolar, para así distinguir los tipos de conflicto existentes en la institución.

• **Conflictos sobre los datos.**

Causas:

- Carencia de información.
- Información defectuosa.
- Opiniones dispares acerca de lo que se considera relevante.
- Interpretaciones diferentes de los datos.
- Diferentes procedimientos de valoración

Posibles intervenciones:

- Alcanzar un acuerdo acerca de qué datos son los importantes para el caso.
- Acordar un procedimiento para obtener datos.
- Desarrollar criterios comunes para valorar los datos.

- Remitirse a terceros expertos para obtener opiniones independientes o para salir de puntos muertos.

• **Conflictos de intereses.**

Causas:

- Situación de competencia (percibida o real).
- Intereses sustantivos en conflicto.
- Intereses procedimentales en conflicto.
- Intereses psicológicos en conflicto.

Posibles intervenciones:

- Centrarse en los intereses, no en las posiciones.
- Buscar criterios de solución objetivos.
- Desarrollar soluciones integradoras de las necesidades de todas las partes.
- Buscar maneras de ampliar las opciones o alternativas de solución, y los recursos disponibles.
- Desarrollar intercambios o compensaciones para satisfacer intereses de diferentes intensidades.

• **Conflictos estructurales.**

Causas:

- Patrones destructivos de comportamiento o de interacción.
- Desigualdad en el control, la propiedad o la distribución de recursos.
- Desigualdad en el poder y en la autoridad.
- Factores geográficos, físicos o ambientales que impiden la cooperación.
- Limitaciones temporales.

Posibles intervenciones:

- Definir claramente y cambiar los roles de cada uno.
- Reemplazar los patrones de comportamiento destructivo por otros cooperativos.
- Restituir la propiedad o el control de los recursos.
- Establecer un proceso de toma de decisiones imparcial y mutuamente aceptable.
- Pasar de una negociación por posiciones a una basada en el análisis de intereses.
- Modificar los medios de influencia utilizados por las partes (menos coerción, más persuasión).
- Modificar el tipo de relaciones físicas y ambientales entre las partes (cercanía y distancia).
- Modificar las presiones externas sobre las partes.
- Cambiar las limitaciones temporales (más o menos tiempo).

• **Conflictos de valores.**

Causas:

- Diferencias de criterio al evaluar las ideas o los comportamientos.
- Existencia de objetivos sólo evaluables intrínsecamente.
- Diferencias en las formas de vida, ideología y religión.

Posibles intervenciones:

- Evitar definir el problema en términos axiológicos.
- Permitir a las partes estar de acuerdo o en desacuerdo.
- Crear esferas de influencia en las que domina un conjunto de valores.
- Buscar un objetivo jerárquicamente superior que todas las partes compartan.

**• Conflictos en las relaciones.**

Causas:

- Presencia de una alta intensidad emocional.
- Percepciones equivocadas u opiniones estereotipadas.
- Comunicación pobre o malentendidos.
- Comportamiento negativo reiterado.

Posibles intervenciones:

- Controlar la expresión de las emociones a través del proceso, de aceptación de reglas básicas, de reuniones privadas con las partes, etc.
- Promover la expresión de las emociones legitimando los sentimientos y proveyendo el cauce adecuado para ello.
- Clarificar las percepciones de las partes y construir percepciones positivas.
- Mejorar la calidad y la cantidad de la comunicación.
- Bloquear los comportamientos negativos reiterados, cambiando la estructura.
- Incentivar las actitudes positivas de resolución de problemas (Moore, 1995, p.63)

Asimismo, cuando Johan Galtung (1998) habla de la resolución y prevención de conflictos, sustenta su teoría en tres conceptos básicos como lo son: *paz-violencia-humanidad* (p.16-17). La presencia y el desarrollo de esta tríada de conceptos es fundamental para obtener mejores resultados en la resolución de conflictos. Es decir, que cuando se menciona el tratamiento del conflicto, debe concebirse por medios creativos y no violentos. No obstante, también se requiere profundizar en la cultura y la estructura social en donde se origina el conflicto. Galtung afirma que el conflicto se desarrolla en la comunidad, y es ésta quien se



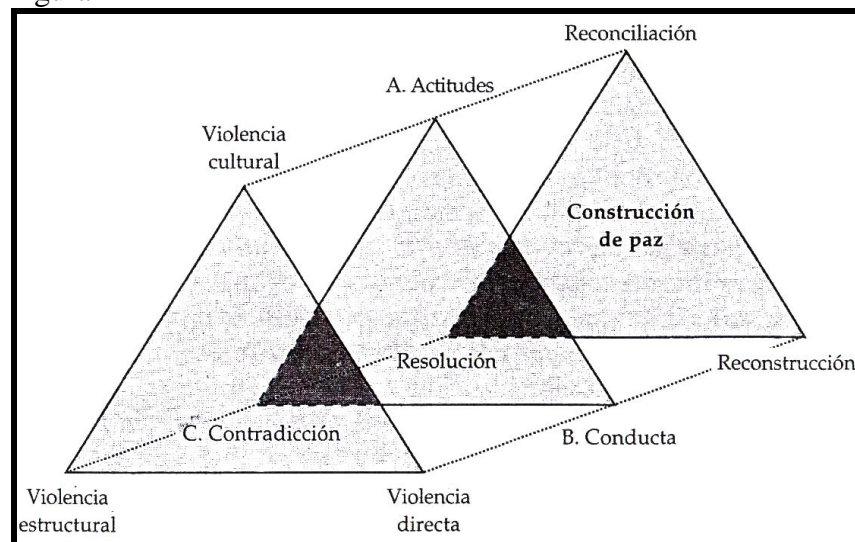
encarga de generar procesos que culminan al margen de la violencia física o verbal.

En este punto cabe aclarar que, para llevar a cabo una ruta correcta de resolución de conflictos, se debe tener en cuenta el siguiente ciclo: a) Identificar la raíz que subyace al conflicto; b) reconstruir la situación anterior a las prácticas de violencia directa; c) tomar en cuenta los siguientes aspectos de la reconciliación de las partes en conflicto

- rehabilitación (reparación) posterior del daño infligido a las personas,
- reconstrucción posterior del daño material, -reestructuración posterior del daño estructural,
- re-culturación posterior al daño cultural.

Para Galtung (2004), es indispensable la consecución de los tres aspectos arriba mencionados, ya que la ausencia de uno o más, hace que la reconciliación no se lleve a cabo (p 3).

Figura 2



Tomado de: Los tres carriles (Galtung, 1998, p.18)

### ***Conflicto escolar.***

Llevando el concepto de conflicto a las aulas de clase o al mismo espacio del descanso de los estudiantes, el conflicto puede visualizarse de manera distinta, en relación con las múltiples formas de socialización o violencia que los jóvenes emprenden en su vida cotidiana. Para Galtung, a mayor violencia menor paz, y por tanto, mayor tensión, ansiedad, molestia, e incluso, mayores manifestaciones de agresión. Por esta razón, es de sumo interés para todos los docentes y directivos docentes, se trabaje en las manifestaciones de violencia como aquellos puntos álgidos en la resolución de conflictos, ya que, los estudiantes están cada vez más condicionados a manejar el conflicto de forma inadecuada debido a las usuales prácticas autoritarias que la escuela suele dar a la atención de estos. (Ibarra, 2010, p.45). De no actuar a tiempo, es posible que todos estos inconvenientes y todas estas tensiones se transmitan a la sociedad de forma explosiva e inesperada.

Al realizar agrupamientos artificiales<sup>10</sup>, la educación obligatoria está incurriendo en uno de los conflictos mencionados por Galtung, el conflicto estructural (Calderón, 2009, p.75). Esta situación genera etiquetamientos y exclusiones entre los estudiantes que “condenan al fracaso a muchos alumnos” (Torrego, 2003, p.4). En su mayoría, los conflictos que se presentan en la escuela tienen mucho que ver con el maltrato entre iguales, aunque el agredido no responda a la etiqueta de “normalidad” construida por algunos estudiantes. Las reacciones agresivas en un conflicto escolar suelen atender al miedo, frustración, culpa, enemistad o desacuerdo con una situación molesta o incomprensible entre las partes.

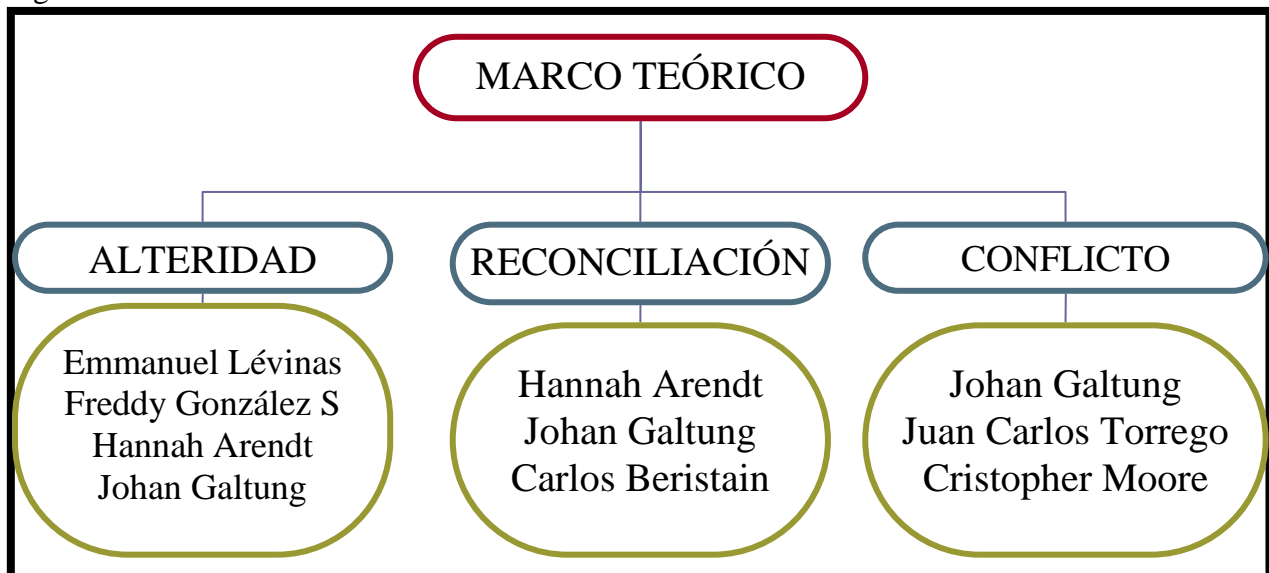
---

<sup>10</sup> Agrupamientos artificiales son según Torrego, las formas en que subjetivamente la institución educativa organiza a los estudiantes en grupos para cumplir con políticas educativas.

También se puede explicar la agresión “como una forma poco social de resolver la tensión en la búsqueda de la satisfacción de las propias necesidades, cuando esto interfiere con la satisfacción de las necesidades de los otros” (Torrego, 2003, p.4). Debido a que la agresión es una práctica que se aprende y se instaura, es importante establecer en la escuela, mecanismos de resolución, reparación y reconciliación que atenúen su aparición de corte intempestivo. De esta manera, es posible resignificar el conflicto escolar como una oportunidad para la reconstrucción del tejido social.

En resumen, el marco teórico está constituido por tres categorías principales como lo son: Alteridad, Reconciliación y Conflicto Escolar, en donde las bases teóricas de estas categorías permiten la adaptación al contexto escolar. De manera específica, se destaca la Alteridad como categoría principal en esta investigación. La figura 3 señala la estructura del marco teórico:

Figura 3



Estructura del Marco Teórico (Elaboración de las autoras)

## DISEÑO METODOLÓGICO.

La investigación que aquí se desarrolla es de tipo analítico inductivo<sup>11</sup> desde un enfoque cuali-cuantitativo, atendiendo el paradigma de la *Observación Naturalista*. Este paradigma naturalista descansa sobre el supuesto de la existencia de múltiples realidades, por lo que cualquier investigación adoptará caracteres divergentes a las guías conceptuales que regulan la organización de la información que la soporta. Según la *Observación Naturalista*, todos los elementos constitutivos de la realidad se relacionan entre sí, de tal manera que el estudio de sus partes influye necesariamente en todas las demás. Se escoge este paradigma debido a que es el que permite captar información cercana a la realidad de nuestro objeto de estudio (Guba en Gimeno et al, 1983, p.149). La investigación desde el enfoque cuali-cuantitativo profundiza en las experiencias, interacciones, creencias y pensamientos imperantes en un grupo humano, permitiendo extraer datos de un modo más cercano a la realidad y al mismo tiempo cuantificable en su regularidad.

Por consiguiente, las principales características del enfoque cuali-cuantitativo son:

- Proceso de carácter inductivo. Los investigadores que adoptan esta perspectiva suelen desarrollar conceptos, interrelaciones y comprensiones partiendo de los datos de la

---

<sup>11</sup> La inducción no pretende que sus premisas sean fundamentos para la verdad de la conclusión, sino solamente que proporcionan cierto apoyo a dicha conclusión; por ende, en la inducción los argumentos o hipótesis, no pueden ser calificados de válidos o inválidos, sino de mejores o peores, de acuerdo con el grado de apoyo que las premisas otorguen a las conclusiones. (COPI, et al, 2004. p 70).

población en estudio. Es decir, a partir de la realidad se comprende los conceptos teóricos que la soportan.

- Este enfoque tiene una perspectiva holística, puesto que ve el escenario y a las personas, en un contexto temporal, tomando en cuenta sus múltiples implicaciones analíticas.
- Los investigadores interactúan con la comunidad a investigar, siendo conscientes que además de ser objetos de estudio son sujetos partícipes de una realidad (Sandín, 2003, p.125).

Sin embargo, para que el análisis se acercara más a la realidad, se considerará conveniente tomar en cuenta lo denominado como *contrastes de credibilidad*<sup>12</sup> enunciados por Guba en Gimeno (1983) como parámetros de verosimilitud. Creando instrumentos que permitieron la verificación de los datos obtenidos en las fuentes de información, mediante matrices de cruce de información (p.153). Con relación al procedimiento de investigación, se establecieron tres etapas de estudio: revisión bibliográfica para la elaboración de instrumentos y recolección de datos; triangulación de fuentes; Y por último, reflexionar con respecto a la organización de la información recopilada con base en las categorías que se decidió utilizar.

### **Proceso de investigación**

Como se mencionó anteriormente el proceso de investigación, consistió en tres etapas de estudio, las cuales se plantean de la siguiente manera: en la primera etapa, se realizó la revisión bibliográfica con miras a la elaboración de instrumentos para la recolección de datos; en la

---

<sup>12</sup> El contraste de credibilidad consta, para ambos autores, en el contraste de todas las fuentes de donde se obtuvieron los datos, y ejerciendo labores de control y comprobación entre los participantes de las encuestas.

segunda etapa, se elaboraron matrices con el fin de triangular la información a partir de los datos obtenidos de la primera etapa; y por último, en la tercera etapa, se desarrollaron ejercicios reflexivos con respecto a la organización de información recopilada a partir de las categorías emergentes.

### ***Primera etapa***

En esta etapa se realizó la revisión bibliográfica de los diferentes autores estableciendo las categorías a trabajar en el curso de la investigación, las cuales fueron: Conflicto escolar, reconciliación y alteridad. Permitiendo con ellas la elaboración de los instrumentos, mostrando la pertinencia de cada uno de ellos. De ahí que, se establecieron como instrumentos de recolección: Para conflicto escolar una encuesta titulada *Conflicto escolar estudiantes de 6°* aplicada a 103 estudiantes y un listado de frecuencia para recopilar información de los *observadores de los estudiantes*. En la categoría de reconciliación se elaboró una entrevista titulada *Prácticas de reconciliación* dirigida a 140 estudiantes, y la consolidación de 50 diarios de campo titulados *Elementos de reconciliación*. En última instancia para la categoría de Alteridad se construyó una encuesta titulada *Percepciones de alteridad en estudiantes del ITC*, aplicada a 80 jóvenes.

La encuesta titulada *Conflicto escolar estudiantes de 6°*, correspondió a una encuesta semiestructurada de 8 ítem con opción múltiple, sin escalas ordinales. En la elaboración de esta encuesta, cada uno de los ítems se desarrolló con base en la teoría de los autores estudiados, y en particular: ítem 1 está basada las definiciones de conflicto de la *Guía de capacitación para la transformación constructiva del conflicto*, de la fundación UNIR (2008, p.15); ítem 2 se elaboró a partir de la teoría de Christopher Moore (1995, p.63) con respecto al origen del conflicto; y el

ítem 4 fue adaptado con base en la lectura del documento *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (Torrego, 2007, p.23).

Cabe señalar que, en torno a la elaboración de la encuesta, esta fue desarrollada por las autoras y validada por el docente de la Universidad Gran Colombia Daniel Toscano López, a cargo del *Seminario Fundamentación Metodológica de la Investigación*, referenciada en el documento fechado el 22 de agosto de 2015 (ver anexo 8). Por otro lado, no fue posible validar la confiabilidad de dicho instrumento con el método Alfa de Cronbach, debido a la naturaleza de las opciones de respuesta de cada uno de los ítems, pues estos no correspondían a un escala ordinal o nominal del programa SPSS.

La entrevista titulada *Prácticas de reconciliación* fue elaborada por las autoras a partir de la revisión bibliográfica de las diversas prácticas de reconciliación. La cual se distribuyó en 7 ítem de estructura abierta, cada uno de ellas fue diligenciada por escrito. Esta al igual que la encuesta fue validada por el docente Daniel Toscano López.

Los diarios de campo titulados *Elementos de reconciliación*, de igual forma como los instrumentos anteriores, fueron construcción propia de las autoras y sujetos a validación por el docente en mención. Este instrumento fue un formato que se diligenció en diferentes espacios de socialización de los estudiantes dentro del Instituto, el cual recogió las diferentes observaciones de las autoras en torno a las actitudes que se denotaron en los estudiantes (Ver Anexo 5).

La encuesta estructurada, titulada *Percepciones de alteridad en estudiantes del ITC*,

constituida por 60 ítem de opción múltiple con escala, fue elaborada por las autoras teniendo como base la teoría de Freddy González Silva (2011, p.250).

Para la aplicación de estos instrumentos se tomó el tamaño de la muestra basadas en la

formula 
$$\frac{NZ^2p(1-p)}{(N-1)e^2 + Z^2p(p-1)} = 49 \text{ individuos.}$$

Teniendo en cuenta que:

Z - el intervalo de confianza, que es de 95%

p - la proporción de verdad, que es de 20%

e - el margen de error de muestreo aceptable, que es del 10%

N - el tamaño de la población, que es de 240 estudiantes

Siendo este muestreo por conglomerados, debido a que los estudiantes se encontraban distribuidos por cursos con características heterogéneas. (Murray, 2009, p.204)

### ***Segunda etapa***

En esta etapa, se realiza la captura, organización y manejo de la información sistematizando los hallazgos obtenidos en la primera etapa. Para esto se hizo uso de tablas de frecuencia por cada ítem de encuesta o entrevista, identificando los temas preponderantes en dicha base de datos, para luego determinar las frecuencias más representativas y atendiendo a sus atributos estadísticos descriptivos, se hace uso de la *moda*, como medio de análisis estadístico. Para de este modo, constituir nuevos reagrupamientos, generando reflexiones posteriores que complementen el estudio (Alvares, 2003, p.188).



Por otro lado, se elaboraron matrices de cruce de información que responden al análisis transversal del enfoque cuali-cuantitativo, para verificar la réplica de resultados entre uno y otro instrumento. Siendo un proceso ordenado y cuidadoso de comparación en donde se encuentran patrones, que a su vez sirven para verificar la veracidad de los datos (Alvares, 2003, p.191). Como en el caso de conflicto escolar, se recolectó información de los registros del *observador del estudiante*, junto a la encuesta semiestructurada titulada *Conflicto Escolar*. Estos datos que se cruzaron en una matriz permitieron consignar las opiniones y prácticas de los estudiantes en la resolución de conflictos para analizar el proceso de relación entre pares que allí se desenvuelve.

Del mismo modo, las entrevistas focalizadas se relacionaron con las observaciones de los diarios de campo sobre las experiencias de reconciliación descritas por los estudiantes y las observadas por las investigadoras, en una matriz (Anexo 7) que evidencia el cruce de información, dando como resultado la identificación de las formas de reconciliación y sus elementos. En la categoría de alteridad, la encuesta sobre *percepciones*, fue contrastada a su vez con las observaciones de los diarios de campo, identificando los rasgos de alteridad que se presentan en la relación entre pares.

### ***Tercera etapa***

Por último, esta etapa dio respuesta a la pregunta principal de esta investigación, por tanto, a los objetivos propuestos. Se estableció un diálogo permanente entre las teorías y la información empírica de la primera y segunda etapa, explorando las relaciones entre los conceptos y categorías usadas a través de la investigación dependiendo de su pertinencia para

analizar la información recogida en las matrices de cruce. Integrando todo ello en una teoría coherente. Basta con recordar que la recolección, la codificación y el análisis se van realizando conjuntamente, hasta llegar a la evolución del objetivo general.

En torno a las técnicas de análisis de datos, esta investigación tomó como base los métodos de emparejamiento e iterativo utilizados en el enfoque cualitativo. En torno al primer método, se estableció la veracidad de la teoría, al comparar la configuración teórica con los datos recogidos, previamente codificados. Lo anterior, pone de manifiesto la verosimilitud de dichos instrumentos realizados. Ahora bien, el método iterativo ayudó a construir progresivamente las explicaciones de las teorías a través de un trabajo reiterado sobre los datos (Hernández, 2006, p.142-183).

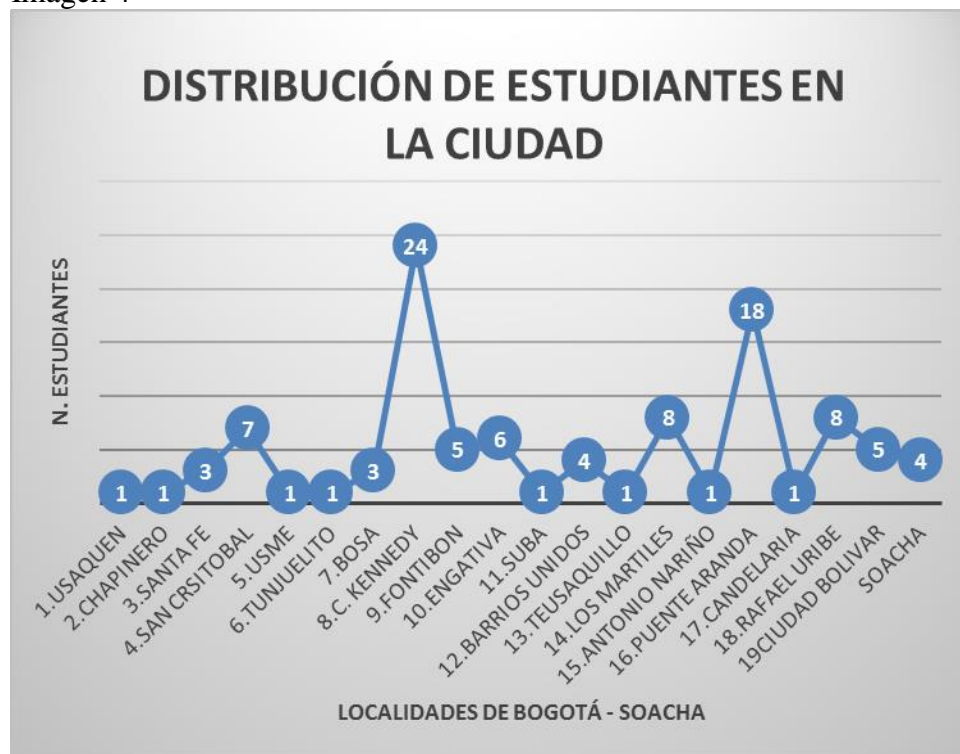
## **Población**

Para esta investigación, se trabajó con una población que tiene las siguientes características: estudiantes (240) del grado sexto de la *Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central*. Los cuales están organizados por edades así: el 6% de los encuestados tiene 10 años de edad, el 63% tienen 11 años, el 29% de los estudiantes tiene 12 años y el 2% de los encuestados tienen 13 años. Esto muestra en primera medida que los estudiantes de este grado del ITC, se encuentran en el rango de edades del curso al que pertenece, no están en extra edad, ni bajo el rango de edad. Ubicando la edad de 10 años como la más recurrente. Por otro lado, en torno al sexo de los estudiantes, se ve como aún permanece una diferenciación predominante en el número de hombre sobre el número de mujeres, ya que, desde hace algunos años el ITC cambió

su modalidad de masculino a mixto, con un 66% de hombres en el grado sexto.

Uno de los elementos más predominantes para que esta investigación se haya realizado en el ITC, fue el estrato socio-económico y la procedencia de los estudiantes con respecto a las diferentes localidades de la ciudad. En torno al estrato socio-económico de los estudiantes, se puede observar que estos están distribuidos así: en el estrato 1 con el 1%; estrato 2 con el 25%; en el estrato 3 con el 68% y, por último, el estrato 4 con un 2%. Con lo anterior, se concluyó que hay una confluencia de los cuatro estratos socio-económicos en esta institución. Lo mismo sucede con la procedencia de los estudiantes, ya que, si se observa la figura 4, esta establece que los estudiantes de grado sexto del ITC pertenecen a todas las localidades de Bogotá y algunos viven en el municipio de Soacha. Estas características permiten el traslado de los resultados a otros contextos.

Imagen 4



Tomado de: Información recolectada de *Encuesta conflicto escolar*

*estudiantes de 6° (Datos recabados por las autoras)*

### **Sistematización de la información.**

Las características y dinámicas del conflicto escolar presentes en el ITC se ordenaron por medio de una matriz de frecuencia y una matriz de cruce extraídas de las observaciones de los alumnos de la institución tipificadas en varias encuestas. Asimismo, se indagaron por las características y dinámicas del conflicto escolar presente en el ITC en consonancia con las teorías de conflicto de: Johan Galtung, Juan Carlos Torrego y Christopher Moore. (Ver Anexo 1 y 2). En la matriz de cruce de información, se relacionaron los hallazgos extractados de entrevistas y diarios de campo (Anexo 4 y 5), concernientes al origen del conflicto y la intervención al conflicto, desde las visiones de reconciliación presentes en la teoría de Carlos Beristain, Hannah Arendt y Johan Galtung. Por último, se exploraron las percepciones de Alteridad (Anexo 6) presentes en los estudiantes, por medio de una encuesta, estableciendo su clasificación bajo la óptica de Alteridad de Emmanuel Levinas y Freddy González.

### **Resúmenes analíticos de las teorías de reconciliación y alteridad.**

Por medio de resúmenes analíticos, se recopilaron y se relacionaron las diversas teorías sobre la reconciliación y alteridad, buscando puntos de encuentro que permitieron visualizar actitudes que conlleven a ejercicios efectivos de reconciliación desde la escuela.

## CAPITULO I: ESCUELA Y CONFLICTO

El objetivo de este capítulo es reconocer las dinámicas del conflicto escolar y las características de su intervención en el ITC. Para esto se aplicaron dos instrumentos de recolección de información: el primero de ellos una matriz que triangulara la información de 255 observadores con 288 registros analizados a la luz de algunas teorías sobre el conflicto escolar. El segundo instrumento consistió en un conjunto de encuestas<sup>13</sup> a 103 estudiantes. Con estas encuestas se exploró el punto de vista de los estudiantes con respecto al conflicto, sus actores, fases principales y la intervención que la institución realizó.

Al momento de analizar las dinámicas del conflicto escolar en el ITC, se encontraron diversas actitudes y modos de proceder de los estudiantes que correspondieron con las propuestas teóricas de Johan Galtung, y Juan Carlos Torrego. Del mismo modo, esta investigación se interesó por el origen del conflicto, para lo cual se recurrió a la clasificación propuesta por Christopher Moore (1995, p.63) para encausar el análisis del conflicto estrictamente en el plano escolar.

Teniendo claro que todos los miembros de la comunidad educativa deben ser partícipes en el análisis de los conflictos que aquejan a su institución, generando efectivos ejercicios de ciudadanía, estableciendo escenarios democráticos en sus aulas de clase en pro de la resolución

---

<sup>13</sup> La descripción de la encuesta puede ser consultada en el anexo No 1.

de conflictos, es decir, hacer evidente el aspecto político que solapa la resolución del conflicto escolar.

Este capítulo presentará el análisis del conflicto teniendo en cuenta su origen, tamaño, fases y manifestaciones. En segunda instancia se abordará las distintas intervenciones frente al conflicto y sus diversas implicaciones institucionales. De este modo expondremos las características y dinámicas propias del conflicto escolar presente en el ITC.

### **El concepto de conflicto en el Instituto Técnico Central**

Dentro de cada institución educativa se presentan numerosas dinámicas tanto académicas como de convivencia. Por tanto, el surgimiento del conflicto no es ninguna excepción. De ahí que sea necesario contextualizar y tipificar las características particulares del conflicto para establecer una intervención adecuada. En el marco de esta investigación se hace imprescindible encontrar las características propias del conflicto en el ITC. En primera instancia, se debe tener en cuenta que una teoría de conflictos “no sólo debe reconocer si los conflictos son buenos o malos; también deberá ofrecer mecanismos lógicos para entenderlos, analizarlos, y metodologías para transformarlos” (Galtung, 2006, p.62). Es por esto que se partió de la exploración de los conceptos de conflicto y sus características a la luz de la teoría, para luego realizar el análisis desde la cotidianidad de la escuela.

Por tanto, una de las tareas fundamentales en esta investigación se centra en la identificación y clasificación de las concepciones que los estudiantes y las instancias institucionales del ITC expresan sobre el conflicto escolar. Para tal fin, es primordial entender

que “si los miembros de una comunidad educativa son responsables de los conflictos, también pueden y debe ser partícipes de su solución” (Torrego, 2003, p.8). El siguiente gráfico representa una muestra estadística de las distintas definiciones del conflicto escolar en el ITC desde la perspectiva estudiantil. Las categorías de clasificación de la encuesta fueron establecidas con base en las definiciones conceptuales del conflicto reseñadas anteriormente.

Figura 5



Tomado de: Información recolectada de *Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6º* (Datos recabados por las autoras)

En la encuesta realizada para la exploración sobre el concepto de conflicto, fueron utilizadas las siguientes categorías: Ruptura de armonía, demanda no satisfecha, situación no resuelta y persistencia de un problema no resuelto (UNIR, 2008, p.15). Cada una de estas categorías fueron fácilmente reconocidas por los estudiantes, lo que indica su eficacia clasificatoria para ordenar los comportamientos que a diario se viven en el ITC. Por otro lado, se

dio la posibilidad que expresaran su propio concepto bajo respuestas abiertas, con resultados poco relevantes a la luz de la teoría.

En los entornos escolares, existe la asociación entre conflicto y problema, ya que su solución implica a menudo castigos donde el agresor y el agredido son confrontados para buscar la causa original del conflicto. Por tanto, el conflicto suele ser visto como un problema que debe ser solucionado. Para demostración de aquello, es prudente remitirse a definiciones recurrentes en los diccionarios como: “situación difícil, apuro, dificultad” (Larousse, 2000, p.57). Que suelen concebir al conflicto con una situación que no se puede resolver. De ahí que los estudiantes definan este concepto desde su experiencia en la institución, pues son ellos los que a diario están inmersos en todo tipo de situaciones conflictivas. Esta información es confirmada con el 19% de los estudiantes que asocian el conflicto con un *problema no resuelto* y el 41% como *la persistencia del problema*. El 60% de la muestra evidencia que, para los estudiantes del ITC existe una conexión entre conflicto y los sentimientos negativos de un problema, con base en las experiencias de frustración o dolor en el manejo de los conflictos en la institución.

Una de las respuestas sobre el conflicto que más llama la atención son las actitudes que los estudiantes expresan en la frase “ganas de molestar”. En ella se personifica el conflicto en el individuo agresor, resaltando que “en lugar de enfrentar el problema común comenzamos a considerar que el otro sujeto es el problema” (Ruiz, 2005, p.3). Dejando de lado, así discusión o el análisis de la situación para reemplazarlo por el estereotipo de la persona a la que le gusta molestar o que es molesta, lo cual hace “percibir al otro como **Mal**, deshumanizándolo” (Galtung, 2003, p.5). Esta interpretación de conflicto fue seleccionada por el 6% de los



estudiantes, lo cual es favorable para la comunidad educativa, pues no se percibe las prácticas del *otro* como un problema.

Sin embargo, es evidente que los componentes de actitud y comportamiento que cargan los conflictos en la institución, son relevantes para algunos estudiantes, ya que, las actitudes que se asumen ante el conflicto están condicionadas por el subconsciente colectivo<sup>14</sup> que hace de los comportamientos un reflejo de situaciones conflictivas de la sociedad. Desafortunadamente, los medios de comunicación tienden a naturalizar comportamientos y actitudes inadecuadas ante diversos conflictos sociales.

De igual forma, para los estudiantes es claro que la satisfacción de necesidades a costa de los demás no se considera como fuente importante de los conflictos, dado que tan sólo el 1% de los encuestados señaló este fenómeno como una posible definición. Sin embargo, es posible que los estudiantes no logren, o no visualicen la satisfacción de sus necesidades a costa de los demás como una modalidad del conflicto escolar.

Por último, en la encuesta se dejó una opción de pregunta abierta, que permitió a los estudiantes especificar cualquier rasgo presente en la teoría de Galtung u otra posición con respecto a una visión distinta de lo que se entiende por conflicto. Ya que, en palabras de Galtung (2003), el conflicto “podría llevar a conductas constructivas en forma de actitudes profundas, reflexiones, también conocidas como diálogo interno o diálogo externo, con otros sobre problemas” (p.108.). Puesto que, el conflicto más allá de verse como algo desagradable, es otra forma de interacción, que debe ser examinada para “tener la disposición a convivir con los

---

<sup>14</sup> Galtung (2003) Subconsciente colectivo: Forma en la que se comporta cada persona, frente a un conflicto condicionado por la cultura, la cosmología de la nación, el género, etc. p 4.

conflictos” (Ruiz, 2005, p.5). Con base en las respuestas de los estudiantes encuestados, se buscaban posibles percepciones positivas del conflicto escolar en el ITC.

En las pesquisas, se evidenció que: los estudiantes equiparan conflicto con agresión de manera similar a las referencias expresadas por Galtung. Para este autor, “una contradicción puede vivirse como una frustración, en el cual el objetivo está siendo bloqueado por algo. Eso lleva a [ver] la agresividad como [una] actitud y a la agresión como [una] conducta” (2003, p.109). Algunos estudiantes señalaron como definiciones de conflicto: “una pelea”, tomado de la encuesta 101 (E101), “Discusión entre dos personas física o verbal” (E16), “pelea por alguna cosa entre 2 o más personas” (E23) y “que dos personas se pelean” (E74). En efecto, las referencias expresadas por los estudiantes son el reflejo de las conductas agresivas a las que se enfrentan cuando se desencadena un conflicto, debido a que estas conductas son los sucesos visibles del conflicto.

Es claro que los estudiantes entienden el concepto de conflicto como, agresión, pelea o discusión, refiriéndose a esta palabra desde los aspectos negativos de la convivencia en el entorno escolar. Sin embargo, la identificación del conflicto como oportunidad de crecimiento, debería ser prioridad de docentes y directivos docentes, puesto que al ser la escuela la caja de resonancia de la sociedad, ésta deberá establecer los principios para una convivencia plural y equitativa donde el conflicto sirva como base para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes para la construcción de un nuevo tejido social.

## El origen de conflicto en el Instituto Técnico Central

El origen del conflicto en el ITC, es otro de los elementos primordiales para la comprensión de su dinámica. Christopher Moore utiliza cinco categorías para establecer el surgimiento del conflicto, las cuales son: de datos, de relación, de valores, de intereses y de estructura. Con base en esta clasificación, las categorías desarrolladas junto con su distribución muestral son las siguientes:

Figura 6



Tomado de: Información recolectada de *Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°* (Datos recabados por las autoras)

Para los estudiantes en el ITC, los conflictos son originados por falta de información, manejo inadecuado de ella, o desacuerdos con la interpretación de la información. Fue contundente que la palabra “chismes” representa un detonante para los conflictos. Para ilustrar el efecto adverso de los rumores en los jóvenes, podemos citar una declaración escrita por uno de ellos: “las personas se inventan cosas malas para perjudicar al otro” (E91), “A través de los

chismes se transmiten muchos tipos de inconvenientes” (E64) y “hay gente que habla mal de uno a sus espaldas” (E10). Ahora bien, esta opción fue la más seleccionada por los estudiantes con una frecuencia del 33%. Según estas respuestas, los “chismes” evidencian que el manejo inadecuado de la información sobre una persona puede ser una fuente importante de conflicto escolar. Lo anterior demuestra, según Moore, que los estudiantes presentan inconformidad por la forma inadecuada para transmitir la información o la manera en que muchos hablan. Esto se hace evidente cuando los estudiantes manifiestan que los conflictos se originan “porque la gente habla lo que no es verdad” (E79).

Contrario a lo anterior, los registros de los observadores muestran que esta causa no es relevante en el origen del conflicto visto desde la óptica de la institución. Tan solo el 3% de los registros señalaron que en los estudiantes se presentó un mal manejo de la información que desencadenó en conflicto. Por tanto, para la institución el manejo inadecuado de los datos es irrelevante como origen de los conflictos. Esto evidencia una brecha importante entre la visión institucional de los conflictos y las realidades interpersonales de los estudiantes en el ITC.

En segundo lugar, para los estudiantes los conflictos son causados por diferencia en los valores, es decir, cuando existen diferencias en concepciones de vida, e incluso, concepciones ideológicas. En esta categoría, los estudiantes reflejan la dificultad que encuentran al expresar sus opiniones o valores cuando contradicen el sentido común de sus compañeros, atribuyéndole una frecuencia del 29% como causa del conflicto. Esto nos induce a considerar que una de las razones principales del origen del conflicto escolar se identifica en la frecuencia de aquellos

comportamientos que contradicen los aspectos “normalizados” de la cotidianidad estudiantil en el ITC.

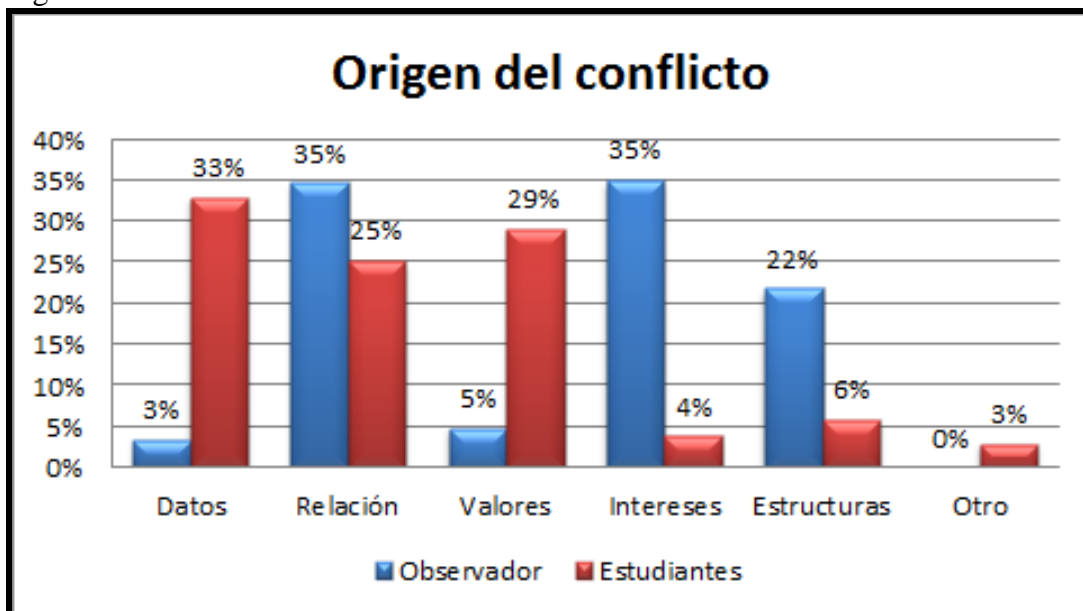
Desde el ámbito institucional<sup>15</sup>, los conflictos a causa de la incompatibilidad en las creencias y valores, se reflejan en un porcentaje mucho más modesto, con apenas el 5% de los registros. Sin embargo, como se explicó anteriormente para los estudiantes si es una causa relevante de conflictos, evidenciándose en opiniones como: “porque uno dice que su religión es mejor y otras personas se enfurecen” (E54), “Porque somos intolerantes” (E26), “porque algunas personas quieren que piensen lo mismo que ellas” (E30). Esto demuestra una vez más la falta de cercanía de la institución respecto a la cotidianidad estudiantil del ITC. Ya que, “el maltrato entre iguales en la escuela, habitualmente es invisible y rodeado de silencio” (Torrego, 2003, p.4). En efecto, para los estudiantes, el conflicto se inicia cuando sus compañeros intentan imponerles un conjunto de valores o creencias que no permite comportamientos fuera de regla, lo cual escapa de la visión institucional.

Por su parte, las directivas del ITC tienen otra visión del problema. En los registros de la institución, es la reiteración de conductas negativas o la pobre comunicación lo que hace de la convivencia un dilema a resolver. Esta categoría registra el 35%, reflejando en alguna medida las actitudes y conductas de los estudiantes en la evaluación del ITC.

---

<sup>15</sup> La visión institucional se refiere a los registros contemplados en los Observadores del estudiante, documentos diligenciados por docentes y coordinadores, que resumen las acciones de los estudiantes dentro de la institución educativa.

Figura 7



Tomado de: Comparativo observador del estudiante - Información recolectada de *Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°* (Datos recabados por las autoras)

Pasando ahora a relacionar el origen del conflicto con las respuestas de carácter abierto sobre las distintas causas y definiciones de este, se obtienen resultados como: “es tener peleas entre nosotros” (E 48); “desacuerdos entre personas” (E61); “porque les puede pesar a otros” (E66). Estos aportes confirman una vez más que para los estudiantes, el origen del conflicto radica en los problemas, las peleas, y las agresiones. Estas respuestas inducen a profundizar la reflexión sobre las causas del conflicto, para así “trazar una estrategia de solución del conflicto con una probabilidad de éxito” (Ramos, 2010, p.17). Se cree conveniente desligar del imaginario estudiantil los sinónimos entre el concepto de conflicto y el concepto de pelea.

Del mismo modo, los conflictos causados por figuras que encarnan poder en el ITC tampoco constituyen una fuente de conflicto para los estudiantes. En particular, el no cumplimiento del reglamento de la institución (horarios, uniformes, etc), haría parte de la

“violencia simbólica” normalizada por los estudiantes (Torrego, 2003, p.3). Al indagar en la encuesta, podemos ver que la asociación que los estudiantes hacen de las estructuras disciplinarias con el origen del conflicto es mínima. En la categoría: “discordias a partir de las órdenes de un superior” la opinión estudiantil registran menos del 10%. En contraste, los registros de la institución nos muestran una perspectiva muy distinta. Para la institución, los conflictos relacionados con el irrespeto a las estructuras disciplinarias registran el 22% de incidencia en la dinámica escolar. Para los observadores institucionales, el incumplimiento de las normas y obligaciones escolares incurren en conflictos estructurales porque son precisamente los docentes quienes están obligados a hacer que los alumnos cumplan estas disposiciones en los salones de clase.

En conclusión, y con base en la información recopilada en las encuestas realizadas a los estudiantes, se puede señalar que el origen del conflicto al interior del ITC se manifiesta en el manejo inadecuado de la información (chismes), la reiteración de conductas negativas y la falta de reconocimiento a la diferencia. La percepción de estos orígenes por parte del ITC, es decir la visión institucional, difiere notoriamente de la visión de los estudiantes. Para el ITC, algunas conductas conflictivas identificadas por los estudiantes son irrelevantes, aún si permean la cotidianidad estudiantil en la Institución. Por supuesto, se considera que las observaciones estudiantiles sobre estas problemáticas no deben ser ignoradas.

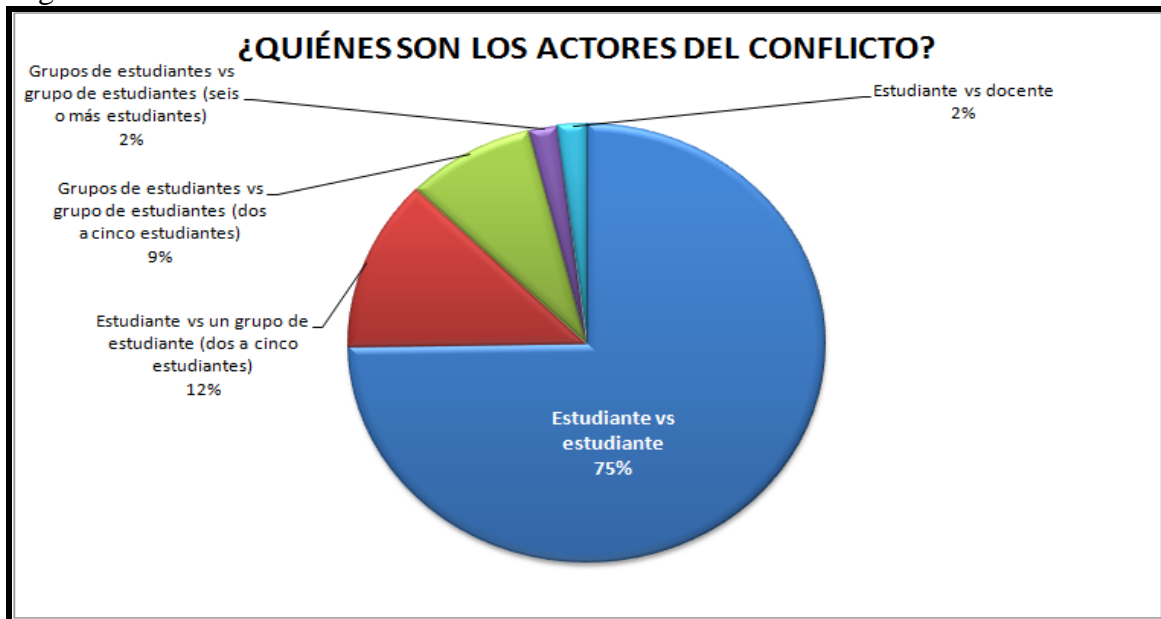
## Actores del Conflicto en el ITC

Aunque sea obvio, las personas son las principales “protagonistas del conflicto”, por lo que se deben analizar las relaciones sociales con lujo de detalle (Torrego. 2007, p. 23). Para realizar esta tarea, se establecieron cinco tipos de relaciones que representan los posibles panoramas en la “protagonización del conflicto”: estudiante vs. estudiante, estudiante vs grupo pequeño, grupo de estudiante vs grupo de estudiantes (2 a 5 estudiantes), grupo de estudiantes vs grupo de estudiantes (grupo grande 6 o más estudiantes), y por último, estudiante vs docente (Torrego, 2007, p.23). El análisis de estas relaciones encierra la comprensión de las dinámicas clase en los conflictos escolares. A continuación, se mostrará las tendencias encontradas en las respuestas estudiantiles.

Desde la visión estudiantil, son ellos mismos quienes protagonizan los distintos tipos de conflicto en la institución. En su opinión, el 75% de los conflictos en la institución se desarrollan bajo las relaciones de estudiante a estudiante, evidenciando que la confrontación se realiza mayoritariamente en el plano individual, atendiendo a la consecución de objetivos personales. A este porcentaje le siguen los conflictos entre un estudiante y un grupo pequeño de estudiantes (2 a 5 estudiantes), con el 13%. Estas cifras nos permiten inferir las prioridades de los jóvenes de 10 a 13 años en el ITC, ya que, en concordancia con las estadísticas, los jóvenes a esta edad suelen poner sus intereses personales por encima de los grupales, manifestando la necesidad de ser dueños de sí mismos y por tanto, intervenir individualmente (Cortina, 1997, p.54).



Figura 8

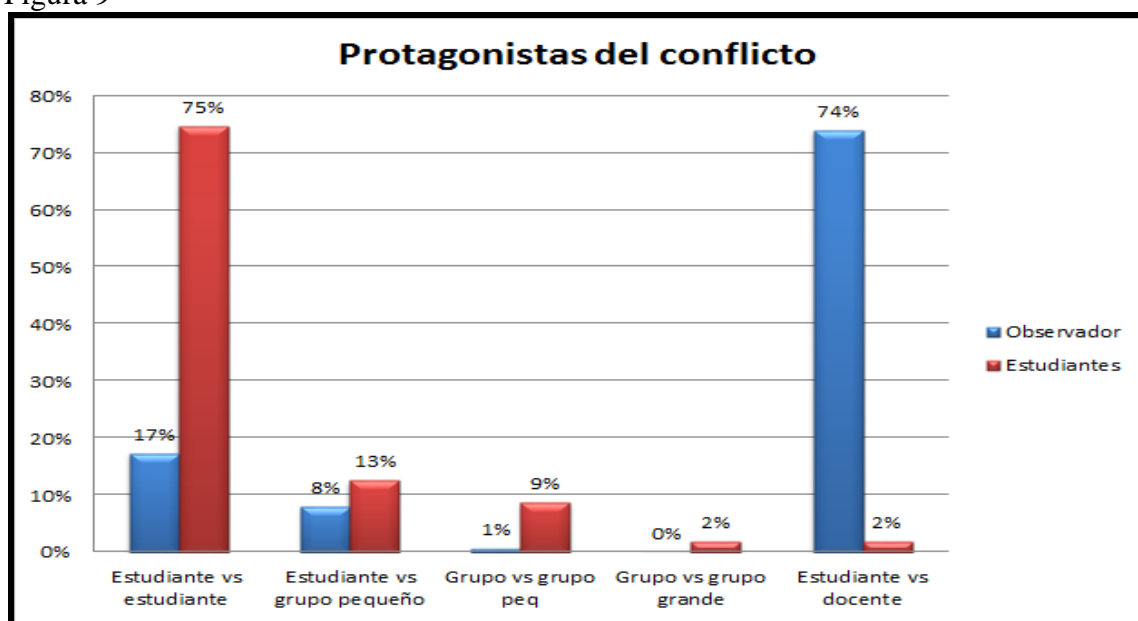


Tomado de: Información recolectada de *Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°* (Datos recabados por las autoras)

Es significativo que los estudiantes no contemplen la existencia de los conflictos entre un estudiante y un docente como caracterizaciones fundamentales del conflicto escolar. Esta situación promedia apenas el 2% de los encuestados. No obstante, cuando se revisa esta situación en los registros de los observadores, el 74% de los conflictos son protagonizados por un estudiante y un docente.

En este orden de ideas, la consecución de un interés particular es concebida como la mayor causa de los conflictos que ocurren en la relación estudiante - docente. En teoría, todo maestro está interesado explícitamente, o no, en fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades propias de su labor. Por tanto, la consecución de estos intereses hace que los docentes entren constantemente en conflicto con sus estudiantes. A su vez, los estudiantes persiguen sus propios intereses. Por lo general, la ausencia de diálogo entre las dos partes trae consigo la irrupción del conflicto.

Figura 9



Tomado de: Comparativo visión institucional - Información recolectada de *Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°* (Datos recabados por las autoras)

Particularmente, el docente posee un interés por conseguir un fin específico, definido en otras palabras como el “interés por procedimientos”. Este se define como “la manera en que debe ser resuelta una situación” (Ramos, 2010, p.16). El *interés por procedimientos* influye significativamente en el origen del conflicto escolar desde la perspectiva de la institución. Esto se evidencia en un registro del 35% en esta categoría, reflejando la recurrencia de situaciones cotidianas, tales como: “no hacer tarea”, “no atender a clase”, “no llevar materiales”, etc. Aquellas situaciones, desde la óptica de los estudiantes, no constituyen en sí ningún tipo de conflicto. A consecuencia de lo anterior, se infiere que la institución prioriza los intereses académicos sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes, dejando de lado los conflictos que a su parecer son pequeños, pero de carácter crucial para los estudiantes. Por ejemplo, se encontró las siguientes expresiones de los estudiantes en la encuesta: “depende porque hay veces que los estudiantes no cuentan” (E41) y “No se da a saber el conflicto” (E9). Esto implica que los conflictos escolares en el ITC, después del análisis de instrumentos (encuestas y observadores

del estudiante), son originados en gran medida por choque de valores, manejo inadecuado de la información, y además, de la falta de responsabilidad en las tareas asignadas por los docentes a los estudiantes, es decir por intereses.

### **Las fases del conflicto**

El escalamiento del conflicto pasa por diferentes fases. Es precisamente este proceso el que se pretende analizar a continuación. Cuando se pregunta a los estudiantes en qué fase o punto se encuentra un conflicto en la institución, este se ubicó en la fase del “despliegue”. Esta fase se caracteriza porque las partes al ser conscientes de la tensión, de manera paulatina pierden posibilidades de comunicarse y terminan por considerarse mutuamente como enemigos. Convirtiendo el conflicto en asunto personal, el cual se expresa por medio de la violencia (maltratos físicos o verbales). De lo cual, dio cuenta el 42% de los estudiantes que afirmaron haber observado peleas ocasionales y episodios de violencia.

Las fases que se distinguen con igual selección por parte de los estudiantes son: conflicto manifiesto y estancamiento. La primera de ellas, denota la tensión entre las partes con la presencia de hostilidades mutuas; la segunda muestra el fin de las agresiones, pero sin dar solución al conflicto (UNIR, 2008, p.52). Estas fases fueron identificadas por los estudiantes con el 14% cada una, señalando hasta donde llegan los conflictos en la institución. En ese sentido, se observan las manifestaciones violentas del conflicto y en menor medida las tensiones y el cese del conflicto.

Figura 10



Tomado de: Información recolectada de *Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°* (Datos recabados por las autoras)

En resumen, la fase de despliegue en la escalada del conflicto está en concordancia con las principales manifestaciones del conflicto en la institución, las cuales son la falsa información o la imprecisión de ella (chismes), la agresión verbal y las conductas negativas reiteradas. Debido a que el maltrato es la conducta visible del conflicto, con “ataques personales en [los] que a veces se olvida hasta el problema que originó el conflicto” (Bermúdez, 2008, p.19), y como se mencionó anteriormente, al llegar a la fase de estancamiento las falsas informaciones son la herramienta para seguir distanciando a las partes sin interactuar visiblemente entre sí. Lo anterior, es el resultado “cuando una organización o un grupo es parte de un conflicto, la cultura de esa organización o grupo es un factor importante para determinar cómo responderá (...) aun cuando el conflicto sea realmente personal y entre dos individuos” (Bermúdez, 2008, p.18).

## La intervención del conflicto

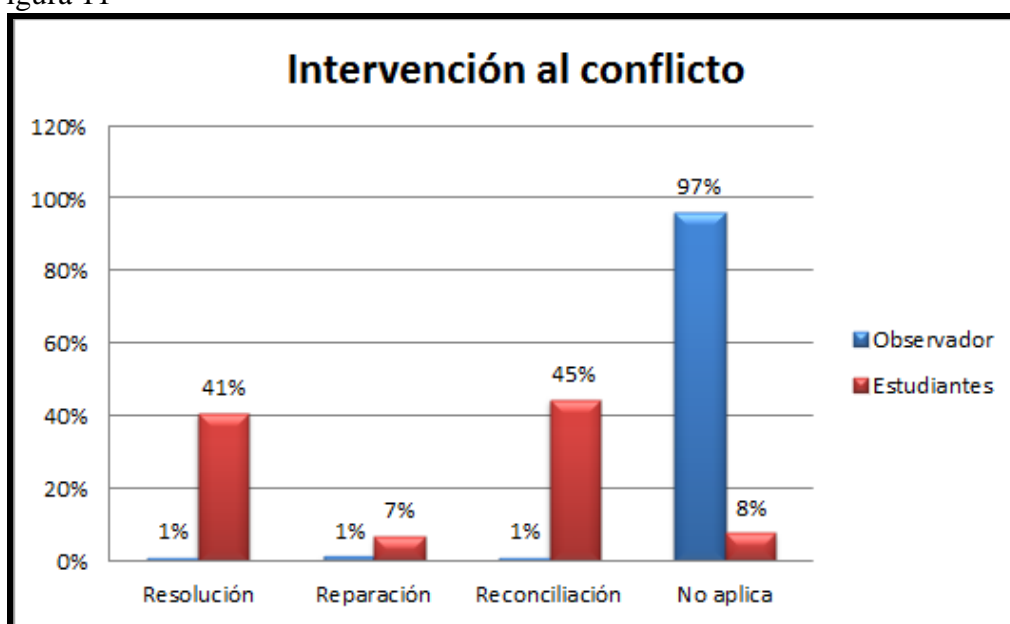
Del mismo modo, como fue necesario analizar las causas y los elementos que constituyen el conflicto, este apartado centrará la atención en la forma como el ITC aborda las situaciones conflictivas. Puesto que en las instituciones educativas la resolución de los conflictos se evalúa según su capacidad de respuesta. Debido a que, la teoría elaborada por Galtung se refiere al manejo adecuado del conflicto, teniendo como ejes la Reconstrucción (Reparación), la Reconciliación y la Resolución, conocidas como las 3R.

Esta teoría menciona que es necesario que broten habilidades y capacidades que en muchas ocasiones no se desarrollan por la exaltación del conflicto. Por tanto, cuando se interviene adecuadamente el conflicto se deberá trabajar en tres frentes de manera simultánea: a) al existir violencia directa, la respuesta debe ser la Reconstrucción (Reparación) de los bienes o daños causados; b) es necesario que las relaciones personales se restablezcan posterior al conflicto, lo cual se aborda por medio de la Reconciliación, es decir, “cierre, más curación” como lo menciona Galtung en Torrego (2003, p.5); y c) en algunos casos, el conflicto afecta la estructura social, cultural o democrática siendo necesario superar las contradicciones que dieron paso a dicha confrontación, por medio de la Resolución. Cabe anotar, que los tres componentes presentes en la intervención al conflicto, se deben abordar al mismo tiempo de lo contrario no se conseguirá ninguno de ellos (Galtung, 1998. p 17).

Adicional a lo anterior, se debe tener en cuenta que, para llegar a la *transformación de conflictos*, es necesario el uso de cambios constructivos por medio de realidades demostrables

(Confort, 2003, p.2). Sin olvidar que la intervención a los conflictos “se trata, sobre todo, de encontrar soluciones justas para quienes se encuentran implicados en ellos” (Cortina, 1997, p.56). Por tanto, al comparar la percepción de los estudiantes hacia la intervención del conflicto y ésta por parte del ITC (visión institucional), se observa diferentes posiciones, puesto que las partes analizadas poseen diversas visiones que distan entre sí, como se ilustra a continuación.

Figura 11



Tomado de: Comparativo visión institucional - Información recolectada de *Encuesta conflicto escolar estudiantes de 6°* (Datos recabados por las autoras)

Según los registros del observador institucional el 97% de los conflictos que se presentaron no recibieron intervención. Estos registros son el compilado de detalles relacionados con la falta, cómo se produjo, contra quien fue infringida y el espacio en donde se cometió. A pesar de la claridad en estos datos no se presenta ninguna información sobre la manera en que se resolvió el conflicto. Es decir, que se hace uso del “proceso de codificación de un acontecimiento en un conflicto y las variables que en él influyeron” (Torrego, 2007, p.110). Pero en los documentos institucionales en ningún momento se hace alusión en la forma en que se llevó a

cabo la intervención. Por lo tanto, la información se reduce al proceso explicativo del hecho, mostrando señalamientos destructivos, poco constructivos. Estos apuntan a la utilización de los registros en el observador del estudiante, como el instrumento para dar fin a la conducta que se presentó.

Esta situación se enmarca en el uso del modelo de resolución punitivo, llamado así por Juan Carlos Torrego, donde no se tiene como meta principal la reparación de los daños a la persona afectada, o el restablecimiento de las relaciones y las estructuras sociales entre los enfrentados, dejando de lado “el trauma de la víctima y la culpa del agresor” (Torrego, 2007, p.33). A cambio de ello, la institución aplica al infractor las normas que tienen un componente punitivo como consecuencia a la conducta por la que se desencadenó el conflicto, es decir, una resolución de tipo sancionador.

Por otro lado, desde la perspectiva de los estudiantes, para el 41% de ellos los conflictos tiene resolución, y para el 45% el conflicto tiene reconciliación. Por tanto, los jóvenes están llevando a cabo (según ellos), procesos adecuados de intervención. Sin embargo, en la opción abierta, existe una frase que llama la atención se “soluciona el conflicto pero aun así los actores siguen con agresiones” (E80). Situación que refuerza que el conflicto efectivamente no tiene una adecuada intervención, lo que va en contravía del supuesto que los estudiantes poseen un manejo adecuado al conflicto. De ahí, la necesidad de utilizar de la teoría de las 3R para dar cierre efectivo al ciclo del conflicto.

En conclusión, en el trabajo de reconocer las dinámicas del conflicto escolar y las características de la resolución en estudiantes de grado sexto del ITC, se puede afirmar que las lógicas de poder de la institución escapan a la realidad de las relaciones convivenciales de sus estudiantes. Esta situación se hace manifiesta en las visibles diferencias, entre los resultados del origen, los actores y la intervención con respecto del conflicto que le atribuyen los estudiantes en comparación con los registros institucionales. En estos registros se evidenció procesos que no se están llevando de la mano entre estudiantes y la institución. Esto se constituye en un dilema, y hace pensar en la necesidad de un trabajo mancomunado para llevar a buen término los conflictos escolares, atendiendo a la transformación de los conflictos desde la mirada de oportunidad y cambio. La situación muestra la necesidad de mejorar la comunicación asertiva y la influencia positiva que revertirá en la mejora de las relaciones entre pares en la institución.

En particular, este análisis ahonda en los interrogantes y la interacción que deben tener estudiantes e institución como equipo transformador, acerca de la naturaleza de los conflictos producidos y su óptima intervención. También se vislumbra cómo se puede acortar la distancia entre las visiones que estudiantes y la institución poseen acerca del origen de los conflictos en el ITC, elemento esencial como punto de partida de cualquier intervención.



## **CAPÍTULO II: ¿LA ESCUELA, RECINTO DE RECONCILIACIÓN?**

El objetivo de este capítulo es caracterizar las formas en las que se presenta la reconciliación en la resolución del conflicto escolar en el ITC. Para ello, se tendrán en cuenta las perspectivas teóricas del concepto de reconciliación enunciadas por Johan Galtung, Carlos Beristain y Hannah Arendt. Recordando las conclusiones del capítulo anterior, para poder definir las dinámicas del conflicto en la escuela, es imprescindible especificar las prácticas de intervención institucional y estudiantil que logran vincularse para la reconstrucción del tejido social (Beristain, 2003, p 15).

El presente capítulo estará dividido en dos apartados: El primero tiene por objeto establecer las definiciones de reconciliación desde la perspectiva de la comunidad estudiantil, con base en su propia percepción sobre la realidad cotidiana del ITC. Estas perspectivas serán evaluadas a través de los conceptos teóricos previamente citados y reseñados en el anterior capítulo. La segunda parte buscará exponer las formas en las que se representa la reconciliación, señalando las distintas actitudes y comportamientos a los que recurren niños y niñas del ITC, luego de protagonizar un conflicto. La base de datos que soporta la ilustración de estas definiciones y estas formas de reconciliación consta de cincuenta (50) diarios de campo y ciento cuarenta (140) entrevistas a estudiantes del grado sexto.

## **La reconciliación: Una aproximación a su concepto**

Para abordar el concepto de reconciliación, fue necesario tomar diversos caminos metodológicos según las definiciones conceptuales que se utilizarán a lo largo de la investigación. Aunque estas definiciones se mencionaron en lugares y contextos distintos a las diversas realidades de nuestro país, las teorías de Johan Galtung, Hannah Arendt y Carlos Beristain, pueden ser aplicadas a las realidades sociales y pedagógicas de las aulas del país. Veamos por qué:

Para los tres autores, la reconciliación es asimilada y entendida como un proceso, más no como una meta. Esto implica que las prácticas de reconciliación están provistas de su propia historicidad, es decir, sujetas a cambios y continuidades a través del tiempo. En la opinión de Hannah Arendt (1998), el proceso de reconciliación es un proceso de constante mutación en relación con los actores que establecen el conflicto (p.8). Para Beristain (2003), dentro del proceso de reconciliación se encuentran contenidos otros procesos, como son los de verdad, justicia y reparación. Por tanto, el proceso de reconciliación siempre será un proceso de largo plazo, dado que implica de por sí cambios profundos en actitudes, expectativas, e incluso, emociones sociales construidas en la mediana duración (p.16 y 18).

En concordancia con estas aseveraciones, Galtung (1998) menciona que la reconciliación puede darse sí y sólo sí, se producen procesos de transformación de las condiciones estructurales que sostienen los actos, tanto de la violencia real como de la violencia simbólica (p.15). Como menciona Galtung (1998), “cuando mejor se puede dar la reconciliación es cuando las partes

cooperan en la resolución y reconstrucción” (p.18). Según este autor, el proceso de *las 3 R* puede tornarse en un mecanismo efectivo para alcanzar la paz. Estos procesos apuntan a la reconstrucción social en aquellos lugares donde se ejerció violencia, a la reconciliación entre las partes afectadas y en el mejor de los casos, a la resolución de las raíces del conflicto. Un elemento particular de este enfoque es la necesidad de llevar a cabo el proceso completo de *las tres R*. Para Galtung, si se aterriza a buen término alguno de estos procesos sin que los demás logren consolidarse, puede que la reconciliación termine por deshacerse a largo plazo (Galtung, 1998, p.17).

Otro elemento determinante en los procesos de reconciliación es el denominado *encuentro con la verdad*. Este es precisamente uno de los aspectos comunes de estos teóricos. Para Beristain (2003), el encuentro con la verdad “le permite a las víctimas contar su historia, muchas veces negada por la [versión] oficial” (p.18). Sin embargo, la reconciliación no se logra única y exclusivamente con el encuentro de la verdad, independientemente si es o no instaurado por Comisiones Oficiales de la Verdad. Según este autor, “aunque el hecho de decir la verdad e implementar medidas de reparación proporcionan grandes beneficios a corto plazo, generalmente no eliminan las causas que subyacen a la violencia del pasado. Deben buscarse medidas para una reconciliación duradera” (Beristain, 2003, p.20).

Por su parte, Galtung tiene una concepción similar, aunque a diferencia de Beristain, éste teórico le asigna un papel más central al encuentro con la verdad. Asumiendo, la *verdad* como la piedra angular en la mayoría de los procesos en los países afectados por el conflicto, Galtung sostiene que cuando la verdad sale a la luz, esta prevalece y produce distintas prácticas de

reconciliación con resultados inmediatos (Galtung, 1998, p.58). Para Hannah Arendt, las prácticas de lo que ella llama *comprensión* toman el rol del encuentro con la verdad en los anteriores teóricos. En Arendt, el enfrentamiento sincero con la realidad no permite que los hechos de violencia del pasado sean olvidados, sin importar cuán penosos sean. Este enfrentamiento es lo que Arendt entiende por *comprensión*. Según la afamada filósofa, la comprensión, es, en suma, “un enfrentamiento impremeditado, atento y resistente con la realidad cualquiera que sea o pudiera haber sido ésta” (1998, p.8). En este orden de ideas, el encuentro con la verdad debe instaurar acciones transparentes hacia los otros, permitiendo que las partes den su versión de los hechos de la manera más clara posible. De este modo se podrá reconstruir una comprensión más amplia de lo sucedido, en donde se clarifiquen responsabilidades y obligaciones tanto de la víctima como del victimario. Por tanto, se espera que la comprensión facilite el encuentro con la reconciliación, por supuesto, también entendida como proceso.

Además de la importancia prestada al encuentro con la verdad, en las teorías de Carlos Beristain y Johan Galtung se dedica gran atención a los procesos de *reparación o reconstrucción*. Desde la perspectiva de Galtung, dichos procesos se activan cuando en los conflictos se manifiestan actos de violencia directa, por lo cual se hace necesaria la institucionalización de vías de reparación para subsanar los daños causados a las víctimas. Estas vías incluyen acciones concretas que soporten los cambios en las identidades subjetivas construidas a través del conflicto, dando paso incluso a posibles cambios en los imaginarios culturales de la sociedad.

Por su parte, para Carlos Beristain, el proceso de reparación cobra gran importancia ya que apunta a tender un puente entre los daños causados en el pasado y las opciones de resarcimiento social hacia el futuro. Este puente se construye a partir de la aceptación de las responsabilidades de cada actor beligerante en torno a los grados de afectación causados a la población no beligerante. Además, Beristain sostiene que es precisamente a través de los procesos de reparación de donde surgen políticas internacionales de salvaguarda humanitaria en el orden internacional.

Sin embargo, para Beristain, los procesos de reparación no pueden estar exentos de procesos de administración de *justicia*, elemento que exclusivamente este teórico menciona como parte fundamental en los procesos de reconciliación. En sus palabras, ni la justicia por sí sola, ni los procesos de reparación por si solos pueden garantizar una reconstrucción social en medio o luego de un conflicto (2003, p.18). Por tanto, la administración eficaz de la justicia es vital para lograr que los perpetradores rindan cuentas de sus actos, puedan curarse las heridas y se puedan restablecer las relaciones de equidad y respeto. Para los demás autores, la justicia es más bien el resultado, mas no la causa para la obtención de paz.

Por su lado, para Hannah Arendt en la reconciliación *la promesa* se encarga de minimizar la imprevisibilidad de un suceso social adverso. Según Arendt, el proceso de *la promesa* descansa en la buena voluntad de los humanos, es el nuevo comienzo al finalizar una historia. *La promesa* es equivalente a renacer. Es el poder de estabilizar las relaciones humanas y se constituye en la inviolabilidad de acuerdos y tratados. Además, sirve para hacerse dueño de sí mismo, misión que se puede o no asumir, que restablece la igualdad de los protagonistas del

conflicto, en donde se logra la responsabilidad conjunta de la injusticia cometida, dejando de lado la culpabilidad. En adición al papel de *la promesa* en el restablecimiento de las relaciones humanas, y tal como se ha mencionado anteriormente, para Arendt, un vínculo entre los procesos de *comprensión* y el papel de *la promesa* en torno al establecimiento del perdón:

*La posible redención del predicamento de irreversibilidad de ser incapaz de deshacer lo hecho aunque no se supiera, ni pudiera saberse, lo que se estaba haciendo es la facultad de perdonar. El remedio de la imposibilidad de predecir, de la caótica inseguridad del futuro, se halla en la facultad de hacer y mantener las promesas* (Arendt, 2006, p.256).

Aunque Arendt interprete *el perdón* como una acción contraria a la reconciliación, se tomaron en cuenta los procesos de *perdón* y de *promesa* como objetos de análisis para detectar los actos de reconciliación de los estudiantes del ITC en los conflictos escolares. Esto se debe a que son precisamente, dichos procesos los detectados en la muestra de la investigación.

Del mismo modo, Galtung le otorga un grado de importancia relevante al papel de la escuela en la resolución de conflictos. Este autor señala que las escuelas deben enseñar el arte de la mediación, sin importar las maneras en las que el conflicto se hace presente en la sociedad. Por tanto, habrá que discutir las experiencias de vida y las situaciones que ponen en peligro la integridad de las personas, eso sí, con base en la elaboración de ideas y proyectos claros para la resolución de conflictos. Sin este norte metodológico, “sería muy ingenuo pensar que la paz se

construye organizando un campamento para que los niños palestinos e israelíes veraneen juntos” (Galtung, 2003, p.2).

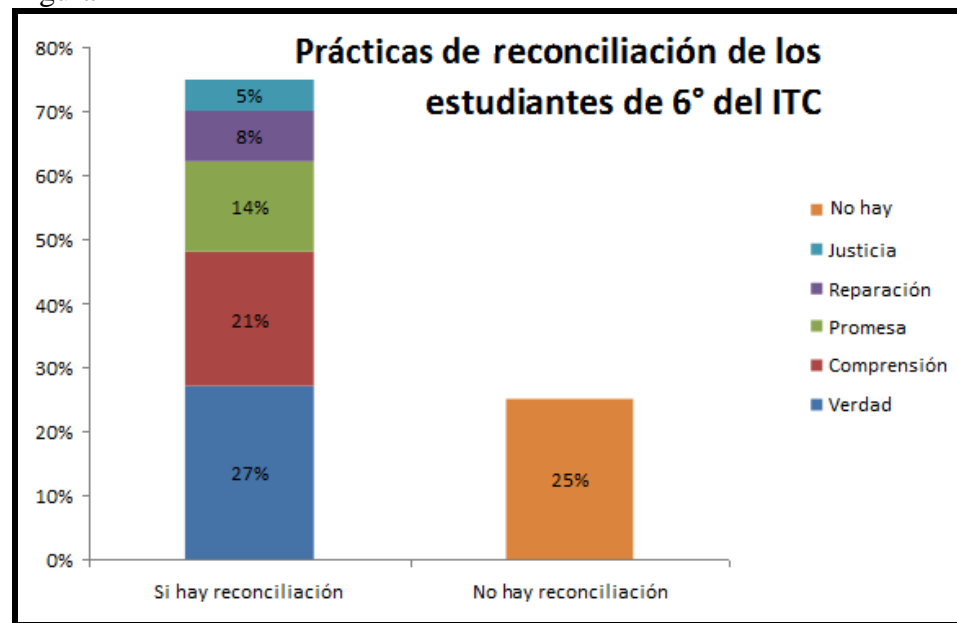
Así mismo, Beristain identifica la importancia del papel del Estado (y por ende, la importancia de las políticas educativas) en la reconstrucción del tejido social. Las políticas de estado son, para Beristain, claves en los procesos de reconciliación comunitaria y de entendimiento inter-cultural, incentivando la cooperación entre los diversos grupos sociales en el mejor de los casos (2005, p.15).

En este orden de ideas, se resalta la importancia que se da a la escuela en los procesos de reconciliación mencionada por Galtung y Beristain. Por tanto, en relación con el objeto de estudio, es necesario utilizar conceptos de estos autores, además de las teorías de Hannah Arendt, que permitan visualizar el porqué de su importancia. Debido a que, cuando se habla de entornos escolares donde intervienen adultos y menores de edad, en teoría se trata de un entorno “seguro”, alejado de conflictos armados o violencia a gran escala. De ahí que, es necesario buscar a fondo conceptos que evidencien la presencia de otros tipos de violencia, y a su vez, conceptos que den herramientas para analizar los procesos de reconciliación agenciados desde la misma escuela. Bajo estas premisas, se entenderán los procesos de reconciliación como aquellos procesos orientados a la recuperación de las relaciones fracturadas. Analizando la búsqueda de soluciones en la recuperación de las relaciones truncadas para restablecer el tejido social en las relaciones interpersonales celebradas en el ITC.

## Caracterización de las formas de reconciliación

El propósito de este apartado es abordar la caracterización de las formas en las que los estudiantes se reconcilian con sus pares. Esta caracterización es el resultado del cruce de información de diarios de campo y entrevistas realizadas a los jóvenes de sexto grado del ITC. A partir de esta información, se logró compilar un esquema gráfico que permite visualizar la naturaleza de las prácticas de reconciliación propias de los estudiantes de sexto grado del ITC.

Figura 12



Tomado de: Información recolectada entrevista *Prácticas de reconciliación* (Datos recabados por las autoras)

Para iniciar, se debe tener en cuenta que en el 25% de los casos analizados, *no se lograron detectar prácticas de la reconciliación*. En un caso de conflicto entre cada cuatro, los estudiantes prefieren dejar de lado lo sucedido y en algunos casos deshacer la relación de amistad o compañerismo que tenían, argumentando diversas razones como: “Nunca hizo lo que



debía” Entrevista 69 (Ent 69); “Yo me aleje y no nos pedimos disculpas” (Ent 2); “Nunca llegamos a un acuerdo ni nada, sólo somos indiferentes” (Ent 35); “Nunca se llegó a un acuerdo con él y a él nunca se le hizo ley” (Ent 4); “Las niñas de 8º me siguen insultando a mis espaldas” (Ent 125). Esto permite reconocer que en algunos casos los jóvenes dejan pasar de largo situaciones conflictivas que bien pudieron ser objeto de reconciliación, en especial si se trata de compañeros de otros niveles (es decir que no sean cercanos). Por su parte, en los casos de conflicto irresoluble entre pares con los que socializan a diario, se identificaron como causas la falta de reconocimiento para entender el grado de culpabilidad, disculparse sin responsabilizarse y el no reconocer la magnitud real del daño producido.

Para los casos en los que manifiesta que, *si hubo reconciliación*, fue necesario analizar aquellos procesos fundamentales que soportan este resultado. En otras palabras, identificar los procesos de *verdad, justicia y reparación* (Beristain, 2003, p.15). Además, se adicionan otros procesos considerados por Hannah Arendt, como son la *comprensión y promesa* (en relación con el perdón), con el grado de relevancia atribuido por los estudiantes a la hora de hablar sobre los procesos y prácticas de reconciliación.

Cuando se les pregunta a los estudiantes ¿Qué actitudes representa para ellos la reconciliación?, sus respuestas se centran de manera recurrente en el “pedir disculpas pedir perdón, volver a hablar, ser respetuoso” (Ver pregunta 5 anexo N.4). Estas acciones hacen referencia a comportamientos que se han marcado a través de generaciones como parte esencial de la solución de conflictos, en ocasiones, como resultado del subconsciente colectivo (Galtung, 2003, p.4). Tales acciones dejan de lado elementos primordiales en los que se centra la

“reconciliación como proceso global e inclusivo, que comprende instrumentos fundamentales como la justicia, la verdad y la reparación, entre otros” (Beristain, 2003, p.16). De ahí, que sea necesario descifrar los procesos de reconciliación que conllevan las acciones manifestadas por los estudiantes, en contraste con las bases teóricas de los procesos de reconciliación.

En la descripción de actitudes que representan la reconciliación, para el 27% de los encuestados existe la necesidad de hablar con la persona y aclarar la verdad, o mejor dicho, *lo que sucedió en realidad*. Debido a ello, se considera importante para los estudiantes el esclarecimiento de la *verdad* para dar paso a la reconciliación, aunque se debe tener claro como lo dice Beristain (2003) que “la verdad por sí misma no trae la reconciliación; es sólo un ingrediente de la misma” (p.18). Esta permite que las personas involucradas en un conflicto entiendan plenamente las situaciones alrededor del hecho, esclareciendo posiciones, sin olvidar que el encuentro con la *verdad* de lo ocurrido es el paso que abre el camino a la reconciliación.

Por tanto, una de las tareas es determinar e identificar las prácticas de reconciliación y encuentro con la verdad ejercidas por los estudiantes. Con base en los resultados obtenidos, estas prácticas son bastante evidentes. Estos resultados refuerzan en parte la posición sobre la resolución de conflictos mencionada por Beristain. Al revisar la teoría de este autor, se encontró que en el momento en que estas prácticas fueron ejercidas por los estudiantes del ITC se logró reforzar en alguna medida la empatía del agredido con el agresor. (Beristain, 2003, p.18).

Otro elemento esencial para lograr reconciliaciones duraderas son las prácticas de comprensión, entendidas según Arendt (1953) como toda “actividad sin final, en constante

cambio y variación, por medio de la cual aceptamos la realidad y nos reconciliamos con ella, esto es, intentamos sentirnos a gusto en el mundo” (p.3). Las prácticas de comprensión fueron señaladas en el 21% de las entrevistas. Esto indica una cuestión importante: Para los estudiantes es prioritario el conocimiento amplio del conflicto y de la persona que lo infringió, con el fin de entender lo sucedido. Citando a Arendt (2006a), “[l]a reconciliación es entendida como la comprensión de lo sucedido y su irrevocabilidad” (p.3). Esta puede detectarse en los discursos de los estudiantes: “Antes de avisarle a mis papás o docentes, traté de hablar con ella porque sabía que podía entender” (Ent 36). Lo cual denota la necesidad de la comprensión entre pares.

Por otra parte, cabe recalcar que, para los estudiantes la *comprensión* es tomada de forma en que los implicados desean que se entienda su dolor o la razón por la cual se cometió el hecho. Es por esto que, los estudiantes suelen demostrar, en concordancia con la opinión de Beristain (2003), diversas formas de reconciliación para lograr la “recuperación de las relaciones sociales fracturadas” (p.15). La recuperación de estas relaciones es importante para los estudiantes. Esto se evidencia en expresiones como: “volver a jugar” (Ent 16), “volver a ser amigos” (Ent 4), o en “construir una amistad más fuerte” (Ent 67). Estas palabras descubren el objetivo de las prácticas de reconciliación, hacer lo posible para que las relaciones *vuelvan a ser como antes*.

En tercera instancia, podemos apreciar rasgos de “la promesa” en las prácticas de reconciliación de los estudiantes del ITC ¿Cómo pueden detectarse estos rasgos? En palabras de Arendt (2006a),

*El perdón, o lo que normalmente se llama así, en verdad es tan solo un suceso aparente; en él uno se las da de superior, y el otro exige algo que los hombres no pueden otorgarse ni quitarse los unos a los otros. El suceso aparente consiste en que otro que es exonerado, nos quita en apariencia el peso de las espaldas. La reconciliación, [en cambio], exige la aceptación de la realidad, de lo acontecido tal y como fue, pero también restablece la “igualdad” y con ello el equilibrio perdido debido a la falta. El que se reconcilia pone voluntariamente sobre sus espaldas el peso que el otro de todos modos lleva. Eso significa que restablece una igualdad. Con ello la reconciliación es todo lo contrario del perdón, que establece la desigualdad. El peso de la injusticia es, para quien la ha cometido, aquello que él mismo ha cargado sobre sus espaldas; en cambio, para el que se reconcilia, es la misión que se le ha dado (p.3)*

No obstante, rasgos de las prácticas de promesa no ocupan el primer lugar de incidencia en las prácticas de reconciliación de los estudiantes del ITC, quizás por el enorme peso del catolicismo (y por tanto, de la búsqueda del perdón a toda costa) en la herencia cultural. Sin embargo, estos rasgos no son marginales en las prácticas de los estudiantes del ITC. El 14% de los encuestados le da más importancia al compromiso, *la promesa*, una acción incierta que tiene efecto en un futuro, en donde todo depende de la buena voluntad de quien da la palabra: “Se comprometen a no molestarlo más, dado que son muchos contra uno”, diario de campo 31 (D.cam 31); “Que se vuelva a portar bien” (Ent 59); “Nos comprometimos a que no iba a volver a pasar” (E 47). La palabra me comprometo, entendida como una *promesa* arregla momentáneamente todo daño infringido y tranquiliza al agredido, ya que le permite confiar en que el futuro será mejor.

Dar la palabra es en algunas ocasiones parte de los requisitos esenciales que se necesitan para lograr acuerdos de reconciliación entre los estudiantes. En muchas ocasiones este acto de compromiso conlleva más valor que los hechos tangibles. Siguiendo a Galtung (1998) “los enfoques de reparación, restitución y disculpas/perdón se complementan mutuamente y pueden funcionar si el caso no es demasiado duro” (p.98). De ahí que se puede inferir la enorme importancia que trae consigo la conexión entre la *promesa* y la *verdad* a la hora de cumplir lo prometido. Parafraseando a Arendt, esta conexión puede lograr, en el mejor de los casos, “la inviolabilidad de los acuerdos y tratados” (2006, p.262).

Ahora bien, como era de esperarse entre las actitudes estudiadas, las solicitudes y ofrecimientos del *perdón* como forma de reconciliarse son recurrentes. En algunas entrevistas se identifican acciones como: “pedir disculpas” (Ent 8), “le pido perdón y nos damos la mano” (Entr 29), e incluso demandas del tipo: “Un me perdonas, que sea sincero” (Ent 65). Estas acciones pueden tornarse en parte de la cura a la irrevocabilidad de los hechos que, al conjugarse con el compromiso de futuro cumplimiento en los acuerdos, expresa una práctica reforzada por la conciencia colectiva, específicamente en los casos de conflictos escolares que no revisten tanta complejidad.

Por otro lado, en las acciones o actitudes de reconciliación expresadas por los estudiantes de grado sexto del ITC, las prácticas de *reparación* son prácticas poco mencionadas, promediando una incidencia de tan sólo el 8%. Esto implica que la reparación de los daños causados tiene un mínimo impacto entre los estudiantes, excepto cuando interviene una figura de

poder (docente o coordinador), y en particular, cuando los daños son causados hacia los bienes materiales de sus compañeros o de la institución.

No obstante, reparar el daño causado a sus compañeros, en algunas ocasiones, no subsana la falta, en particular, cuando se trata de la dignidad de una persona. En efecto, cuando los estudiantes tienen conflictos cuyo origen se centra en la difusión de información inadecuada (Chismes), el valor de la dignidad que a diario es objeto de vulneración en el ámbito escolar se convierte en una ofensa casi que irreparable. En estos casos, la información inadecuada puede constituirse en un obstáculo para llegar a una verdadera reconciliación. Según Beristain (2003) “La restitución de la dignidad tiene que estar presente en cada acción, de forma que suponga un reconocimiento de la injusticia y un respeto a los derechos y al valor de las víctimas” (p.44). Partiendo de ello, en las entrevistas realizadas a los estudiantes se evidencia que decir la verdad, aunque no exista reparación, es un acto importantísimo para lograr compromisos de reconciliación.

Por último, aunque los estudiantes no especifiquen el elemento llamado *justicia* en las entrevistas realizadas, sí expresan la necesidad de hablar con un coordinador o un docente que ejerza el rol de garante del cumplimiento de los pactos establecidos y mediadores entre las partes. Cuando los profesores o coordinadores lograron mediar estas situaciones, se llegó a la reconciliación en el 5% en los casos de conflicto abordados a través de las entrevistas. En ocasiones, estas figuras de autoridad permiten que agresor y agredido expresen las situaciones originarias del conflicto para alcanzar pactos de reconciliación. Mediante este diálogo suelen institucionalizarse anotaciones y compromisos en el observador del alumno. Sin embargo, parte

de estos actos resaltan la percepción de la justicia como un resultado de carácter castigador y punitivo. Parafraseando a Beristain (2003) “[l]a justicia es también un requerimiento vital para que los perpetradores rindan cuentas de sus actos, se curen las heridas y se puedan restablecer las relaciones de equidad y respeto” (p.18). Se coincide con Ortega (2004) cuando afirma que la justicia, además de concebirse como una acción necesaria para la convivencia en paz, es también el resultado de una sociedad que es regulada por ordenamientos justos. Por tanto, educar para convivir es educar para la justicia” (p.10).

No obstante, las percepciones de los estudiantes sobre la *justicia* en el ITC son de otro orden. Las prácticas de *justicia* (entendida como una práctica punitiva) son las prácticas menos recurrentes en los pactos de reconciliación estudiantil celebrados entre pares. De hecho, en los análisis se encuentran registros como estos: “Los jóvenes pidieron perdón frente a sus compañeros y tuvieron que firmar observador” (Ent 83); “La profesora nos hizo firmar observador y después arreglamos todo” (Ent 93). Estas observaciones dejan ver el lado de la justicia, mediante el registro en documentos institucionales para dar cumplimiento a la norma. En otro registro: “El niño le dio un golpe en la pierna a otro y le dijo a pases” (D.cam 20). Esta expresión expone cómo en la práctica los estudiantes ejercen la justicia a su manera, devolviendo la ofensa y tomándose la justicia por su propia mano.

## Reflexiones

Para llegar a la caracterización de reconciliación se tuvo en cuenta los elementos de la intervención al Conflicto Escolar. En suma, el 45% de los encuestados afirmó llegar a la reconciliación, tal y como se expuso en el primer capítulo. Por otra parte, el 64% de los estudiantes sustentaron que ante los conflictos suelen obtener cierta reconciliación de algún tipo. Al revisar los diarios de campo, se reitera que más del 50% de los estudiantes encuestados desarrollan ejercicios de reconciliación. Sin embargo, lo fundamental es que después de analizar los resultados, queda en evidencia que el tipo de reconciliación que los estudiantes realizan difiere en alguna medida con los conceptos teóricos de los autores referenciados en este trabajo. Es evidente la disparidad en el uso de los elementos tomados como base de la reconciliación y la importancia que se le atribuyen a cada uno de ellos. El siguiente esquema presenta la caracterización de los aspectos de reconciliación detectados en la investigación.

Figura 13



Tomado de: Caracterización de la reconciliación en los estudiantes de 6° del ITC (Datos recabados por las autoras)



De este esquema, se puede concluir que los estudiantes de grado sexto del ITC, desarrollan un tipo de reconciliación diferente, en donde la *verdad*, la *comprensión* y la *promesa* sobresalen a los demás conceptos ya referenciados. Sumado a lo anterior, en la resolución de conflictos en el ITC la solicitud de la *verdad* se reconoce como una conducta asertiva cuando se desea dar a entender la intención de reconciliarse por encima de *reparar* a los afectados o de exigir *justicia*. La *reparación* y la *justicia* no se ven reflejados en los procesos de reconciliación, ya que solamente están enfocados hacia el pago de daños hechos a la planta física de la institución y hacia posesiones personales. Del mismo modo, al mencionar la *justicia*, los estudiantes hacen referencia a sanciones de tipo disciplinario ejecutadas recurrentemente por figuras de poder (profesores o coordinadores).

Avanzando en nuestro razonamiento, es indispensable mencionar la acción contraria a la *reconciliación*, es decir, las prácticas movilizadas por el *rencor*. Estas prácticas son concebidas como opuestas a la *reconciliación*. Según Funes (2005), estas prácticas suelen presentarse por los fenómenos de seguimiento, de suma de adeptos o por movimientos de afirmación contrapuesta (p.89). Los estudiantes manifiestan reconciliarse, para no quedar con rencores o para evitar despertar el rencor entre otras personas. De ahí que expresan constantemente la necesidad de volver a ser amigos para no caer en desaprobaciones por parte del grupo, siempre buscando estar bien con las personas más cercanas, es decir, con pares de su mismo grupo. En la eventualidad de la imposibilidad de la reconciliación, los estudiantes suelen expresar el sentimiento de rencor como pretexto para no reconciliarse. En otras ocasiones, afirman que sus diferencias dejaron rencores entre ellos, lo que imposibilita un entendimiento mutuo en el futuro.

Por tanto, la reconciliación en el ITC está enmarcada en acciones como *el perdón y la promesa*, siendo estos valores y conceptos que se ven en directa relación con el acto de disculparse, ser perdonado o perdonar. Estas prácticas suelen ser orientadas por instituciones confesionales, e incluso, modos de ser confesionales. En palabras de Galtung el “subconsciente colectivo” se ve evidenciado en estos patrones de conducta. *Es usual que al cometer una falta, se desea arreglar la situación pidiendo perdón y comprometiéndose a no volver a cometer el error.* Esto, en parte, reproduce la pertinencia de la teoría arentiana. Para Arendt el perdón y la promesa son la cura para la imprevisibilidad y la irrevocabilidad de los sucesos violentos. Siguiendo a la filósofa alemana, las prácticas de reconciliación conllevan un horizonte político mucho más amplio, puesto que buscan institucionalizar formas de cooperación mutua con base en la aceptación de responsabilidades conjuntas que apunten a facilitar la vida con el otro. (2006, p. 3).

Sin embargo, las prácticas asociadas a la reconciliación efectuadas por los estudiantes del ITC tienen cierto tinte religioso, aunque no sea expresado de manera literal. La educación en la historia de Colombia ha estado anclada a una orientación confesional, ya que sus políticas fueron asunto privado de la Iglesia durante los siglos XVIII y XIX (Quiceno, 2003, p.102). Este fenómeno se percibe en algunas situaciones descritas por los estudiantes del ITC. Del mismo modo, en el rol formativo del docente se perciben estas prácticas, ya que el maestro es llamado el apóstol o el encargado de dirigir el ministerio de la educación. En este orden de ideas los docentes suelen reproducir en algunos casos ciertos parámetros de la pedagogía del siglo XVII en pleno siglo XXI (p.128).

Se podría concluir, que las formas habituales en que las personas solucionan los conflictos, están directamente relacionadas con la formación de docentes y estudiantes, y en particular en esta institución, por su orientación lasallista. Estas se pueden delimitar en: hablar o decir la verdad y enterarse de la situación o comprender la situación. Se considera que, aunque estas acciones sean importantes, por si mismas no permiten lograr compromisos de reconciliación efectiva, más únicamente postergar el conflicto. Es por esto que se afirma, que en los diversos procesos de paz en Colombia no se puede llegar a una reconciliación duradera, porque el subconsciente colectivo regula los procesos de convivencia social. Además, debido a lo mencionado por Galtung, Beristain y Arendt, es necesario que todas las prácticas de verdad, justicia y reparación estén presentes para lograr cimentar un proceso de reconciliación efectivo. La reconciliación es un proceso profundo, que implica cambios de actitud, expectativa y emociones por medio de acciones que se mantengan en el tiempo. (Beristain, 2003, p.16).

En este punto valdría la pena preguntar ¿Qué valores necesitamos para que la reconciliación en los conflictos escolares del ITC, se mantenga en el tiempo? Por último ¿Qué prácticas podrían requerirse para que el horizonte de la reconciliación se institucionalice en la comunidad educativa del ITC? Estos son interrogantes que vale la pena evaluar en nuestra actividad docente.

### CAPÍTULO III: LA RECONCILIACIÓN DESDE LA ALTERIDAD

El objetivo de este capítulo es relacionar los aspectos teóricos de la reconciliación política con las percepciones de alteridad presentes en las entrevistas realizadas a los estudiantes de grado sexto del ITC. El capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se expondrá las elaboraciones teóricas y conceptuales de lo que se entiende por reconciliación política. Luego, se atenderá a las percepciones de alteridad que expresan los estudiantes con sus pares en el contexto de la cotidianidad escolar con base en las teorías de alteridad de Emmanuel Lévinas y Freddy González Silva. Finalmente, se centrará en relacionar los elementos de reconciliación política con las percepciones de alteridad tanto en el plano teórico como en la información empírica recogida en las entrevistas a los estudiantes de grado sexto del ITC. La base empírica en la que se basó el análisis consta de ochenta (80) encuestas tituladas *Percepciones de Alteridad en estudiantes del ITC* (Anexo 6) y ciento cuarenta (140) entrevistas (Anexo 4) efectuadas a estudiantes del grado sexto del ITC.

En síntesis, este capítulo se centra en el análisis de las prácticas de reconciliación desde una perspectiva política, al margen de las significaciones que estas prácticas puedan producir en la esfera. La reconciliación se asocia tradicionalmente con los dogmas y ritos católicos. Sin ánimo de entablar polémicas innecesarias, se considera que la reconciliación puede entenderse desde otra perspectiva distinta al entendimiento religioso, es decir, desde una perspectiva terrenal y humana. Por esta razón, es pertinente entablar un acercamiento a las prácticas de reconciliación entre individuos en clave política, es decir, en el marco del contexto de *lo público* y de las

relaciones de los individuos entre ellos mismos y con el mundo institucional que les rodea. A partir de la identificación de estas relaciones se busca, en palabras de Ortega, aquellas manifestaciones de alteridad en los estudiantes en sus prácticas de reconciliación política (Ortega, 2012, p.139). Para mayor claridad, a continuación, se expondrá que se entiende por reconciliación política.

### **Reconciliación política**

La política es en sí un aspecto normativo que enmarca las prácticas cotidianas de los individuos, las organizaciones sociales, los gremios económicos y los partidos políticos. El marco normativo de la política busca regular el *deber ser* del ejercicio del poder desde intereses diversos, por lo que suelen resaltarse diversas concepciones del *bien común* que apuntan a encuadrar las prácticas cotidianas de las personas y organizaciones que participan en espacios de sociabilidad común. En otras palabras, y como lo dice Arendt (2006b), la política está asociada al espacio público. Ya que, *lo público* es toda práctica que puede ser percibida y publicitada por un amplio grupo de personas (p.59). En este orden de ideas, las prácticas de *lo público* se actualizan cada vez que los individuos unen sus fuerzas para comprometerse en un esfuerzo colectivo, bien sea para transformar el mundo o incorporar un discurso significativo acerca de la percepción del mundo. Por tanto, las acciones políticas dependen de las voluntades de los seres humanos que, de por sí, son inciertas, asociadas claramente a la realización ya sea del bien de unos cuantos individuos o del bien común.

Cuando se habla de *reconciliación política*, es necesario contextualizar, qué entender por este concepto, dado que no es muy habitual que escuchemos la palabra *reconciliación* ligada de la palabra *política*. Hannah Arendt abre la puerta a la integración de ambos conceptos desde la esfera de *lo público*, en donde la reconciliación es un acto restaurador que le permite a la víctima enfrentar el pasado violento al poner en conocimiento de la comunidad y su gobierno la equiparación de responsabilidades entre agredido y agresor. Por lo tanto, es indispensable que las responsabilidades pasadas, presentes y futuras tengan igual consideración para los miembros de una comunidad afectada por cualquier tipo de disputa o conflicto.

Es precisamente en este orden de ideas, en el que Hannah Arendt (1953) menciona la posibilidad del regreso real a la ciudadanía como producto de la reconciliación política. Para ella, el retorno de la ciudadanía implica que las personas vuelvan a los espacios públicos para construir y ejercer sus derechos, es decir, que sus acciones vuelvan a la esfera de la política (p.3, 4). Es así que, la noción de ciudadano implica la participación en comunidad, donde se reconoce la pluralidad en el espacio de lo público. La concepción de política y de los asuntos públicos como bien lo menciona Arendt (2006b) en su libro *La Condición Humana* “Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mi” (p.221).

En suma, la ciudadanía es la garantía de los derechos para todo ciudadano y ciudadana ejercida por el Estado. Sin embargo, estos derechos conducen a obligaciones frente al Estado, debido a cuestiones de reciprocidad política e institucional. En otras palabras, la interrelación del ciudadano y el Estado muestran un accionar político en la esfera de lo público. Según Arendt

(1953), “[l]as leyes son el fundamento de la esfera de la vida pública o política, mientras que las costumbres establecen el ámbito de la sociedad” (p.16). Se considera que en la medida en que se reconozca el potencial político y transformador de la reconciliación entre personas, se podrá asumir la corresponsabilidad de derechos y obligaciones entre el Estado y sus ciudadanos con mayor éxito. El retorno de una ciudadanía efectiva puede facilitar las interacciones cotidianas de tal manera que la vida en comunidad sea más armónica y estable.

Del mismo modo, Johan Galtung menciona que las prácticas de reconciliación están ligadas a los ordenamientos de violencia estructural (entiéndase por esta violencia la integración de prácticas de violencia política, económica y cultural). Según Galtung (1998), los procesos de paz y reconciliación no podrían efectuarse sin reorganizar las estructuras de poder (p.10). Esta reorganización sería un producto, en el mejor de los casos de la reconciliación política. Cuando Galtung sustenta su triángulo de la violencia y su teoría de los tres carriles, hace referencia a la existencia de una violencia visible y otras dos invisibles. Los actos de violencia invisible son aquellos que pretenden ser atenuados por medio del ejercicio de prácticas de la reconciliación política. Para Galtung, las muertes, los heridos, los desplazados y los daños materiales que golpean a las personas son efectos visibles del conflicto. Sin embargo, los aspectos invisibles del mismo son los más perversos, ya que pueden reproducir los actos de violencia en situaciones de posconflicto (p.16).

En consecuencia, Galtung advierte sobre los peligros de reproducción de actos de violencia en coyunturas de paz. Para este teórico, las violencias invisibles pueden deformar los compromisos de reconciliación. Galtung (1998) sostiene que estas violencias “se instala[n], se

sedimenta[n], se solidifica[n] en las estructuras sociales y mundiales, se cosifica[n] y proporciona[n] un colchón para cualquier nuevo conflicto que pueda aparecer” (p.34). Con base en estos argumentos, se considera que los procesos de reconciliación política son fundamentales para restaurar las relaciones fracturadas y reconstruir todo tejido social que apunte a soportar las prácticas de reconciliación con el *Otro*.

Por último, y al igual que Galtung y Arendt, las prácticas de reconciliación son para Beristain prácticas de reconciliación política. Según Beristain, los ejercicios de reconciliación no sólo deben efectuarse y celebrarse entre víctimas y victimarios sino también en el seno de la sociedad como tal. En palabras de Beristain (2003) “Las actitudes y creencias que subyacen en un conflicto violento se extienden a toda la comunidad” (p.16). Sin embargo, no toda participación social se debe entender como una participación efectiva. Se debe recordar que para este autor el proceso de reconciliación depende de los compromisos sociales de: *verdad, justicia y reparación*. Asimismo, y en consonancia con la posición de Arendt, los procesos de reparación también están ligados con el fortalecimiento de la ciudadanía. En sus palabras, “la reparación debe entenderse como la política orientada a favorecer el retorno a la ciudadanía y el reconocimiento de las víctimas como sujetos con derechos que fueron vulnerados” (Beristain, 2003, p.44). Por tanto, se considera que las prácticas de reconciliación no sólo tienen el papel de vincular los procesos de verdad y justicia. También fortalecen el sentido de pertenencia y los derechos de los ciudadanos olvidados y dejados a su propia suerte por las instituciones y el Estado.



En suma, desde estas tres perspectivas teóricas, la reconciliación política está dada en la medida en que el proceso de reconciliación contribuya a que víctima y victimario encuentren el equilibrio de sus responsabilidades frente a lo acontecido y vuelvan a confiar en una vida en común, restableciendo la ciudadanía y la búsqueda de la paz. Por tanto, las prácticas de reconciliación pueden fortalecer las bases de las instituciones formales, entre ellas la escuela y el Estado. Puesto que, se considera que estas prácticas de reconciliación política pueden facilitar y fortalecer la cotidianidad educativa, por medio del ejercicio efectivo dentro y fuera de las aulas de clase. Sin embargo, antes de ir a evaluar algunas aseveraciones, se pasará a caracterizar la alteridad para luego definir, qué entendemos por ésta en la presente investigación.

### **Percepciones<sup>16</sup> de alteridad en el ITC**

En esta investigación se detectó algunos aspectos comunes que comparten todos los procesos de conflicto escolar en el ITC. Estos aspectos tienen que ver con la incompreensión hacia el *otro*, la asimetría relacional<sup>17</sup> con el *otro* y la cosificación del *otro*. Todos estos aspectos son contrarios a las prácticas de *alteridad*. Por tanto, es necesario rastrear los rasgos de alteridad presentes en las relaciones de los estudiantes de sexto grado del ITC. Para este efecto, se aplicó una encuesta cerrada, tituladas *Conductas y Actitudes con referencia a la Alteridad* (Anexo 6), donde se plantearon afirmaciones que representaban escenarios prácticos de la condición de alteridad. Todas las actitudes reflejadas en la encuesta fueron el producto de las relaciones

---

<sup>16</sup> Asumimos la percepción como la forma en que los estudiantes perciben el mundo externo a través de sus sentidos, y de acuerdo a ello lo comprenden.

<sup>17</sup> Para entender mejor qué se entiende por asimetrías relacionales, cabe citar al filósofo Emmanuel Lévinas. Para Lévinas, “la relación intersubjetiva es asimétrica. En ese sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca [...]. La recíproca es asunto suyo” (Lévinas, 2000, p.3). En otras palabras, esta asimetría implica desprenderse del otro sin importar

conflictivas manifestadas por los estudiantes y trabajadas en capítulos anteriores. Se analizaron las conexiones existentes entre los rasgos de alteridad presentes en estas actitudes y su efecto en las prácticas de reconciliación.

En procura de dar un orden a las percepciones de alteridad, se tomará como base la visión de Emmanuel Levinas y Freddy González Silva. El primero expresa alteridad como: Cohesión, lenguaje y encuentro con el *rostro del otro*. El segundo presenta la incorporación de la teoría de Emmanuel Levinas a contextos escolares, haciendo una categorización de alteridad, por medio de las actuaciones de los niños y adolescentes en sus entornos. Esta clasificación permite visualizar tres manifestaciones:

*1. El otro abyecto al que se toma en cuenta para rechazarlo o excluirlo; 2. El otro como lugar donde se constituye el yo; y, 3. Incluir al otro en lugar de excluirlo. Este estudio permitió reordenar las manifestaciones de alteridad conocidas y las presentadas en los hallazgos. A partir de allí surgieron, en consecuencia, dos grandes categorías que se explicitan y agruparon en la alteridad alterada o desvinculante y en la equilibrada o próxima (2011, p.191).*

En este orden de ideas, el análisis aplicado en este apartado se basó directamente en esas tres dimensiones identificadas a partir de la investigación de Freddy González. Estas dimensiones ayudaron a clasificar aquellas prácticas a favor y en contra de la Alteridad; es decir, aquellas prácticas que refuerzan y obstaculizan el entendimiento con el *otro* en los conflictos escolares.

Antes de desarrollar las especificidades que componen la alteridad, cabe citar algunas definiciones generales de este concepto, útiles para los objetivos de investigación. Como se señaló al principio de este capítulo, “La alteridad es un aspecto importante de la pluralidad, la razón por la que todas nuestras definiciones son distinciones, por la que somos incapaces de decir que algo es sin distinguirlo de alguna otra cosa” (Arendt, 2006, p.200). A su vez, la alteridad es “un proceso de comprensión que genera posturas en las personas [y] puede servir de marco para comprender cualquier fenómeno de interacción humana” (González, 2011, p.177). En otras palabras, y apoyado en estas definiciones previas, los rasgos de alteridad que se pretenden encontrar en los estudiantes del grado sexto del ITC consiste en toda práctica de comprensión y entendimiento del otro en medio de la resolución de sus conflictos.

Ahora bien, ¿qué prácticas o percepciones van a favor y en contra de la noción de alteridad? Con base en la clasificación realizada por Freddy González, las prácticas que sobresalen a favor de la alteridad y que serán objeto de este análisis son las prácticas de: responsabilidad, reciprocidad, encuentro, empatía y tolerancia. Las percepciones a favor y en contra están consignadas en la figura 13. A continuación, se ilustró cómo se podría definir cada percepción de alteridad de manera mucho más concreta.

Figura 14



Tomado de: Clasificación de Alteridad. Basada en González. F. (2011)  
(Adaptación de las autoras)

### *Percepciones a favor de la alteridad*

- La responsabilidad: Levinas (1953) afirma que la responsabilidad está dada desde el encuentro con el *otro*, debido a que las interrelaciones subjetivas implican de antemano responsabilidades compartidas, es decir, responsabilidades con el *otro* (p.250). Al respecto, un número significativo de estudiantes encuestados se siente responsable de sus compañeros al participar en actividades compartidas (aproximadamente el 64%). Más importante aún, el 91% de los estudiantes se siente responsable con objetos que han sido confiados a su cargo por medio de préstamo. Y, en un 80% en proporcionar ayuda en caso de accidentes. No obstante, cuando se les preguntó por el sentido de responsabilidad hacia alguien del curso que se está portando inadecuadamente, el 68 % afirmó no sentirse responsables del comportamiento de aquella

persona. Esto evidencia que al tratarse de conductas inapropiadas en las que incurren los compañeros, los jóvenes ignoran al *otro*, lo cual significa sustraerse de la responsabilidad, por lo cual se están apartando de la construcción de alteridad.

- La reciprocidad: Esta actitud demanda ponerse a disposición del *otro* sin considerar que el *otro* también esté obligado a retribuir el mismo tipo de comportamiento. De esta manera, por poner un ejemplo, mi comportamiento ético no implica que el *otro* actúe de manera adecuada hacia mí. De acuerdo a esto, los estudiantes expresaron que sí existe la reciprocidad entre ellos y sus compañeros en varios sentidos, como: el compartir sus onces, el préstamo de sus útiles escolares y los favores hacia los demás. Adicionalmente, el 85% de los encuestados siente que son recíprocos con sus compañeros con respecto al buen trato que dan y reciben, lo cual evidencia una aproximación práctica a la teoría de alteridad en Levinas.

- El encuentro: Es una actitud que reconstruye la responsabilidad por el *otro*, es decir, el darse al *otro* y el preocuparse por el *otro*. Este acto de *arrojarse al otro* constituye para Levinas lo que se denomina como la *inversión radical* que se produce en el encuentro con el rostro del otro (1953, p.250). El 94% de los estudiantes encuestados, prefieren estar junto a sus amigos en sus ratos libres, de no ser así, eligen estar solos, ya que, no es necesario estar en compañía de personas que no son de su agrado. Debido a que el encuentro principalmente vivido en compañía de las personas contemporáneas en edad es el ideal de proximidad deseada por los estudiantes, éstos prefieren aquellas personas con las que comparten mayores afinidades personales y generacionales. Por otro lado, se detectó un resultado importante que impide la construcción de responsabilidad por el *otro*. En un punto de la encuesta semiestructurada, se enunció la siguiente

pregunta: ¿Si su mejor amigo/a pelea con alguien, usted también se enoja con esa persona? La respuesta es casi que unívoca. En la mayoría de sus respuestas, los estudiantes del ITC dan a entender que, a pesar de querer estar con sus amigos, se distancian de los conflictos que ellos adquieren con terceros. Por tanto, se puede afirmar que no hay transferencia de conflictos por amistad, aunque también se da a entender que la transferencia de responsabilidad por el *otro* es también una actitud circunscrita a unos casos muy particulares.

- La empatía: Al hablar de empatía, el 89% de los encuestados, afirman que son comprensivos hacia los demás cuando tienen problemas. Sumado a ello, los estudiantes sí se interesan en ayudar a sus compañeros cuando se encuentran en dificultades o cuando están tristes. Según la información recogida en la encuesta, el 91% de los estudiantes decide intervenir para atenuar estos sentimientos y estas dificultades en sus compañeros cuando la identificación de la personalidad y el estado de ánimo de sus compañeros es fácil de dilucidar. Estas percepciones obedecen al ejercicio de la empatía definida por Edith Stein, entendida como el “conocimiento inmediato de la vivencia del otro, y más propiamente como experiencia de la conciencia ajena en general” (Riego, 2012, p.7). La práctica de la empatía hace que los estudiantes estén dispuestos a identificar el punto de vista del *otro* y a compartir, tal y como menciona Galtung, actos cognitivos y emocionales que ayudan a reconstruir las relaciones dañadas por el conflicto (1998, p.103)<sup>18</sup>.

- La tolerancia: Esta es una práctica clave en la construcción de alteridad. Aunque en el primer capítulo se trazaron algunos escenarios donde la tolerancia entre pares escasea, hay otros

---

<sup>18</sup> Junto con la creatividad, Galtung señala la empatía como una de las prácticas más propicias para atenuar los actos de violencia.

aspectos en donde ordena aspectos de la cotidianidad estudiantil. La pregunta que buscaba detectar los rasgos de tolerancia en los estudiantes del grado sexto del ITC fue la siguiente: ¿Sabe usted a quién le aguanta una broma? Los estudiantes encuestados afirmaron saber a quién puede soportarse una broma en aproximadamente el 68% de los casos. Asimismo, el 56% de los estudiantes afirmó que no habría problema en trabajar con algún compañero con quien tuvo algún problema en el pasado. Estos resultados nos permiten inferir que, aunque los estudiantes consideren el buen trato a sus pares como un imperativo moral, las prácticas de tolerancia conllevan sus límites.

Es por esta razón, por la que se decidió tomar en cuenta los rasgos de autoestima de los estudiantes en la construcción de alteridad. Según los resultados, el 83% de los encuestados afirman no importarles lo que los demás piensen de ellos y dicen no depender de esa visión. Por tanto, no hay imposibilidades manifiestas de construcción de alteridad en la cotidianidad de los estudiantes del grado sexto del ITC. Precisamente, el concepto que el sujeto tiene de sí mismo y aislado de los demás hace que éste se pueda relacionar con los demás.

- La asertividad: Esta práctica es vista como la habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno y en la forma adecuada, sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás (Caballo, 1983, p.52). Esta práctica hace referencia a todo hecho que permita a la persona ser directa, honesta y expresiva. La asertividad consiste en la disposición de “hablar desde los propios sentimientos o concepciones sin despreciar los sentimientos ajenos” (Torrego, 2014, p.28.). El principio de la asertividad consiste en el respeto profundo del yo. Sólo al sentar tal razón podemos respetar a los

demás. Con relación a la detección de este rasgo en las prácticas cotidianas de los estudiantes, se observa que éstos poseen asertividad hacia el diálogo que le permita conseguir favores. Sin embargo, no se reconocen asertivos a la hora de decir *NO* a las demandas de sus compañeros.

●La culpabilidad: La negación de la culpabilidad es un elemento mencionado por Carlos Beristain como obstáculo en los procesos de reconciliación. Por tanto, la percepción de culpabilidad en los estudiantes está dada por las siguientes características: el 52% de los jóvenes encuestados, creen que son culpables de las cosas que le suceden. Por su parte, aunque el 81% dice no culpar a los demás por el conjunto de cosas que le suceden, el 94% opina que los conflictos son provocados por los demás. En resumen, aunque los estudiantes reconozcan que las ocurrencias de su cotidianidad no dependen siempre de acciones calculadas de los otros, tienen dificultades en reconocer su propia responsabilidad en la perpetración de los conflictos en los que se ven envueltos.

●La autoestima: La estabilidad en la identidad de los estudiantes garantizada por la autoestima es un eje fundamental en la construcción de pluralidad. En palabras de Ortega, el reconocimiento del *otro* y de sí en el *otro* como decisión y compromiso es fundamental a la hora de construir un mundo común (2012, p.134). Esto implica que el concepto que tengamos de nosotros mismos influye en el relacionamiento y la apertura con los demás. En este orden de ideas, y relacionando este rasgo con los argumentos de Levinas, el concepto de sí mismo puede ayudar a percibir mejor el *rostro del otro*. La autoestima influye directamente en el comportamiento hacia los demás, posibilitando el compromiso, la solidaridad, y la responsabilidad mutua (Ortega, 2012, p.131).



●La confianza: En cuanto a la confianza que se tienen los estudiantes, se pudo encontrar que el 93% de los encuestados confía en sus capacidades, Por otro lado, el 68% de los encuestados afirma que es necesario demostrar sus capacidades para relacionarse con sus compañeros. Esta aparente confianza en sí mismos se ve reforzada en otras preguntas realizadas en la encuesta. Frente a la pregunta ¿Se ha sentido rechazado por sus compañeros, por no poseer una habilidad particular? el 69% dice no sentir rechazo por parte de sus compañeros, señalando que a pesar de tener que demostrar sus capacidades para acceder a un grupo determinado en sus relaciones cotidianas, no se sienten rechazados por sus pares. Es precisamente la confianza en sí mismo lo que permite que las personas se acerquen unas a otras, para vivir juntas.

En síntesis, estas preguntas buscaron la exploración de las habilidades autorreflexivas en los estudiantes. Se considera que una persona consciente de sus rasgos personales posee más elementos para reconocer las cualidades de *otros*. En consecuencia, dentro de la investigación se abordó percepciones directamente relacionadas con el autoconocimiento del *yo* que permitan analizar la configuración de la identidad. Si bien la identidad subjetiva se genera en las relaciones con los demás, es claro que se deben explorar en los estudiantes aspectos como: asertividad, culpabilidad, autoestima y confianza. En palabras de Levinas (2000) “soy responsable de/con una responsabilidad total, que responde de todos los otros y de todo en los otros, incluida su responsabilidad. El *yo* tiene siempre una responsabilidad de más que los otros” (p.82-83). Levinas nos recuerda la necesidad de reconocer la responsabilidad del sujeto en las ocurrencias que enfrenta. Por tanto, consideramos el reconocimiento de la alteridad no es posible sin este examen de autor reflexividad.

Ahora bien, la verificación de las percepciones de alteridad en los estudiantes debe relacionarse con aquellas prácticas y percepciones contrarias a la construcción de la alteridad. Según la clasificación enunciada por González Silva, las prácticas contrarias a la construcción de alteridad son la discriminación por rechazo o exclusión, y la discriminación por descalificación, utilitarismo, autarquía, empatía y cosificación. Según los resultados de la encuesta (Anexo 6), sólo hay una reiteración del 6% en actitudes de este tipo. Esto evidencia la propensión de los estudiantes a la alteridad, es decir, al ejercicio de actitudes con miras a fortalecer la relación entre pares.

En conclusión, todas las actitudes anteriormente analizadas en los estudiantes del grado sexto del ITC demuestran que en las relaciones estudiantiles existe terreno fértil para desarrollar la alteridad. Cuando las personas están conscientes de su *yo*, y de sus fortalezas y debilidades, es capaz de experimentar la relación con el *otro* de manera compartida, y por tanto, salir de la esfera privada hacia la pública, para así poder relacionarse en su contexto con su comunidad. En palabras de Hannah Arendt (2006b) la legitimidad de las relaciones en la esfera pública

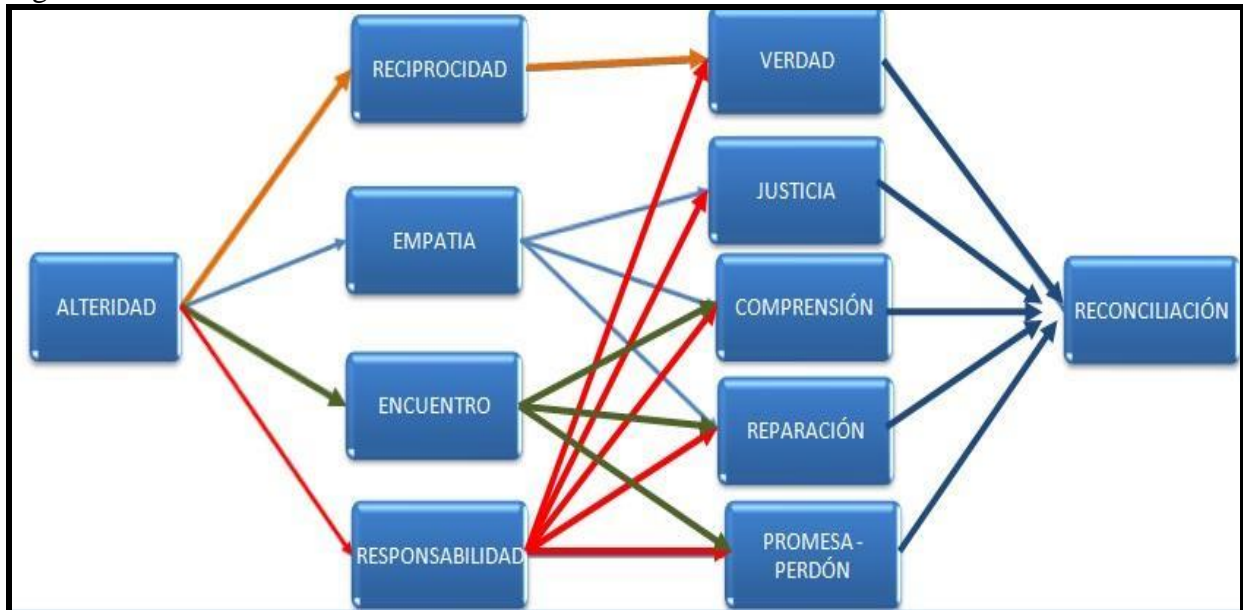
*(...) se basa en el dominio del yo, (...) lo que al mismo tiempo justifica y limitan el poder sobre los demás- de una relación establecida entre uno y uno mismo, de manera que lo bueno y malo de las relaciones con los otros está determinado por las actitudes hacia el yo de uno mismo, hasta que el conjunto de la esfera pública se ve en el recto orden entre las capacidades de mente, alma y cuerpo del hombre individual. (p.257).*

En otras palabras, el dominio de sí mismo es una condición necesaria para la posibilidad de construcción de relaciones reguladas por afinidades con la alteridad. Al parecer, los resultados de la encuesta validaron este argumento.

### Reconciliación-Alteridad

En este apartado se relacionaron los elementos de la reconciliación política con las percepciones de la alteridad en los estudiantes de grado sexto del ITC. Para ello, se retomaron las percepciones a favor de la alteridad para ilustrar un gráfico de relaciones según los resultados obtenidos, tal y como se muestra en la figura 14, presentada a continuación:

Figura 15



Tomado de: Percepciones de alteridad en relación a los elementos de reconciliación (Datos recabados por las autoras)

La promesa y su conexión con el perdón, está relacionada, desde la perspectiva de

alteridad, con el sentido de responsabilidad construido con el *otro*. Por tanto, las posibilidades de encuentro y responsabilidad compartida están directamente relacionadas con la consolidación de una mejor disposición intersubjetiva en el futuro compartido.

En este orden de ideas, se coincide con González (2011) cuando asegura que el proceso de alteridad es un proceso de comprensión entre sujetos que permite comprender cualquier fenómeno de interacción humana (p.177). La comprensión implica ponerse en lugar del otro anteponiendo la voluntad de entenderlo, es decir, el favorecimiento del encuentro con los otros entendiendo sus particularidades. Hay rasgos de sobra de aquella sensibilidad en las prácticas de resolución de conflicto entre los estudiantes del grado sexto del ITC. Sin embargo, se considera prudente que se propicien espacios de reconciliación en la institución para evitar la proliferación de actitudes como estas: “Solo pienso que era un fastidio, ya que era muy problemático” (Ent 89). Si las percepciones obstaculizadoras de la alteridad siguen proliferando, la responsabilidad del *otro* que no soy *yo* puede quedar en entredicho.

De un modo específico, la reparación tiene un lugar preponderante en los procesos de reconciliación, tal y como lo afirman Johan Galtung y Carlos Beristain. Sin embargo, en las diferentes disposiciones prácticas y discursivas analizadas en esta investigación, se evidenció que la *reparación* no juega un papel fundamental dentro de los procesos de reconciliación en el conflicto escolar. Se cree saber el porqué de dicha situación. Para llegar a la reparación se hace necesario la consecución de variadas percepciones de alteridad tales como, la *responsabilidad*, la *empatía*, y el *encuentro*. La confluencia de estas prácticas permitiría mantener, en palabras de Beristain (2005) “cierto vínculo entre la reparación material y el reconocimiento de la

responsabilidad” (p.45). Por lo visto, en los procesos de resolución del conflicto efectuados por los estudiantes del ITC, no han confluído las tres percepciones como marco ordenador de la discusión entre agredido y agresor. Por esta razón, las prácticas de reparación no son recurrentes.

En el abordaje de la reconciliación, las acciones de decir la verdad presentaron un nivel alto de incidencia en la ejecución de las prácticas de reconciliación. Con base en los resultados anteriores, se puede inferir que las prácticas de responsabilidad y reciprocidad son fundamentales para abrir el campo hacia la verdad. El esclarecimiento de los hechos que suscitan el conflicto escolar fortalece las percepciones de alteridad y de paso las condiciones necesarias para lograr pactos de reconciliación.

Por último, se evidenció una menor incidencia de las prácticas de *justicia* distinta a la justicia punitiva propia de la institución del ITC, en los procesos de reconciliación y resolución de conflictos. Se comprobó que la concreción de justicia está mediada, en este caso, por figuras de poder. Sumado a esto, se afirmaron voces inconformes que cuestionaron la administración de justicia en el ITC. Para algunos estudiantes, la administración de justicia de la Escuela no era aplicada con asertividad para sancionar a los agresores. Dadas estas nociones, se considera que la administración institucional de justicia dentro de la Escuela incluya percepciones de alteridad como, la *empatía* y la *responsabilidad*. Al asumir la *responsabilidad* absoluta del *otro*, con mayor razón se deberá ejercer la *responsabilidad* de los actos que de alguna forma hayan afectado los bienes o la dignidad a ese *otro*. En palabras de Levinas (1953) “Una responsabilidad que no es la privación del saber de la *comprensión* y la *aprehensión*, sino la excelencia de la proximidad ética en la socialidad” (p.178). Qué mejor manera para afrontar esa responsabilidad

que la *empatía*, es decir, todo proceso de autorreflexión que lleve a entender que “todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por lo tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 2006, p.22). En otras palabras, la perspectiva de la administración de justicia en el ITC debería incluir otros aspectos reguladores distintos a las sanciones institucionales. De no ser así, las prácticas de reconciliación en el ITC pueden dificultarse aún más.

En conclusión, las instituciones educativas deben analizar las actitudes de alteridad entre estudiantes, puesto que, en concordancia con lo afirmado por González (2011) a “la escuela como formadora de generaciones, le compete esta realidad y le toca jugar un nuevo rol en su proceso de gestación de un ciudadano integral. Expuesta esta situación, es necesario encontrar la alteridad en la prosecución escolar porque puede constituirse un factor que descubra nuevas aristas para el abordaje de la realidad” (p.178). Si bien, el panorama anterior podemos evidenciar cierta favorabilidad para la construcción de percepciones robustas de alteridad en los estudiantes, Se debe resaltar, que en las acciones observadas en los diarios de campo (Anexo 5) y en las entrevistas (Anexo 4), se hallaron algunas actitudes que podrían obstaculizar el reconocimiento del rostro del *otro*, la responsabilidad hacia sus pares y la *empatía* hacia los compañeros afectados en un conflicto.

Para terminar, y en consonancia con la filósofa Hannah Arendt (2006b), se considera que la vida humana conlleva “directamente de la voluntad de vivir junto a otros (...) [con ayuda de] mecanismos de control construidos en la propia facultad para comenzar nuevos e interminables procesos” (p.265). Estos mecanismos de control no deben resumirse únicamente en una administración de justicia punitiva en el ITC. Por tanto, se considera que los espacios

institucionales de estar con el *otro*, por medio de proyectos institucionales que faciliten la construcción de nuevas expectativas de vida, deben reforzarse. En consecuencia, se piensa que aún hay campo de maniobra para la aplicación de estos proyectos. La proclividad a la construcción de alteridad en el ITC deja abierta varias oportunidades para la consecución de ejercicios de reconciliación duraderos en el tiempo.

## CONCLUSIONES: ALTERIDAD, EL CAMINO A LA RECONCILIACIÓN

La resolución de los conflictos en la escuela siempre será una realidad latente. Sin embargo, el fortalecimiento de estos procesos de encuentro y reconciliación no han sido una prioridad al interior de las escuelas. De ahí la importancia de generar análisis que tengan como base la reconciliación escolar basada en el reconocimiento del otro. Para lograr este objetivo, nuestro trabajo se centró en el uso de la categoría *alteridad* para ordenar los encuentros y reconocimientos con el *otro*, es decir, entre agredido y agresor. Consideramos que el encuentro y reconocimiento con el *otro* contribuye notablemente al fortalecimiento de la reconciliación en la escuela.

Ahora bien, la siguiente tarea es formular un interrogante que guíe tanto el uso de conceptos y categorías, como nuestro trabajo empírico. Por tanto, ¿Cómo las percepciones o rasgos de alteridad en los ejercicios de resolución de conflictos en el ITC pueden reforzar la reconciliación escolar? Para responder dicho interrogante, realizamos un extenso trabajo de campo durante los años 2014 y 2015 con estudiantes de sexto grado de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Las conclusiones finales de esta investigación se construyeron a partir del análisis de la información recogida en las encuestas, entrevistas y diarios de campo, por medio de categorías conceptuales que fuimos enunciando y desarrollando a través de la investigación.

Escogimos la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (Bogotá- Colombia) como



lugar privilegiado de investigación. A lo largo de su historia, el ITC se ha destacado como referente institucional de la calidad educativa en la ciudad de Bogotá. Su población estudiantil mixta se distribuye en diversos estratos socioeconómicos y distintas localidades de la ciudad, por lo que una muestra representativa de este Instituto podría considerarse (por supuesto, guardando sus debidas proporciones) como una muestra representativa de las dinámicas del conflicto escolar en Bogotá. Además de estas características, una de las investigadoras labora en dicha institución, por lo que el trabajo de campo pudo ser más próximo a ser realizado.

Institución fundada desde 1904, y ubicada en el centro de la ciudad, el ITC es una de las instituciones educativas de carácter religioso más reconocidas en Bogotá. Es dirigida por la comunidad de los hermanos de La Salle, el ITC imparte programas de bachillerato técnico industrial para preparar a sus estudiantes en un oficio de esta rama económica. Siendo el bachillerato uno de los programas con que cuenta la Escuela Tecnológica en su carácter de Institución Pública de Educación Superior.

Para cumplir con nuestros objetivos investigativos, se escogió al grado sexto como muestra primordial. Contamos con la participación de 240 estudiantes entre los 9 y los 12 años. Centramos nuestra mirada en las relaciones estudiante-estudiante, en especial, en el desarrollo de los conflictos y en las experiencias resolutivas que de allí se emanan.

Estas experiencias fueron recogidas por medio de entrevistas, encuestas y observaciones directas. Nos basamos en una investigación de tipo analítico inductivo, con el enfoque cualitativo bajo el paradigma de la *Observación Naturalista*. La razón por la que se escoge este

enfoque se explica en que su metodología permite captar información muy cercana a la cotidianidad de los estudiantes dentro de sus espacios de socialización y relación entre pares. Este paradigma nos permite relacionar el todo con las partes, es decir, las manifestaciones individuales y las concepciones grupales de alteridad, cristalizando un conocimiento ideográfico<sup>19</sup> (Guba en Gimeno et al, 1983, p.149).

Debido a ello, al observar las partes en que se divide la realidad estudiada de los conflictos escolares, encontrábamos cómo se interrelacionan la reconciliación y la alteridad. Asimismo, para enlazar los rasgos de alteridad con las prácticas de resolución de conflictos entre los estudiantes de grado sexto del ITC, se hizo énfasis en la identificación de toda intervención entre pares que tuvieran por fin la resolución y la reconciliación.

No sobra afirmar que nuestro enfoque tomó en cuenta tanto las intervenciones individuales como las grupales, las cuales cristalizan un conocimiento de carácter ideográfico. Esta es otra razón por la que se eligió el paradigma naturalista como guía, ya que este paradigma nos permite relacionar el todo con las partes, es decir, las manifestaciones individuales y las concepciones grupales de alteridad. Al observar las partes en que se divide la realidad estudiada de los conflictos escolares, encontrábamos cómo se interrelacionan la reconciliación y la alteridad, ya que al estudiar una de las partes, esta influye necesariamente en las demás (Guba en Gimeno et al, 1983, p.149).

Sin embargo, para que este análisis se acercara más a la realidad, consideramos

---

<sup>19</sup> Carácter ideográfico centra su atención en la descripción y comprensión de lo único y particular de un sujeto más que en lo generalizable.

conveniente tomar en cuenta los denominados *contrastes de credibilidad*<sup>20</sup> enunciados por Guba (1983) como parámetros de verosimilitud. Se crearon instrumentos que permitieron la verificación de los datos obtenidos en las fuentes de información, mediante matrices las cuales permitieron el cruce de información (p.153). Con relación al procedimiento de investigación, se establecieron tres etapas de estudio: revisión bibliográfica para la elaboración de instrumentos y recolección de datos; triangulación de fuentes; y como tercera etapa, ejercicios reflexivos con respecto a la organización de información recopilada con base en las categorías emergentes.

En la primera etapa se realizó la revisión bibliográfica de los diferentes autores para discernir qué categorías podríamos utilizar en el curso de nuestra investigación. La pertinencia radicó en la utilidad de cada categoría para analizar los procesos de reconciliación y conflicto escolar. Por su parte, la categoría de *alteridad* tuvo por objeto encontrar las relaciones de ambos procesos en las prácticas de los estudiantes de grado sexto del ITC. Además, se recolectó toda la información relevante, estableciendo las fuentes de análisis más apropiadas en nuestra investigación.

En la etapa de triangulación de fuentes, se establecieron dos métodos distintos para la recolección de la información relevante. En el caso de conflicto escolar, se recolectó información de los registros del *observador del estudiante*, junto a la encuesta semiestructurada titulada *Conflicto Escolar*. Estos datos que se cruzaron en una matriz permitieron consignar las opiniones y prácticas de los estudiantes en la resolución de conflictos para analizar el proceso de relación entre pares que allí se desenvuelve.

---

<sup>20</sup> El contraste de credibilidad consta, para ambos autores, en el contraste de todas las fuentes de donde se obtuvieron los datos, y ejerciendo labores de control y comprobación entre los participantes de las encuestas.

También se diseñó una entrevista focalizada que apuntó a registrar las experiencias de reconciliación descritas por los estudiantes. Así mismo, se diseñó una matriz de cruce desde la cual se relacionaron las observaciones de los diarios de campo recolectadas en los diferentes entornos de socialización de los estudiantes dentro de la institución (Anexo 7), que acompaña esta investigación. En esta matriz, se pudo identificar de manera mucho más concreta las formas de reconciliación y sus elementos.

En la categoría de alteridad se incluyó una encuesta sobre *Percepciones de alteridad*. A su vez, esta información se relacionó con los rasgos de alteridad identificados a través de las observaciones de los diarios de campo, para establecer *a posteriori* estos rasgos en las relaciones entre pares, es decir, entre estudiantes del grado sexto del ITC.

Por último, en la tercera etapa se le dio respuesta a la pregunta principal de esta investigación. Para ello, se estableció una reflexión lograda mediante el diálogo permanente entre las teorías y la información empírica previamente recogida. Al revisar esta información se hallaron regularidades y discontinuidades en las prácticas de reconciliación y en las percepciones de alteridad que llamaron nuestra atención. El uso de conceptos y categorías acuñados por varios teóricos nos ayudó a reconocer estas especificidades en los procesos de *alteridad*, *reconciliación* y *conflicto escolar*. Cabe anotar que estos conceptos y categorías fueron usados en la medida de su pertinencia para organizar la información recogida en encuestas y diarios de campo.

De manera paralela, en el plano metodológico se trabajó desde tres frentes, los cuales se

organizaron de manera jerárquica según las necesidades analíticas de nuestra investigación. En primer lugar, se ahondó en el reconocimiento de las dinámicas del conflicto escolar, en sus actores y en las características de su intervención. Luego se clasificaron las formas en las que se presenta la reconciliación en la resolución del conflicto escolar para establecer su caracterización en el marco de las regulaciones institucionales y la cotidianidad entre pares en el ITC. Por último, se relacionaron los elementos de la reconciliación política con las percepciones y los rasgos de alteridad presentes en los discursos y prácticas de los estudiantes, para así establecer cuáles de estos discursos y cuáles de estas prácticas podrían fortalecer los procesos de reconciliación en la resolución de los conflictos escolares.

Con respecto a los referentes conceptuales, se establecieron tres categorías a saber: *Conflicto escolar, reconciliación y alteridad*. La aplicabilidad de estas categorías está relacionada con su vigencia dentro de los contextos escolares. En consecuencia, la categoría de *conflicto* se contempló desde las teorías de Johan Galtung, Juan Carlos Torrego y Christopher Moore. No obstante, al ahondar en esta categoría nos topamos con la propuesta de Juan Carlos Torrego, cuyas investigaciones sobre el conflicto contienen aportes para el campo educativo, permitiendo entender la necesidad del análisis de los conflictos en la escuela.

En cuanto a la categoría *de reconciliación*, se recurrió en un principio casi que exclusivamente a las propuestas de la reconocida filósofa judío-alemana Hannah Arendt. No obstante, en el transcurso de la investigación también nos percatamos de la existencia de otras teorías relevantes sobre *reconciliación* presente en los trabajos de Johan Galtung y Carlos Beristain. Por último, se trabajó con la categoría de *alteridad* desarrollada en los trabajos del

filósofo judío lituano-francés Emmanuel Levinas. Para atender a la aplicación de esta categoría al contexto escolar, nos remitimos al trabajo del teórico Freddy González Silva, cuya conceptualización permitió poner en práctica múltiples aspectos de la teoría de Emmanuel Levinas.

A continuación, se tituló cada sección de este trabajo con base en las etapas de la investigación previamente reseñadas en conexión con las categorías teóricas ya mencionadas. Cada una de estas categorías constituyeron una unidad temática, a saber: “Escuela y conflicto”, “¿La escuela, recinto de reconciliación?” y “La reconciliación desde la alteridad”. Este apartado presentará brevemente un resumen de los hallazgos exployados a lo largo de cada capítulo de esta investigación.

El primer capítulo destinado al análisis de las dinámicas y características del conflicto escolar en el ITC, asimismo con sus intervenciones permitió evidenciar que las lógicas de poder de la institución escapan a la realidad de las relaciones cotidianas experimentadas por sus estudiantes. Se evidenció una enorme brecha entre las directivas y los estudiantes en torno a las posibles razones del conflicto escolar. Estas diferencias se expresaron en las concepciones sobre el origen del conflicto, sobre los actores relevantes que participan en él y sobre qué tipo de intervenciones podrían ser más exitosas que otras a la hora de resolverlos. También nos percatamos que los estudiantes gozan de poca participación en las políticas de recopilación oficial de los registros del conflicto en el ITC.

Pues bien, ¿en qué aspectos se expresa esta brecha entre el ITC y los estudiantes? En

primer lugar, las causas que generan conflictos al interior de la institución desde la percepción de los estudiantes tienen que ver primordialmente con el manejo inadecuado de la información o su deficiencia (chismes) y la reiteración de conductas que buscan negar al *otro*. Sin embargo, el manejo inadecuado de la información es totalmente irrelevante para algunas directivas del ITC, debido a que las políticas disciplinarias del Instituto priorizan los intereses académicos sobre las dificultades surgidas a través de las relaciones interpersonales de los estudiantes. Para el ITC, las razones principales del origen del conflicto se identifican con el grado de frecuencia de aquellos comportamientos que contradicen los aspectos “normalizados” de la cotidianidad estudiantil. Sumado a lo anterior, para los estudiantes el conflicto se inicia cuando sus compañeros intentan imponerles un conjunto de valores o creencias que no permite otro tipo de comportamientos fuera de regla, lo cual también escapa de la visión institucional.

De igual forma, con respecto a los protagonistas del conflicto en la institución, nos topamos con una brecha similar a la anterior. Para los estudiantes, los conflictos son protagonizados en gran medida entre grupos de estudiantes y entre estudiante-estudiante. Por su parte, para la institución, los conflictos son protagonizados primordialmente en la relación estudiante-docente. Esto evidencia la desconexión de las directivas del ITC con la cotidianidad estudiantil del Instituto.

Con respecto a la intervención del conflicto escolar realizado al interior del ITC, encontramos que para los estudiantes existe resolución y reconciliación en una gran parte de los casos. Para la institución, la intervención está vista casi que exclusivamente en el registro del *observador estudiantil*. Este registro tiene por objetivo dar cuenta del proceso explicativo del

hecho conflictivo que se presentó. Asimismo, pretende darle fin al conflicto mediante una serie de sanciones institucionales graduadas según la gravedad del daño ocasionado en medio del conflicto.

Sin embargo, cabe anotar que estas observaciones también se relacionan con las categorías de conflicto escolar que manejan los estudiantes, tal y como los conceptos de agresión, pelea o discusión. Dadas estas semejanzas, creemos conveniente desligar del imaginario estudiantil los sinónimos entre el concepto de conflicto y el concepto de pelea, dado que el primer concepto trae consigo una posibilidad de resolución, mientras que en el segundo encontramos negaciones rotundas del *otro*.

Como resultado de este capítulo consideramos que los conflictos escolares en los estudiantes de grado sexto en el ITC, son originados en gran medida por choque de valores, manejo inadecuado de la información y falta de responsabilidad en los deberes estudiantiles. Esto nos presenta varios dilemas. Nos obliga a pensar en la necesidad de un trabajo mancomunado entre directivas, docentes y estudiantes para llevar a buen término los conflictos escolares atendiendo a la transformación de los mismos desde la mirada de oportunidad y cambio. Asimismo, estos hallazgos nos muestran la necesidad de mejorar la comunicación asertiva entre la visión institucional de los conflictos y las realidades interpersonales de los estudiantes. Consideramos que en este caso, la comunicación asertiva puede resultar un mecanismo de solución en las relaciones cotidianas entre pares dentro de la institución.



El segundo capítulo de nuestra investigación se titula ¿La escuela, recinto de reconciliación? Tiene por objetivo reflexionar sobre los procesos de reconciliación en el largo plazo, incluidos aquellos procesos de reconciliación en las instituciones educativas. Como lo plantea Carlos Beristain (2003), el proceso de reconciliación suele ser un proceso de largo plazo que implica cambios profundos en actitudes, expectativas, e incluso, emociones sociales construidas en la mediana duración (p.18 y 16).

Para efectos de este trabajo, nuestra premisa consistió en concebir a las prácticas de reconciliación como aquellas prácticas que pueden ayudar a reestablecer las relaciones fracturadas, ayudando a restaurar el tejido social en las relaciones interpersonales entre los estudiantes de grado sexto del ITC. De ahí nos propusimos la tarea de revisar las intervenciones al conflicto escolar contenidas en aquel proceso, estableciendo las cualidades que poseen la reconciliación para los estudiantes y qué similitudes, guarda con las concepciones teóricas de reconciliación a las que decidimos recurrir.

Con respecto al análisis de las prácticas de reconciliación como prácticas constitutivas de la intervención en el conflicto escolar, los estudiantes dicen ejercer estas prácticas en la mayoría de ocasiones cuándo éstas se presentan. Sin embargo, algunos aspectos de reconciliación estudiantil difieren un poco en los conceptos teóricos de reconciliación a los que nos referimos en la investigación, sobre todo en la importancia que les atribuyen a determinados elementos constitutivos de las prácticas de reconciliación. A partir de las bases teóricas consultadas, se consolidaron algunas acciones fundamentales para la reconciliación; la *verdad*, la *justicia* y la *reparación*; además, de la *comprensión* y la *promesa* (en relación con el perdón).

¿Qué resultados obtuvimos? Los estudiantes mostraron una propensión hacia tres acciones que componen las prácticas de reconciliación, en particular, la verdad, la comprensión y la promesa. Entre estas acciones se destaca la verdad como aquella acción con mayor contenido valorativo en la respuesta de los estudiantes, o en palabras de un estudiante, aquellas acciones que implican un diálogo sincero entre los implicados.

Por su parte, las acciones de *comprensión* estuvieron ligadas al entendimiento del dolor o la razón que motivó el conflicto. Por último, para los estudiantes las acciones de *promesa* tienen sus raíces en la herencia cultural común, fruto quizás del enorme peso del catolicismo en la institución. Es por esto que la *promesa* es vista como *dar la palabra*, como parte de los requisitos esenciales para lograr la reconciliación. Cuando se enuncia la palabra *me comprometo* asimilada a la *promesa* entre pares, se mejora el daño infringido y apacigua momentáneamente al agredido, ya que le permite a éste confiar en la no repetición de nuevos actos de re-victimización.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de los actos de *promesa* como actos posibles que ayuden a soportar la resolución de conflictos, estos sucesos registran una incidencia menor a la hora de evaluar las acciones que ayudan a cristalizar compromisos de reconciliación. Desde la percepción de los estudiantes del grado sexto del ITC, los actos de *pedir perdón* y *prometer* se asocian a las acciones que muestran la voluntad de reconciliarse y garantías de no repetición. Para Arendt (2006) el *perdón* cura la imprevisibilidad del daño, y la *promesa* cura la irrevocabilidad del mismo (p.3). Consideramos que la posición de Arendt nos es propicia para analizar las dinámicas de resolución de conflictos en el ITC. Sin embargo, pese a su valoración

superlativa de los actos de justicia en las prácticas de reconciliación, encontramos que para los estudiantes los actos de *promesa* y *perdón* conllevan una mayor incidencia que los actos de *reparación* y *justicia* en materia de reconciliación escolar.

En este orden de ideas, los estudiantes prefieren tres acciones en las prácticas de reconciliación, como son: *la verdad*, *la comprensión* y *la promesa*. Entre éstas, se destaca la *verdad* como conducta reconocida al momento de dar a entender el deseo de reconciliación. Por su parte, la *comprensión* estuvo ligada al entendimiento del dolor o de la razón que motivó el conflicto.

Con respecto a los casos de conflicto irresoluble, para nuestra sorpresa se presentaron en menos del 50% de casos encuestados. Entre las causas del conflicto irresoluble, los estudiantes identifican el no reconocimiento de culpa por parte de los agresores, disculparse sin responsabilizarse y el no reconocer la magnitud real del daño producido. Estas situaciones se presentaban en mayor medida cuando los conflictos escolares aparecen entre compañeros de otros niveles. La solicitud de la *verdad* se reconoce como una conducta asertiva por parte de los estudiantes cuándo la intención de *reconciliación* se sobrepone a la intención de *reparación* de los afectados, e incluso, sobre los deseos de exigir *justicia*.

Al identificar y clasificar las prácticas y compromisos de *reconciliación* efectuadas por los estudiantes, queda en evidencia que los arreglos a los que llegan en su vida cotidiana difieren en alguna medida con las propuestas teóricas de *reconciliación* enunciadas por autores como Hannah Arendt, Carlos Beristain y Johan Galtung. A partir de estos hallazgos, consideramos que

la formación de docentes y estudiantes para la resolución de conflictos debería estar directamente relacionada con las formas habituales en que ellos mismos solucionan los conflictos en su vida cotidiana, es decir, con el relato de la verdad y con la exposición de la situación que los trajo a este tipo de dificultades en primera instancia. Si estos aspectos se siguen ignorando, es probable que el momento de reconciliación se postergue aún más en el tiempo.

Por otra parte, la *reparación* y la *justicia* son aspectos que suelen dejarse un poco de lado en el proceso de reconciliación. Estos aspectos son vistos desde el resarcimiento de tipo punitivo de todos daños causados a la planta física de la institución y a las posesiones privadas de los estudiantes. Cuando se habla de *justicia*, los jóvenes se remiten a sanciones estipuladas en el *Manual de Convivencia* ejercidas por figuras de poder (en este caso, profesores o coordinadores).

Finalmente, habrá que decir que aunque su incidencia no fue muy importante en los resultados obtenidos, hay que prestarle atención al surgimiento del *rencor* en algunos casos de conflicto escolar que no culminaron con acuerdos de reconciliación. Este sentimiento fue expresado por los estudiantes en aquellos casos donde el entendimiento de las partes fue imposible de lograr. Esta situación nos obliga a plantear unos interrogantes un tanto incómodos. ¿Qué valores necesitamos para que la reconciliación en los conflictos escolares se mantenga en el tiempo? Por último, ¿qué prácticas podrían requerirse para que el horizonte de la reconciliación se institucionalice en la comunidad educativa? Aunque el objetivo de esta investigación no se centre en la resolución de estos interrogantes, podrían tomarse en cuenta para futuras políticas educativas o incluso, futuras investigaciones.

El tercer capítulo, al cual titulamos *La reconciliación desde la alteridad*, buscó presentar la influencia de las percepciones de alteridad sobre los compromisos de reconciliación en el marco del ciclo *alteridad-conflicto-reconciliación*. Es precisamente aquí donde las percepciones de alteridad cobran una importancia capital para que agredido y agresor puedan recobrar el equilibrio de sus responsabilidades en medio de la recuperación de una ciudadanía efectiva, entendida como la posibilidad de ejercicio de derechos en los espacios públicos, como lo es la escuela.

Sobre las percepciones de alteridad en los estudiantes, se pudo constatar el buen nivel de confianza y autoestima que poseen, cifrando en ellos rasgos personales positivos que, aunados a un bajo sentimiento de culpa, hace de los estudiantes del ITC individuos en capacidad autor reflexiva, lo cual facilita el reconocimiento de la responsabilidad con los *otros*. Asimismo, al explorar las percepciones *a favor y en contra de la alteridad* con base en la clasificación presentada en los aportes teóricos de Freddy González Silva, se encontró que las percepciones en contra de la alteridad no son reconocidas como prácticas habituales de los estudiantes con sus pares. Esto nos presenta un panorama fértil para la reconciliación, alejado de acciones disruptivas como la *discriminación por rechazo o exclusión, discriminación por descalificación, utilitarismo, autarquía, empatía y cosificación*.

Reafirmando las anteriores aseveraciones, los estudiantes actúan en conformidad con las percepciones a favor de la alteridad. Estas prácticas fortalecen los ejercicios de reconciliación con base en acciones de *responsabilidad, reciprocidad, encuentro, empatía, tolerancia y asertividad*. La proliferación de estas acciones hace de los estudiantes del ITC personas capaces

de experimentar y construir relaciones con sus compañeros de manera compartida. Estas relaciones con rasgos de *alteridad* pueden tornarse en pilares de una convivencia ciudadana real y efectiva.

Con respecto, a la relación que existe entre la *reconciliación política* y la *alteridad*, encontramos que las actitudes de los estudiantes están intrínsecamente relacionadas, ahí sí, con aquellas actitudes identificadas por los teóricos como claves para alcanzar una reconciliación efectiva. Podemos destacar que la gran mayoría de manifestaciones de reconciliación dan cuenta del uso de la *responsabilidad* como motor de impulso hacia la reconciliación.

Del mismo modo, el *encuentro* ayuda a favorecer las acciones de *comprensión*, *reparación* y *promesa-perdón*. Para desarrollar una reconciliación política de carácter efectivo, estas percepciones son clave en la confrontación responsable de agredido y agresor en la mirada de la cara-cara y en el restablecimiento de obligaciones y derechos que cada quien tiene.

Aplaudimos los rasgos de alteridad y destacamos la propensión al reconocer en el ITC, aunque quepa decir que aún es necesario cambiar algunas realidades institucionales que podrían ayudar a favorecer aún más el reconocimiento del rostro del *otro*, y por lo tanto, la *responsabilidad* hacia sus pares y la *empatía* hacia los compañeros afectados en un conflicto. Para que el ser humano pueda vivir en sociedad, debemos ayudarnos mutuamente, pero, sobre todo, debemos evitar que los conflictos se resuelvan de manera superficial. Es menester crear otros mecanismos de intervención que ayuden a los estudiantes a potenciar facultades para comenzar nuevos procesos de reconciliación, dejando de lado la incidencia primordial de

dispositivos de control punitivos en la visión administrativa en el ITC. Además, se deben facilitar la creación de espacios institucionales para estar con el *otro* por medio de proyectos que faciliten la construcción de nuevas expectativas de vida. En conclusión, consideramos que hay oportunidades de sobra para la aplicación de estrategias que ayuden a propiciar espacios de construcción de la ciudadanía desde la alteridad en el ITC. De realizarse, estas oportunidades podrían soportar procesos de reconciliación duraderos en el tiempo que ayuden a experimentar una auténtica cultura de paz.

### **Reflexión final**

Para concluir nuestra investigación es necesario resaltar la importancia del acercamiento hacia las percepciones de alteridad de los estudiantes y como las acciones estudiadas ponen de manifiesto que los estudiantes poseen actitudes favorables hacia la alteridad. Expresadas en la configuración de su identidad, los rasgos de alteridad pueden ayudar al fortalecimiento de sus fortalezas y al reconocimiento de sus debilidades. La expresión de acciones afines a la *responsabilidad, el encuentro, la comprensión y la promesa* puede facilitar la relación cotidiana entre pares.

Este estudio nos permitió valorar la alteridad como una actitud que debe construirse día a día en la interacción personal de los estudiantes. Por consiguiente, los jóvenes deben ser orientados en las diversas prácticas de reconciliación generadas desde los elementos de la alteridad. Los resultados que arroja esta investigación muestran una clara relación entre alteridad y reconciliación, afirmando que los aspectos relacionados hacia el entendimiento del *yo*

intervienen en los aspectos del entendimiento del *otro*, y por tanto, ayudan a comprender las relaciones de convivencia después de un conflicto.

En tal sentido, se debe observar de cerca cada uno de los procesos que transcurren desde las razones del porqué del surgimiento del conflicto hasta las intervenciones que pretenden solucionarlo. Dada la incompatibilidad de percepciones entre el ITC y los estudiantes sobre el origen del conflicto, es necesaria la instauración de una mediación directa entre ambas percepciones para fortalecer los procesos de reconciliación. Sin embargo, no basta únicamente con promesas que redunden en campañas de “darse la mano y prometer no volver a agredir”. Los compromisos de reconciliación deben ser compromisos duraderos en el tiempo, es decir, deben ser procesos de *reconciliación política*. Se debe propender por el restablecimiento de derechos de los implicados en el conflicto, minimizando el estado de malestar que crece cuando los conflictos no logran solucionarse de manera efectiva o llamar la atención suficiente para que sean considerados como tal.

En este orden de ideas, la percepción de *responsabilidad* exige especial atención y seguimiento por parte de los estamentos institucionales. Consideramos que se debe impulsar las prácticas de *responsabilidad*, e incluso hacer de estas una cultura en caso de ser posible. En concreto, el fortalecimiento de las acciones de *responsabilidad* no debe ser dejadas de lado si se desea llegar a compromisos de *reconciliación política*. Equiparar las responsabilidades de nuestras acciones permite que confiemos en un mundo común.



Es necesario aclarar que, cuando existe la comprensión de los rasgos de alteridad que acompaña los procesos de reconciliación en los conflictos escolares, el ambiente escolar puede transformarse de manera favorable. De allí que sea necesario el autoconocimiento y el dominio de sí mismo, indispensable para relacionarse consigo mismo entablar una relación entre iguales en la vida pública.

Finalmente, se sugiere al ITC, y a los demás centros educativos implicarse más en la relación estudiante-estudiante para ampliar la asertividad en la comunicación intra e inter institucional entre docentes, directivos y estudiantes. El cambio de actitud en el encuentro con el *otro* no debería ser exclusivamente entre pares estudiantiles. A cambio de ello, consideramos que debe ser ampliado a toda la comunidad educativa para reconstruir los retazos rotos del tejido social que se gesta desde la escuela.

## LISTA DE REFERENCIA

- Alvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Editorial Paidós. pp.213
- Arendt, H. (2006a). *Diario filosófico*. Barcelona. Editorial Heder. pp.800.
- Arendt, H. (2006b) *La Condición Humana*. Barcelona. Paidos. pp.357
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona. Editorial Paidos pp.146.
- Arendt, H (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. España. Taurus. pp. 609
- Arendt, H. (1953). *Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión*. Traducción. Jerome Kohn. pp33
- Beristain, C. (2003) “*Reconciliación luego de conflictos violentos*. Un marco teórico. Debate actual. Recuperado: 3de agosto de 2014 en <http://www.idea.int/publications/vjr/upload/Reconciliaci%C3%B3n%20luego%20de%20conflictos%20violentos%20-%20un%20marco%20te%C3%B3rico.pdf>. IDEA-IIDH: Costa Rica.
- Beristain, C. (2005). *Reconciliación y Democratización en América Latina: un análisis regional en Verdad, justicia y reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social*. IDEA-IIDH: Costa Rica.
- Beristain, C. (2005) (2008). *Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. En I. I. Humanos, Verdad, justicia y reparación* (págs. 15-52). Bogotá: IDEA.
- Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. Recuperado el 2 de julio de 2014, de IDEA INTERNACIONAL:

<http://www.idea.int/publications/vjr/upload/Reconciliaci%C3%B3n%20luego%20de%20conflictos%20violentos%20-%20un%20marco%20te%C3%B3rico.pdf>

Bermúdez, JM. (2008). *Educación para la paz: Resolución de conflictos y mediación*. Movimiento asturiano por la paz. Instituto de estudios para la paz y la cooperación.

Oviedo España. Recuperado

en:<http://blog.educastur.es/rosarioorientacion/files/2008/01/rac-y-mediacion-escolar.pdf>

Bonilla, E. & Rodriguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. La investigación en ciencias sociales. Tercera edición. Bogotá. Ediciones Uniandes

Caballero, A. (2007). *Revista gloobal hoy*. La escuela en conflicto como escenario de socialización. Junta extremadura. Agencia Fray Tito para America Latina. N.10-11 julio.

<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/hoy/index.php?id=3118&canal=Articulos&secciontxt=0&ghoy=current>

Caballo, V. (1983). *Asertividad definiciones y dimensiones*. Estudios de psicología. Revista No. 13. pp 52- 59

Calderón, P. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Revista de Paz y Conflictos. Núm. 2

Universidad de Granada. España. pp. 60-81. Recuperado en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>.

Concejo de Bogotá. (2004). *Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación*. Acuerdo 125 de 2004. Bogotá, Colombia: Registro Distrital N.3133.

Confort, F. (2003). *Comentando el libro "Transformación de Conflictos" Pequeño manual de uso de John Paul Lederach*. Tratto il giorno julio 15, 2014 da Acuerdo justo:

<http://www.acuerdojusto.com/Descargas/Libro%20Lederach.pdf>

Copi, I. y Cohen, C. (2004) *Introducción. En: Introducción a la Lógica*. Versión autorizada en español de la obra publicada en inglés con el título: Introduction to Logic. Traducción: GONZÁLES, Edgar A. México D.F.: Editorial Limusa, . pp. 70-71.

Cortina, A. (1997). *Resolver conflictos hacer justicia*. Cuadernos de Pedagogía / N.0 257 / Abril. Decreto 1965 septiembre de 2013, que reglamenta la *Ley 1620 de 2013*

Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Escudero, E. (2004). *Investigación cualitativa e investigación cuantitativa: Un punto de vista*. En Revista Enfoques Educativos 6. pp 11-18

Etcheverry, G. (2011). *La Tragedia Educativa*. Fondo de cultura económica. Argentina.

Funes, J. (2005). *El mundo de los adolescentes: Propuesta para observar y comprender*. N. 29. Enero/Abril. Educación social.Barcelona. pp. 79-100.

Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto, Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. Polylog. Foro para la filosofía intercultural. traducción Cañón. M.Recuperado en: <http://them.polylog.org/5/fgi-eshtm>. pp.2p

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz y Gernika Gogoratz. Bilbao. pp.132.

Galtung, J. (2003a). *El arte de hacer la paz - entrevista con Johan Galtung*. El Right Livelihood Award. Suecia. pp 20.

- Galtung, J. (2003b). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- González, F. (2011) *Perspectiva de alteridad en estudiantes con ambientes de violencia y pobreza económica*. Universitas 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, No. 15, UPS-Ecuador, julio-diciembre 2011, pp. 177-193
- Guba, Egon G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En José Gimeno Sacristán y Angel. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid: Akal. pp. 148-165.
- Hernández, R. y otros. (2006) *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill. 4<sup>a</sup> Edición. pp.808
- Ibarra, L. (2010). *Los Conflictos Escolares: Un Problema De Todos*. Tratto il giorno julio 20, 2014 da Psicología Online: [http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/conflictos\\_escolares.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/conflictos_escolares.shtml)
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid. Machado libros. pp.120
- Lévinas, E (1953). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Ley 1620 *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de La Violencia Escolar* (1620 de marzo de 2013)
- Mason, J (1996) *Qualitative Researching*, London, Sage
- Méndez, M. (2011). *Revisión de la literatura especializada en reconciliación. Proyecto "Estudio de procesos regionales de reconciliación en Colombia y la promoción de una política*

- nacional de reconciliación*”. Fundación Friedrich Ebert. FESCOL. CERCAPAZ. Bogotá. pp. 24.
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de septiembre de 2013). *Decreto N.1965*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación. Metodos prácticos para la resolución de conflictos*. Traducción castellana de 1997. Barcelona. Ediciones Granica. pp 120
- Murray, R. (2009). *Estadística Schaun*. Cuarta edición. Mc. Graw Hill. México. pp.601.
- Novo, R. (2003). *Hanna Arendt: Mundanidad y reconciliación. IX Jornadas de investigación del departamento de filosofía*. FaHCE-UNLP Argentina: Recuperado de <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar>. pp. 9.
- Orozco, C. (2013). *Alteridad latinoamericana desde Enrique Dussel*. Recuperado: el 2015 de 4 de marzo, de: Repositorio Universidad Pontificia Bolivariana. <http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1144/1/TESIS.pdf>
- Ortega, P. (2004). *Educación para convivir*. España.Universidad de Murcia. Recuperado 12 de noviembre de 2014. [www.konnenmexico.org](http://www.konnenmexico.org)
- Ortega, P. (2012). *Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros*. “Revista Virtual Universidad Católica del Norte”. No.35, febrero-mayo, Colombia. pp129-144. Recuperado octubre 2013 en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/http://revistavirtual.ucn.edu.co/>
- Parada, J. (2014). *Educación para la Alteridad y la Comprensión*. Revista Amauta "Todo lo humano es Nuestro". pp 41-56.
- Personería de Bogotá. (2009). *Cátedra de Derechos Humanos, Garantías y Pedagogía de la Reconciliación*. Serie Memorias. Oficina de divulgación y prensa.

- Quesada, B. (2011). *Aproximación al concepto de propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. En I. Fenomenológicas, Fenomenología y política* Madrid: Sociedad Española de Fenomenología. pp.393 - 405.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Ed. Magisterio. Colombia. pp 320.
- Ramos, M. Muñoz, Y. (2010). *Los conflictos claves para su comprensión*. Fundación Guizagune. Gizateka.
- Riego, I. (2012). *Persona*. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario N.20, año VII, Agosto 2012 / ISSN: 1851 - 4693. Recuperado octubre 2015 en:  
[file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Mis%20documentos/Downloads/Revista20%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Mis%20documentos/Downloads/Revista20%20(1).pdf)
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mc Graw Hill. pp. 258.
- Torrego, J. et al. C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Revista Innovación educativa*. nº 24, pp.19-34
- Torrego, J. Moreno, J. (2003). *Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida"*. España. Recuperado en:  
[http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/02\\_\\_Modelo.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/02__Modelo.pdf)
- Torrego, J. Villaoslada, E. (2004). *Modelo integrado de regulación de la convivencia: un proyecto que se desarrolla en los centros de la comunidad de Madrid*. Tabanque, n.18. pp.31-48
- Torrego, J. (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Grao. Barcelona. pp 263

UNIR. Fundación. (2008). *Guía de capacitación para la transformación constructiva del conflicto*. Unidad de transformación de conflictos. Bolivia

Vargas, J. (2008). *La Reconciliación como Perdón una aproximación a partir de Hanna Arendt*. Praxis filosófica. N. 26 enero junio. Universidad del valle. Colombia. pp. 111-129.



## LISTA DE ANEXOS

1. Encuesta de conflicto escolar estudiantes de 6º
2. Matriz de información de observadores del estudiante
3. Matriz de cruce de información observadores del estudiante y Encuesta conflicto escolar
4. Entrevista “Prácticas de reconciliación”
5. Diario de campo elementos de reconciliación
6. Encuesta “Percepciones de alteridad en estudiantes del ITC”
7. Matriz de cruce de información Entrevista “Prácticas de reconciliación” y Diarios de campo
8. Formulario de validación de herramientas de recolección de información. Investigación cuali-cuantitativa.