

## **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Caracterización de la educación democrática como alternativa de resolución de conflictos en la última década - análisis de caso: Fundación Universitaria Luis Amigó Sede Medellín – Facultad de Derecho.

Alberto Vargas Cárdenas  
Yombler Giraldo Noreña

**Maestrandos en Educación**

**Obra de Conocimiento como producto de la Investigación para optar al título de Magister en Educación**

**Samuel Patiño Agudelo**  
**Asesor de Investigación**

**MANIZALES**  
**2013**

## AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta investigación expresan su más sincera gratitud a Dios por permitirnos estar con vida para estudiar esta hermosa carrera que ha de servirnos y por ende servirle a la sociedad.

A los directivos de la maestría y maestros, en especial al asesor por compartir sus conocimientos con nosotros; además de la paciencia y recomendaciones pertinentes de acuerdo al tema, con el cual optamos al título de Magister en Educación.

Finalmente, a la comunidad de la Fundación Universitaria Luis Amigó Sede Medellín, por su colaboración en el desarrollo y finalización de esta investigación.

## **DEDICATORIA**

A la tolerancia y comprensión de nuestros familiares y demás seres queridos que de una u otra manera nos apoyaron para permitir ver este sueño hecho realidad.

## TABLA DE CONTENIDO



Resumen

Abstract

Introducción

### **1. PLANO GNOSEOLÓGICO**

#### **1.1 Prolegómeno: Metáfora-El Redescubrimiento.**

1.2. Título de la obra de conocimiento

1.3. Problema: antecedentes y definición

1.4. Referentes teóricos y conceptuales

### **2. MARCO HISTÓRICO SITUACIONAL**

2.1. Internacional

2.2. Nacional y región

### **3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y CIRCUITO RELACIONAL**

3.1. Contexto

3.2. Currículo

3.3. Sujeto que enseña

3.4. Sujeto que aprende

3.5. Alteridad en la enseñanza - aprendizaje

### **4. ORGANIZACIÓN CREADORA**

4.1. Esquema metodológico: método, enfoque, y técnicas

4.2. Diseño de la investigación

### **5. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

## **CONCLUSIONES**

- a) Recomendaciones
- b) Limitaciones
- c) Interrogantes o inquietud por ahondar

## **ANEXOS:**

- Grafico 1
- Grafico 2
- Grafico 3

## **PATRÓN BIBLIOGRÁFICO**

---



## RESUMEN

Esta obra de conocimiento aporta mecanismos de análisis para la reflexión en torno a la educación democrática como alternativa de resolución de conflictos, y el rol que ésta cumple en su función teórica y de praxis.

Igualmente, indaga de sobre las características alrededor del sujeto que enseña y el sujeto que aprende, en el contexto universitario en especial, para realizar una mirada al contexto de la solución pacífica de conflictos en los escenarios que propicia el aula de clase para potenciar no solo la participación sino la solución dialógica y pacífica de conflictos.

## **ABSTRACT**

This work contributes knowledge analysis mechanism for reflection on democratic education as alternative dispute resolution, and the role it plays in its function theory and praxis.

It also investigates the characteristics of the subject they teach about, and the learner in the university context in particular. However, it is essential and crucial space in the dialogue, which should be at the service of life, not just the subject or discipline.



## INTRODUCCIÓN

*“(La educación) es sólo la imagen, el reflejo de la sociedad. La educación imita la sociedad y la reproduce de manera compendiada (...)”*

*Emile Durkheim*

El actual proyecto de investigación se inscribe en la educación superior, desde el enfoque de la **educación democrática<sup>1</sup> como alternativa de resolución de conflictos<sup>2</sup>** y no como práctica mediática, espontánea, fugaz, excluyente y marginal; alejada de implicaciones de carácter político, histórico, económico. Este periplo exige la ruta de indagación de antecedentes de la problemática y establecimiento de objetivos que faciliten la identificación, descripción y socialización del ejercicio democrático en la educación, ya que ha de ser un fin en sí misma. Lo anterior, evidencia la posición desde la cual se sustenta la investigación en diversas partes:

**Primera:** se aborda el **plano gnoseológico**, desde el **título de la obra de conocimiento**, problema de investigación (antecedentes - estado de arte y planteamiento) y el dialogo y conceptualización con autores pertinentes sobre la educación democrática *como resolución de conflicto*. Es de señalar que “La educación existe por una razón que no tiene nada que ver con la educación. Esta existe porque el conocimiento es artificial y porque el saber es un producto”. José Bernardo Toro.

**Segunda:** referida al **contexto histórico situacional** a nivel Internacional, nacional y regional, comprendiendo además, que éste está presente y debe ser inseparable de las decisiones de la educación impartida a diario.

---

<sup>1</sup> La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; [...] Constitución Política de Colombia 1991, artículo 67.

<sup>2</sup> Según Marinés Suárez (1996) lo considera [al conflicto] como un proceso interaccional que, como tal, nace, crece, se desarrolla y puede a veces transformarse, desaparecer y/o disolverse, y otras veces permanece estacionado.



**Tercera:** se desarrollan las **categorías de análisis y circuitos relacionales** (contexto, currículo, sujeto que enseña, sujeto que aprende y la alteridad en la enseñanza y el aprendizaje), las cuales se convirtieron en determinantes en el proceso de investigación.

**Cuarta:** Indaga sobre la **organización creadora**, entramada en el método, enfoque, técnicas y diseño de la investigación, con la necesidad de explorar campos nuevos, o bien, poco conocidos.

**Quinta:** señala la **descripción, análisis e interpretación de la información**, obtenida a través del desarrollo del trabajo de campo conjuntamente con la comunidad; facilitando la autorreflexión sobre la realidad de educación democrática, en el entorno de los recursos: humanos, materiales, locativos, institucionales y financieros, en los que se apoyó la investigación.

Finalmente, **las conclusiones** se reflejan en recomendaciones, limitaciones e interrogantes o inquietud por ahondar sobre la temática investigada.

## 1. PLANO GNOSEOLÓGICO

### 1.1 Prolegómeno: Metáfora- El Redescubrimiento.

La historia del descubrimiento y de la conquista de América podría reemplazar y remontarse en el tiempo, a esas incursiones en las memorias y a la búsqueda de nuevos caminos cercanos para llegar a las Indias, sin antes toparnos con la sorpresa de hallar otras tierras.

Como lo hiciese Colon<sup>3</sup> en tiempos pasado, quien descubrió un paraíso al que llegó aturdido con el canto de los pájaros y mareado con la pureza de los olores, fragancias de flores y frutos, tierras diferentes producto de un error geográfico que cambió el rumbo de la historia, un rumbo llamado hoy América.

Resulta desde luego una diferencia entre el navegante en busca de nuevas rutas marítimas que apenas comenzaba la travesía y otros conquistadores profesionales ávidos de conocimiento quienes inician otro sendero para ir a otras tierras no muy lejanas donde las primeras playas que pisaron se convierten en las aceras y patios del claustro universitario y ante sus ojos, los mares que dejan atrás son apenas conocimientos de saberes aprehensivos durante la formación de pregrados, los cuales serán asociados al proceso en formación.

Empeñados en hacer de esta travesía por los diferentes caminos que conectan esas regiones de la América del sur, más propiamente de los Departamento de Antioquia y Caldas, un recorrido cronológico, antropológico, pedagógico y de redescubrir la verdadera esencia de ser maestro y que cubren constantemente situaciones que hoy no podremos dejarlas de lado, la América de 1492 a punto de ser descubierta, es la Universidad Católica de Manizales del año 2011. El viaje nos empuja hacia tierras familiares, es una acumulación de experiencias las que nos llegarán.

La travesía apenas empieza, nos lleva al conocimiento de otros mundos, realidades de la condición humana, a tener encuentros del conocimiento por el conocimiento y para el conocimiento que complementan nuestra formación profesional y de aprendizaje a partir de nuestras experiencias, las de nuestros compañeros y profesores de la maestría.

Estos primeros momentos de desembarque, a diferencia de los Españoles llegados a América y lo que vieron por primera vez, nos hacen desconocer que lo

---

<sup>3</sup> **INFORME CONJUNTO**, Colombia al filo de la oportunidad, “Colección Documentos de la Misión”, Presidencia de la Republica Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional-Colciencias. La proclama, por un país al alcance de los niños, Gabriel García Márquez, Santafé de Bogotá D.C. 1995, tomo No. 1 pág. 47,

qué poseemos es más que el oro de narigueras y pectorales que colgaban de los cuellos y narices de los indígenas al igual que sus aretes y collares y que Cristóbal Colon al ver esto quedó deslumbrado. Es el valor humano que llevamos cada uno de los que recién arribamos a estas tierras frías, y por el contrario, ellos nos darán todo el oro de sus saberes y entendimientos y nosotros les ofreceremos todas nuestras experiencias del trabajo académico como funciones y accionares para el mejoramiento continuo y la ayuda de una bien llamada evangelización académica, una conquista que apenas empieza.

Sus sueños terminaban frente a ese mar color ceniza, espumoso y sucio, que no merecía los riesgos y sacrificios de su aventura.

Gabriel García Márquez, Cien años de soledad<sup>4</sup>

La provincia ha sido generosa con nuestra presencia, nos hemos adentrado en los espejismos de la tierra firme<sup>5</sup>, nuestros sueños terminan frente los primeros momentos en el aula de la maestría, la cual nos recuerda el volver a ser alumnos, dejamos de ser maestros y convertimos nuevamente en alumbrados; las clases con las manos frías por el clima de la montaña Manizalita, los pómulos blancos, la mirada imbuida ante tanta maravilla, la boca muda ante la expectante duda de saber que se nos convoca a formar una Comunidad biográfica de sentido, nos da la lumbré para decir que cinco siglos después los descendientes de Españoles e Indios no acabamos de saber realmente quiénes somos y para dónde vamos ante la sed de conocimiento.

Palos de Moguer se ha convertido en nuestra ciudad, un puerto donde nuestro conocimiento ha estado en construcción antes de esta llamada conquista. Es el Cristóbal Colon de la época respaldado por una carta de los reyes de España para el emperador de la china, el mismo que ha descubierto aquel paraíso, para el caso nuestro más bien fue una fortuna que cambió el rumbo de esta historia, el rumbo del aprender aprendiendo.

Los primeros campamentos han sido provisionales, nos recuerdan nuestros iniciados días de clase, esta descripción sería incompleta si no se recordase que la escuela es para el maestro una primer instancia de su ser y la universidad es para el profesor quien enseña el conocimiento, son dos palabras sinónimas,

---

<sup>4</sup> **GARCÍA MÁRQUEZ GABRIEL**, los espejismos de la tierra firme, Historias del nuevo mundo. Del descubrimiento a la conquista la experiencia europea, 1492-1550. “Los espejismos de la tierra firme”, fondo de cultura económica México 1991, pág. 351.

<sup>5</sup> **BERNARD CARMEN- GRUZINSKI SERGE**, Historias del nuevo mundo. Del descubrimiento a la conquista la experiencia europea, 1492-1550. “Los espejismos de la tierra firme”, fondo de cultura económica México 1991, pág. 351.

según Oscar Saldarriaga<sup>6</sup>: “uno forma y el otro enseña, pero antes de enseñar hay que formarse”.

Escuchamos las primeras voces de estos nativos que nos empiezan a nombrar personajes y a contarnos de esa condición que todos llevamos, y que es muy humana; Hannah Arendt<sup>7</sup>, es un referente de esta clase, su pensamiento nos introduce en la vida, el acto de morir y en la labor, ante lo cual todos tenemos una pregunta: ¿Cuál es mi condición humana que me ha traído hoy aquí?, una respuesta quizás adecuada nos la da la educación y ese gran impulso que tenemos de estar en una realidad que pertenece al devenir cósmico y humano. El devenir es el tiempo que está pasando, un tiempo en que se es llamado a orientar a otros partiendo de esa mutua relación maestro- estudiante y educador-educando.

La charla de las tardes de sábado nos embelesa, nos da las primeras rutas de nuevos trayectos, mantenemos el ánimo latente, enardecidos con las palabras de nuestros conquistadores y conquistados, nos sentimos ya apropiados de estas tierras, en una redescubrimiento del que hacer del maestro...

---

<sup>6</sup>**SALDARRIAGA VELEZ OSCAR**, Profesor Universidad Javeriana. ... de la diferencia programa 643 views; Ecología de la *escuela* 2013 157 .de las ciencias están cosificando al otro, atándolo a una **clasificación**. Tomado de la red: <http://www.slideshare.net/educacionrafael/oscar-saldarriaga-interpelaciones>

<sup>7</sup> **ARENDR HANNAH**, “La Condición Humana” *Pensamiento Educativo*. Vol. 28 (julio 2001), pp. 85-104. tomado de la red: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/189/public/189-450-1-PB.pdf>

## **1.2. Título de la obra de conocimiento**

Caracterización de la educación democrática como alternativa de resolución de conflictos en la última década - la Fundación Universitaria Luis Amigó Sede Medellín - Facultad de Derecho.

## **1.3. Problema: antecedentes y planteamiento**

En el sistema educativo de Colombia, es indiscutible la primacía del cristianismo, al menos desde la cultura occidental, de la que somos tributarios. La educación se ha erigido por siglos como el mejor camino al entendimiento, al conocimiento que permite abrir gran variedad de perspectivas que inducen al individuo a una mejor asimilación de su entorno, también como el vehículo más eficaz para desarrollar la capacidad de transformar o crear elementos para vivir en armonía.

Es así como la educación se fragmentó en grados o niveles, según las etapas de desarrollo humano, para hacer que el ser pensante se acercara paso a paso a un entorno cambiante pero susceptible de reflexionar y transformar.

Los primeros pensadores occidentales sobre el fenómeno de la formación de los sujetos, fueron los griegos quienes centraron dicha reflexión en cómo se asimila el entorno y cómo esa asimilación permite posteriormente transformarlo para mejorarlo. Aunque esta reflexión es posterior a las reflexiones iniciales que se preguntaron por el origen y futuro de todo lo visible, en el centro de dichas reflexiones siempre estuvo la inquietud por el sujeto cognoscente y su relación con lo cognoscible. Este tipo de análisis generaron, por supuesto, diferentes posturas y acalorados debates, que en aquellos tiempos no pudieron resolverse siempre con mecanismos de solución pacífica de conflictos, el más palmario documento-prueba de la forma en que se resolvían las diferencias ideológicas o teóricas con respecto a determinado asunto, lo constituye la Apología de Sócrates en la que él

asume la defensa de su “método de enseñanza” y su posición frente a las creencias estatalizadas. Sin embargo, y frente a un Estado débil, la muerte fue la única salida a tan irreconciliables posiciones.

Pero cuál es la acusación de la que se defiende tan vehementemente, es esta *“Sócrates comete delito y se mete en lo que no debe al investigar las cosas subterráneas y celestes, al hacer más fuerte el argumento más débil y al enseñar estas mismas cosas a otros.”*<sup>8</sup>

Y unos de sus muchos argumentos para su defensa lo constituye uno, que de contera, defiende el acto educativo, veamos: *“Pero no hay nada de esto, y si habéis oído a alguien decir que yo intento educar a los hombres y que cobro dinero, tampoco esto es verdad. Pues también a mí me parece que es hermoso que alguien sea capaz de educar a los hombres como Gorgias de Leontinos, Pródico de Ceos e Hippias de Élida”*. Igualmente afirma que *“...que los jóvenes que me acompañan espontáneamente -los que disponen de más tiempo, los hijos de los más ricos- se divierten oyéndome examinar a los hombres y, con frecuencia, me imitan e intentan examinar a otros, y, naturalmente, encuentran, creo yo, gran cantidad de hombres que creen saber algo pero que saben poco o nada. En consecuencia, los*

*examinados por ellos se irritan conmigo, y no consigo mismos, y dicen que un tal Sócrates es malvado y corrompe a los jóvenes. Cuando alguien les pregunta qué hace y qué enseña, no pueden decir nada, lo ignoran; pero, para no dar la impresión de que están confusos, dicen lo que es usual contra todos los que filosofan, es decir: «las cosas del cielo y lo que está bajo la tierra», «no creer en*

---

<sup>8</sup>[http://www.nueva-acropolis.es/filiales/libros/Platon-Apologia\\_de\\_Socrates.pdf](http://www.nueva-acropolis.es/filiales/libros/Platon-Apologia_de_Socrates.pdf). Revisado el 25 de septiembre de 2013

*los dioses» y «hacer más fuerte el argumento más débil». Pues creo que no desearían decir la verdad, a saber, que resulta evidente que están simulando saber sin saber nada”<sup>9</sup>.*

Estas apasionantes, académicas y acaloradas discusiones terminaron con la muerte del único filósofo auténtico, como lo califica Hanna Arendt, impuesta por las leyes del Estado, y con el “triumfo” de sus enemigos que fueron incapaces de resolver estas diferencias por otra vía que no fuera la pena de muerte.

No hemos cambiado mucho, pero hemos avanzado en las discusiones académicas que han permitido el análisis de otras herramientas para conciliar posiciones extremas cuando se convive en sociedad; uno de esos mecanismos es la democracia, y con ella la solución dialógica y pacífica de los conflictos.

En consecuencia, la universidad debe estar atenta para no quedarse en el estancamiento y el aislamiento en relación con las necesidades locales a resolver según el sentir de los individuos en su afán de expresarse, como diría Ana Frank “Podrán callarnos, pero no pueden impedir que tengamos nuestras propias opiniones”.

En ese sentido, el problema a investigar, nos llevó a hacer un rastreo de los **antecedentes** de la *educación democrática como alternativa de resolución de conflictos* en la Facultad de Derecho de la Fundación Universitaria Luis Amigó Sede Medellín, lo que se constituye en el principal interés de esta obra de conocimiento.

---

<sup>9</sup> ibídem

Por tal motivo, se inició una revisión del estado del arte, “ir tras las huellas” del tema de investigación y el material con el que se imparte clase actualmente. Se desarrollaron trabajos heurísticos, los cuales consistieron en la búsqueda de fuentes de información como: bibliografías, monografías; artículos, trabajos de investigaciones y material audiovisual. Y hermenéutico, el cual permitió en análisis, interpretación y clasificación de la búsqueda de documentos iniciales.

Los resultados primarios en la Facultad de Derecho, dejaron evidencia que es un tema mencionado analógicamente en algunos documentos escritos, como requisitos personales y académicos, y estándares que se presentan al Ministerio de Educación para acreditaciones.

Ejemplo de investigaciones analógicas:

-Los conflictos universitarios. Una mirada histórico hermenéutica a la relación entre movimientos estudiantiles y los estamentos directivos. Del autor Jhon Byron Montoya Gutiérrez (2009). Devela el tipo de universidad que se está construyendo, por medio del análisis del tratamiento de conflictos universitarios entre estudiantes y la administración de la Universidad de Antioquia, desde 1970 hasta el año 2006, partiendo de subcategorías como el contexto, los intereses, las posiciones, la comunicación, las formas de resolución, la misión y la visión.

-La investigación se construyó con los siguientes interrogantes: ¿Qué causas y tipos de conflictos han marcado la conflictividad en la universidad entre la administración central y los estudiantes durante las últimas cuatro década?; ¿Cuáles han sido su forma de solución y resolución?; ¿tiene la universidad formas propias de solución de los conflictos en su interior?; ¿qué tipo de comunicación ha acompañado a esas resoluciones de conflictos?

-Modelos pedagógicos: referentes para constituir una propuesta pedagógica para la formación de los profesionales del Derecho en Colombia, de los autores: Wilson



Cañaveral Cardona y Jorge Eduardo Vásquez Santamaria (2010). Presenta el rastreo doctrinal sobre la categoría de modelos pedagógicos, describiendo los textos seleccionados e igualmente expresando aproximaciones conceptuales que dan cuenta del análisis, antecedentes, caracterización y definición como eje teórico. Además, hace reflexiones concluyentes en las que se propone la articulación del Derecho con los modelos pedagógicos.

El problema de la investigación se centró en los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos deben contener una propuesta pedagógica pertinente para la formación de los profesionales del Derecho que requiere la sociedad colombiana actual?

-La justicia de todos: Mecanismos alternativos de solución de conflictos, de la **autora:** Martha Eugenia Lezcano Miranda (2011). Se refiere a la descongestión de centros de Conciliación y Arbitramento, formación necesaria de los juristas conciliadores en la oralidad y en las competencias comunicativas para el mejor desempeño de sus funciones; especialmente en los campos del derecho de familia, en los conflictos de tránsito, en el campo laboral, administrativo y en materia penal.

Las tres revisiones identificadas, están lejos del ejercicio práctico del maestro en procesos de planeación y ejecución en el aula; en esa línea se imparte clases contrarias a la problematización, interrogantes, argumentos y cuestionamientos.

Las anteriores inquietudes motivaron el planteamiento, de la mano de quienes estamos trabajando como maestros universitarios y donde el aprendizaje<sup>10</sup> de los estudiantes, pasa por la práctica de enseñanza de nosotros. Es decir, estamos obligados a ser vigilantes y transformadores de la educación que promulga la

---

<sup>10</sup> Es un proceso dinámico de carácter integral ya que compromete a toda la persona como sujeto activo para apropiarse de la realidad mediante el desarrollo de sus potencialidades en sentido individual y social.



emancipación, pero en la práctica es estandarizada, lineal o plana, y donde lo que interesa es llenar a los estudiantes de recetas teóricas.

Ya Estanislao Zuleta, afirmó: “La educación reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar...”. No hay cosa más ajena a la educación que encontrar a maestros pedantes, irónicos, mesiánicos y que imparten acciones intimistas y menoscabantes. Y que aparentan a toda costa un espacio de confort, seguridad, fortaleza so pretexto de perder legitimidad o autoridad; la fragilidad, el error, esperanzas y fracasos personales hacen parte de un proceso formativo que incide, directa o indirectamente, en un grupo de estudiantes.

Por el contrario, tenemos que estar comprometidos con la calidad de nuestro quehacer, en este sentido, Adams apunta que "un maestro trabaja para la eternidad: nadie puede decir dónde acaba su influencia", lo cual ayudará a transformar la sociedad, la misma que necesita de estudiantes con espíritu crítico, investigativo, pensamiento creativo y participativo en educación democrática como alternativa de la resolución de conflictos.

Es de precisar que la inversión en la educación democrática ayuda a sostener el sistema de libertad, promueve el diálogo y un debate reflexivo de sus estudiantes, estos últimos, sólo es aplicable cuando hay otro, así lo afirma Boaventura de Sousa (2006). Esto contraría lo que algunos maestros, aún hoy, consideran: que sus estudiantes son recipientes vacíos<sup>11</sup> o tabula rasa<sup>12</sup>, que hay que llenar con

---

<sup>11</sup> Philip W. Jackson (2002) en su libro, *Práctica de la enseñanza* hace un juicio categórico sobre el modo como un estudiante ha sido visto en la tradición pedagógica. Menciona certeramente una afirmación de John Dewey: “No es exagerado decir que con demasiada frecuencia se trata al estudiante como si fuera un disco fonográfico en el que se graba una serie de palabras que deben reproducirse literalmente cuando el examinador oprime el botón adecuado. O, para cambiar de metáfora, la mente del estudiante es tratada como si fuera una cisterna en la que se vierte mecánicamente la información a través de una cañería, mientras que su exposición es la bomba que, al ser accionada, hace que el material vuelva a salir por otra cañería” (p.99).

<sup>12</sup> En este sentido Antanas Mockus (1994) señala que la escuela vendría a inscribir sus verdades; la pregunta contemporánea es más bien cómo se explicita teóricamente y cómo se enfrenta prácticamente el conflicto o la superposición entre saberes escolares y extraescolares.

toda una serie de contenidos todos ellos fragmentados y descontextualizados. De ahí que no sea raro ver a estudiantes aplicar a su vida, a su contexto local o nacional saberes poco estructurados, y que menguan la demanda de reflexión, crítica y juicio más mediatos que inmediatos o pragmáticos frente a la realidad.

Ya lo dijo Thomas Jefferson: “si un país aspira a ser libre, en un estado democrático, requiere, contundentemente, alimentarse de la educación”. Es decir, nuestros espacios para cambiar este oscuro presente y futuro es desde el trabajo con métodos y contenidos educativos que no resten la autonomía y libertad en armonía. Como lo dijera Zuleta (1985): “Los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece”. Todo lo contrario, que sea un ejercicio mediante innovaciones pedagógicas<sup>13</sup> y de otras formas de convivir y negociar.

#### **1.4. Referentes teóricos y conceptuales**

Durante cientos de décadas y aun, se reitera el rol de la educación en el desarrollo de la sociedad; pero en la actualidad es necesario hacer modificaciones de acuerdo a las necesidades sentidas. Por lo visto, no es tarea fácil poner en relación los conceptos de educación, democracia y resolución de conflictos, o viceversa; los cuales gozan de múltiples significados. Igualmente, de manera integral se abordaron las categorías de análisis y circuitos relacionales (contexto, currículo, sujeto que enseña, sujeto que aprende y la alteridad en la enseñanza y el aprendizaje).

Por lo anterior, para soportar la investigación se recurrió al dialogo sistemático y argumentación de diversos críticos y teóricos que han conceptualizado, problematizado y sugerido de acuerdo a sus estilos y retos educativos: Sócrates, Platón, Aristóteles, Tolstói, Arendt, Rousseau, Montessori, Durkheim, Comenio,

---

<sup>13</sup> No se está significando que se van a cambiar las instituciones de una manera de ser, por otra. Lo que se pretende es darle una perspectiva distinta a las mismas cosas que se hacen.

Maturana, Locke, Dewey, Alain Touraine, Giovanni Sartori, Fernando Savater, Edgar Morin, Habermas, Zuleta, Freire, Fals Borda Boaventura de Sousa, Amartya Sen, María Laura de Jesús Montoya Upegui, Antanas Mockus, Samuel P. Huntington. Joseph A. Schumpeter y Robert A. Dahl, entre otros. Los últimos cuatro, relevantes en el desarrollo del pensamiento democrático en la segunda mitad del presente siglo.

Preguntarse por la educación (enseñanza metódica y sistemática), es remontarse a la historia griega con los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes meditaron sobre cómo debe ser la educación del individuo y las sociedades. Además, sentaron las bases de sistemas políticos tan importantes como la democracia y perfilaron algunos tipos de gobernante entre los que se atrevieron a visionar quien podría ser el mejor jefe de Estado, para llegar a la conclusión que debe ser el filósofo; esto nos plantea el reto de asumir la democracia como una forma de gobierno la que para su éxito requiere de gobernantes preparados, sabios pero sobre todo humanos.

En nuestros días, el desuso y abuso en oratorias demagógicas y resonantes en campañas políticas y de elecciones de gobierno, la palabra **democracia**, dista mucho de su etimología: “poder del pueblo”; es decir, patrimonio de toda la ciudadanía. Además, yacen tipologías y significados de la misma en determinado contexto, época e intereses de pensadores de carácter idealista; de tal forma que proliferan democracias con apellidos: directa<sup>14</sup>, biorregional<sup>15</sup>, constitucional<sup>16</sup>, defensiva<sup>17</sup>, deliberativa<sup>18</sup>, interactiva<sup>19</sup>, liberal<sup>20</sup>, de partido dominante<sup>21</sup>, de base<sup>22</sup>, parcial<sup>23</sup>, entre otras.

---

<sup>14</sup> La gente no elige a representantes para votar en su nombre, sino que desarrollaban la legislación y ejercen el poder ejecutivo de manera personal.

<sup>15</sup> Reformas electorales diseñadas para forzar el proceso político hacia una democracia que represente mejor las preocupaciones por la economía, el cuerpo, y las preocupaciones ambientales.

<sup>16</sup> Se funda sobre una Constitución con un contenido particular y substancial

<sup>17</sup> Situación en la que una sociedad democrática limita derechos y libertades con el fin de proteger sus instituciones.

<sup>18</sup> Adopción de un procedimiento colectivo de toma de decisiones políticas que incluya la participación activa de todos los potencialmente afectados por tales decisiones.

La democracia de fin de siglo es una democracia sin adjetivos, no tiene apellidos, como dice Huntington (1989). El sistema político democrático es el único que institucionaliza la oportunidad que tienen los ciudadanos de realizar su libertad. Dicho autor, resalta en la democracia tres enfoques de acuerdo con: fuentes de autoridad, fines o propósitos del gobierno y medios o instituciones.

Posteriormente precisó los principios básicos de la democracia: secularidad<sup>24</sup>, incertidumbre<sup>25</sup>, ética<sup>26</sup> y complejidad<sup>27</sup>.

En la misma línea, Alain Touraine, expresa que es un sistema definido por su sustancia y su procedimiento, como un medio de ejercer la libertad en los ciudadanos y ser un “sujeto” dentro de la sociedad. Se habla de la democracia como una lucha contra cualquier tipo de extremismo o racionalismo. Es decir, la democracia no es natural al ser humano, es un invento. Y por serlo, es imperante enseñarla y aprenderla.

---

<sup>19</sup> Aboga por el uso de la tecnología de la información para involucrar al electorado.

<sup>20</sup> La capacidad de los representantes electos para la toma de decisiones políticas se encuentra sujeta al Estado de Derecho y una Constitución que enfatiza la protección de los derechos y libertades individuales y colectivas, estableciendo restricciones tanto a los líderes como a la ejecución de la voluntad de una determinada mayoría.

<sup>21</sup> Sistema en el cual a efectos prácticos tan sólo un partido político tiene posibilidades de conseguir el gobierno por sí mismo o en coalición.

<sup>22</sup> Tendencia de los procesos políticos donde la mayor parte de la autoridad que toma las decisiones se encuentra sobre él.

<sup>23</sup> Sistema de gobierno en el cual, a pesar de realizarse elecciones, los ciudadanos no tienen acceso al conocimiento de las actividades de aquellos que tienen el poder real debido a la falta de libertades civiles.

<sup>24</sup> No significa ateísmo; significa lo que descubrieron los griegos hace 2.500 años: que el orden social es una construcción humana y como tal se puede transformar. Significa también que la construcción del orden de una sociedad debe ser un proceso de inclusión y no de exclusión: ese orden debe representar a todos los miembros de esa sociedad. *Ibidem*.

<sup>25</sup> La democracia tiene que ser enseñada como una cosmovisión, y tiene que ser aprendida, porque la democracia no es natural.

<sup>26</sup> No se puede llamar democracia a cualquier proceso de autofundación, este último es democrático si contribuye a hacer posibles los derechos humanos y la vida.

<sup>27</sup> Una sociedad comienza a resolver sus conflictos y a adquirir una conducta democrática cuando asume el concepto de opositor y aprende a deliberar. *ibidem*

En el camino de la definición de democracia, encontramos a Sartori (1987) quien distingue tres aspectos de ella: el principio de legitimidad<sup>28</sup>, un sistema político<sup>29</sup> e ideal<sup>30</sup>. Este tipo de democracia exige a la vez consenso, diversidad y conflicto, por ello es un sistema complejo de organización y de civilización políticas que alimenta y se alimenta de la autonomía de espíritu de individuos, de su libertad de opinión y de expresión, de su civismo que alimenta y se alimenta de los ideales revolucionarios de igualdad-libertad-fraternidad.

En el mismo camino de una democracia participativa, Schumpeter (1947) afirma que la democracia como método, es aquel mecanismo institucional cuyo fin es llegar a decisiones políticas, en la cual los individuos adquieren la facultad de decidir mediante una lucha competitiva por el voto del pueblo. Ante esto, nacen interrogantes: ¿Existe relación entre capitalismo<sup>31</sup> y democracia?, ¿La democracia nació al mismo tiempo que el capitalismo y en conexión causal con él?

Esta vinculación de la democracia con el mercado se debe de reflejar en la repartición de bienes a todos sus miembros en condiciones iguales de manera que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Dicho de otra forma, es una búsqueda casuística permanente de la justa proporción entre equidad y libertad, entre derechos y deberes, eso es democracia.

Puntualizando un poco más, Robert Dahl (1989), postula que las constituciones son mucho menos democráticas de lo que deberían; subraya que ningún país actual alcanza el ideal de democracia, que es una utopía teórica. Porque dicho

---

<sup>28</sup> Sus cimientos son el consenso verificado (no presunto) y esa medida el poder deriva del pueblo. Pero el problema del poder no es sólo de titularidad, es sobre todo de ejercicio.

<sup>29</sup> Tiene relación con la titularidad del poder y el ejercicio del poder.

<sup>30</sup> Como es en la realidad, no es la democracia como debería ser. Es decir, cuanto más se democratiza una democracia, tanto más se eleva la apuesta.

<sup>31</sup> Amartya Sen, propone un modelo alternativo de capitalismo, con mayor conciencia social, que permita no sólo salir de la crisis sino hacerlo bajo nuevos paradigmas.

alcance requiere cumplir cinco criterios: participación efectiva<sup>32</sup> y consensual de cada uno de los ciudadanos, igualdad de voto en la fase decisoria<sup>33</sup>, fase que debe tener todos los controles que requiera para evitar el autoritarismo y las prebendas, comprensión informada<sup>34</sup>, esto es, todos los ciudadanos deben tener clara la motivación y finalidad de cada decisión: control de la agenda<sup>35</sup>e inclusividad<sup>36</sup>, este control de la agenda debe ser horizontal y no vertical para que realmente se incluya al ciudadano “no candidato” sino elector.

Así mismo Dahl, afirma que el gobierno democrático se caracteriza fundamentalmente por su continua aptitud para responder a las preferencias de sus ciudadanos, sin establecer diferencias políticas entre ellos. Finalmente, se pregunta: "¿Con qué criterio podemos estimar el valor de la democracia, ya sea como un ideal o como una realidad?".

De igual manera, el concepto teórico de educación<sup>37</sup>, es citado por doquier, como una forma de cumplimiento de lineamientos internacionales de estándares de calidad (gobierna en los claustros universitarios el denominado autoritario)<sup>38</sup>, aislado de necesidades útiles y prácticas (clima de desierto y espejismo) de la comunidad. Ya apuntaría Comenius (2000) «el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas y sentidas siempre como

---

<sup>32</sup> Los ciudadanos deben tener oportunidades iguales y efectivas de formar su preferencia y lanzar cuestiones a la agenda pública y expresar razones a favor de un resultado u otro.

<sup>33</sup> Cada ciudadano debe tener la seguridad de que sus puntos de vista serán tan tenidos en cuenta como los de los otros.

<sup>34</sup> Los ciudadanos deben disfrutar de oportunidades amplias y equitativas de conocer y afirmar qué elección sería la más adecuada para sus intereses.

<sup>35</sup> El pueblo deben tener la oportunidad de decidir qué temas políticos se someten y cuáles deberían someterse a deliberación.

<sup>36</sup> Debe ser extensiva a todos los ciudadanos del Estado. Todos tienen intereses legítimos en el proceso político.

<sup>37</sup> Es un proceso permanente y consciente que tiene como fin el pleno desarrollo de todas las dimensiones de la persona para construir su propio proyecto de vida en profunda interacción con el resto de sus semejantes.

<sup>38</sup> Se fundamenta en el poder del profesor que anula la creatividad de los estudiantes a través de los impedimentos que pone el docente para la no participación en clase, para que acepten lo que diga sin opción a réplica.

nuevas, incluso por quién la enseña», seguidamente, es de recordar que “Nuestra cultura se caracteriza por una predominante creencia en algo que llamamos educación – una suerte de mecanismo destinado a hacer propicios los designios de la naturaleza en la manifestación de cultura...”.

La educación, en especial la impartida por las universidades, debe ser concebida no sólo como un producto comercializable y estandarizado porque como diría Arendt esto constituiría “un declive de las normas elementales...” porque es ahí donde [la educación] carece de estudio de implicaciones políticas, históricas y sociales, de cara a la realidad contemporánea.

Esta consideración de la educación como producto susceptible de ser explotado, ha provocado una crisis desde hace ya varios años como lo señala Boaventura de Sousa (2006). Ahora, pensar en una **educación democrática** de manera especial, lleva a comprender sus implicaciones de carácter político, histórico, económico y social. Según Tolstoi: “el modelo de educación ideal es aquella que se produce cuando la gente va por su propia iniciativa para descubrir cosas...”

Ante lo dicho, la educación democrática privilegia la participación libre y por igual (deliberadora y liberadora, como la concibió Freire) de los participantes, además, debe pasar por la complejidad<sup>39</sup>, a través de ejercicios reflexivos, interpelantes y críticos, constantemente. En palabras de Durkheim (1990): “La verdadera educación comienza sólo cuando la cultura moral e intelectual adquiridos por el hombre se ha vuelto complejo y juega un papel demasiado importante en el conjunto de la vida en común para salir de su transmisión de una generación a la siguiente a los peligros de las circunstancias...”

Hasta este punto es válido preguntarse por los rasgos diferenciales que debemos tener en cuenta para determinar que el cambio ha sido hacia la educación democrática, así mismo ¿Qué factores, modelos y condiciones permiten la

---

<sup>39</sup> Emilio ROGER CIURANA, "Edgar Morin. Introducción al pensamiento complejo", Valladolid, 1997.



instauración y la pervivencia de una educación democrática? En armonía con Habermas (1981) y Zuleta (1985), es necesario hacer una transición educativa democrática, para así delimitar el proceso y caracterizarlo en el contexto, en particular en el aula. Es allí donde debe quedar explícito el debate argumentado, las reglas necesarias para la discusión, la toma de consciencia de necesidades y de procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto de las voces marginadas minoritarias e invisibilizadas, para ponernos en camino de una educación democrática y dialógica.

En dicho espacio, el maestro debe tener presente que la consciencia de sus estudiantes es diferente y por ende, respetar los ritmos sin forzarlos, generará éxitos. El acceso participación y formación de todos los individuos de una colectividad, es fundamental para sobrevivir, porque el saber es un instrumento para la vida, y para el ejercicio de la propia soberanía. Por eso el derecho a la educación se contiene dentro de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre<sup>40</sup>.

Cabe comprender la educación democrática, en el pensamiento de Rousseau, porque es aquella que se imparte a todos por igual... Entonces, esta debe ser un modo de organización social y con estructuras institucionales de equilibrios de poder, ser alternativa de resolución de conflictos de manera pacífica. Actualmente, exige la toma de decisiones (dirimir antagonismos que se susciten) de manejo interno con planteamientos y puntos específicos que den prioridad a la construcción de estructuras políticas - educativas sólidas que cuenten con la intervención específica de los participantes, porque el conflicto en las sociedades es inherente a su constitución y configuración como tal.

---

<sup>40</sup> En francés: Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente francesa el 26 de agosto de 1789, es uno de los documentos fundamentales de la Revolución francesa (1789-1799) en cuanto a definir los derechos personales y colectivos como universales.

Podemos rastrear el origen del conflicto en las afirmaciones que hace Huntington (1993) cuando dice que las diferencias entre las civilizaciones no son sólo reales: son fundamentales. Las civilizaciones se diferencian entre sí por su historia, idioma, cultura, tradición y, lo más importante, por su religión. Personas pertenecientes a distintas civilizaciones consideran de distinta forma las relaciones entre Dios y el hombre, grupo e individuo, ciudadano y Estado, padres e hijos, esposo y esposa; y del mismo modo tienen un criterio diferente de la importancia relativa de derechos y responsabilidades, libertad y autoridad, igualdad y jerarquía. Estas diferencias son el resultado de siglos y no desaparecerán rápidamente. Son mucho más determinantes que las diferencias entre ideologías y regímenes políticos. "Diferencia" no necesariamente significa conflicto, ni "conflicto" necesariamente violencia; en el transcurso de los siglos, sin embargo, las diferencias entre civilizaciones generaron los conflictos más prolongados y violentos

Frente al conflicto, en este caso en la escuela o en el aula de clase, sea ella en niveles educativos básicos o superiores es necesario decir que de acuerdo al contexto puede tener diversas interpretaciones. Jares (2002) conceptualiza el conflicto como la esencia de un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos y hace referencia tanto a los aspectos estructurales como a los personales, es decir, que el conflicto existe cuando se presenta cualquier tipo de actividad incompatible.

También se puede recurrir a la definición de Curle (1977): hay conflicto cuando un individuo, una comunidad, una nación o incluso un bloque internacional desean algo que no puede ser conseguido a menos que sea a costa de otro individuo o grupo que también lo desea.

Es decir, todos los conflictos entre los seres humanos deben ser resueltos sin violencia. En consecuencia el diálogo es la única alternativa viable para resolver

los problemas sociales y globales, porque refuerza las relaciones interculturales, la convivencia pacífica y la cooperación entre los pueblos, grupos e instituciones.

Por su parte, Habermas (1981), hablando de la violencia como conflicto, señala que en el mundo, la violencia está arraigada en la polarización o desigualdades sociales y económicas extremas, la discriminación, la pobreza, la marginación y la exclusión. En su teoría explica el fenómeno de la violencia en términos de la ruptura de la comunicación. La violencia comienza cuando se interrumpe la comunicación, puesto que los participantes del diálogo, al abordar una interpretación, presentan limitaciones. Lo ideal en el proceso de diálogo es llegar a un estado intersubjetivo compartido entre hablante y oyente.

Habría que decir también, con Savater que "Si la sociedad es violenta, la escuela también lo será, porque no es una burbuja aislada. De alguna manera, está traspasada de todo lo que ocurre en ella. Esa violencia debe combatirse por medio de la sociedad; no puede quedar en manos del maestro que sólo puede colaborar en su medida. Un medio de acabar con la violencia no es terminar con los violentos, sino con las injusticias." Savater (1991)

## 2. MARCO HISTORICO SITUACIONAL

### 2.1 Internacional

El origen de la Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM, *en adelante en el escrito*) data del 12 de abril de 1889, a través del padre Luis Amigó y Ferrer<sup>41</sup> en Masamagrell Valencia, España, perteneciente de la congregación de Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de Dolores, también llamados amigonianos<sup>42</sup>. los maestros aquí formados en pedagogía<sup>43</sup>, hicieron escuela por todo el país sirviendo en diversos contextos y haciendo escuela de maestros, que hoy leemos.

### 2.2. Nacional y región

En Colombia la FUNLAM, remonta sus inicios a 1928 con su llegada a Santa Fe de Bogotá; pero solo hasta el año de 1950 hace presencia con diversos programas educativos en departamento de Antioquia, en la ciudad Medellín; con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas de la comunidad.

Posteriormente, aprovechando la demanda de la población y los lugares de presencia de la Congregación de Terciarios, o sus hermanas las Terciarias Capuchinas, se crearon los centros regionales y programas académicos de la FUNLAM: Manizales<sup>44</sup>, Montería<sup>45</sup>, Palmira<sup>46</sup>, Cartagena<sup>47</sup> y Apartadó<sup>48</sup>.

---

<sup>41</sup> Nació 17 de octubre de 1854, Masamagrell, Valencia - 1 de octubre de 1934, Godella, Valencia) fue un religioso de la orden de los capuchinos, obispo de Administrador de la Diócesis de Solsona y Obispo de Segorbe; y fundador del convento de la Villa de Altura, con su mismo nombre.\

<sup>42</sup> El 19 de septiembre de 1902, la congregación fue aprobada por la santa sede

<sup>43</sup> Es una ciencia perteneciente al campo de las Ciencias Sociales y Humanas, campo que tiene como antecedente los estudios de Kant, Dilthey y Herbart, entre otros. El objeto de estudio es la educación, tomada ésta en el sentido general que le han atribuido diversas legislaciones internacionales, como lo referido en documentos de la UNESCO.

<sup>44</sup> En 1987, con Pedagogía Reeducativa, en el Instituto San Rafael.

<sup>45</sup> En 1988 con Pedagogía Reeducativa, en el Colegio Sagrada Familia.

<sup>46</sup> En 1991 con Pedagogía Reeducativa en el Instituto Técnico Industrial Luis Amigó.

<sup>47</sup> En 1993 con Pedagogía Reeducativa en el Colegio Biffi.

De manera específica, el programa de Derecho envía en 1999 al Ministerio de Educación Nacional, la documentación de solicitud del registro calificado, el cual fue concedido de manera satisfactoria para la creación de la Facultad de Derecho, la cual inició con estudiantes en el año 2000.

A la fecha se ha contando con la participación de tres decanos; el último, es el doctor José Mauricio Arredondo del Río, que inicio labores 15 de enero del año 2012.

Adentrándonos al programa de derecho, en especial con el contenido temático de estudio (currículo), este tiene mencionado en algunos semestres los conceptos de: democracia, pedagogía, manejo de conflicto, entre otros.

Con el objetivo de fortalecer el contenido del programa, con los estudiantes, se realizan seminarios y ponencias de temas sociales actualizados, lo cual les ayudará en su vida profesional. Además, realizan prácticas (séptimo semestre en adelante) en el servicio de consultorio jurídico<sup>49</sup>; espacio habilitado por la universidad para brindar atención y asesoramiento a la comunidad en general de forma totalmente gratuita (prioridad a los estratos 1 y 2).

Finalmente, los asuntos que asesoran son: derecho de familia<sup>50</sup>, procesos de alimentos<sup>51</sup>, derecho penal<sup>52</sup>, entre otros. Igualmente, asesorías en derecho civil, administrativo, laboral, seguridad social y acciones constitucionales.

---

<sup>48</sup> En 1994 con Administración de Empresas con énfasis en Economía Solidaria, a través de la Comunidad Universitaria Amigoniana – CUNA.

<sup>49</sup> Es un servicio social gratuito dirigido a la comunidad de escasos recursos, donde los estudiantes de últimos semestres de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó, prestan asistencia como abogados de pobres, conforme a la Ley y en desarrollo de la Misión-visión de nuestra institución.

<sup>50</sup> Relacionados con procesos de alimentos, fijación y disminución de cuota alimentaria, ofrecimiento de alimentos, exoneración de alimentos, procesos ejecutivos por incumpliendo en el pago de las cuotas alimentarias.

<sup>51</sup> Acompañamiento para la presentación de denuncias, apoderados judiciales en procesos, apoderados representantes de las victimas en el incidente de reparación integral, asesoría en la presentación de peticiones ante los juzgados de ejecución de penas y medidas de seguridad, mediaciones en materia penal a solicitud de la Fiscalía.

### 3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y CIRCUITOS RELACIONAL<sup>53</sup>.

A continuación se explicitan de manera detallada:

#### 3.1. El contexto

Los espacios (nada está vedado) de interlocución juegan un papel primordial, frente al quehacer educativo, donde existen barreras entre el maestro<sup>54</sup> y el estudiante<sup>55</sup>, y que impiden una relación adecuada entre ellos mismos. Se hace referencia a la relación social que existe entre los seres humanos y que normalmente se inicia con el sostener una conversación, a partir de un tema de interés para ambas partes; este tipo de relación muchas veces se ve afectada por factores de personalidad, religión, costumbre, entre otros.

Es decir, "Para el desarrollo de unas relaciones sociales progresistas del aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación en los que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula. Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje implícito los considera culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freire ha llamado la "cultura del silencio" Giroux (1990).

---

<sup>52</sup> Juzgados de ejecución de penas y medidas de seguridad, mediaciones en materia penal a solicitud de la Fiscalía.

<sup>53</sup> Compréndase que es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía) a partir de criterio previamente definidos (Berelson 1952). Las categorización puede realizarse de dos maneras distintas pero complementarias: deductivas (las que se derivan de los marcos teóricos y modelos de análisis previamente definidos por el/los investigadores) o inductivas (las que emergen de los datos recolectados).

<sup>54</sup> Es una persona con conocimientos sobre una o varias materias determinadas y con habilidades de comunicación para transmitirlos; algunas personas les han llamado con certidumbre y respeto: la fuente de la sabiduría. Es por esta razón que en el salón de clases, al maestro se le concede el privilegio y responsabilidad de preparar su clase, luego de haberla estudiado y desarrollando sus habilidades naturales o aprendidas, y de esta forma utilizar el discurso o la narración para enseñar.

<sup>55</sup> Es la persona que, ávida de conocimientos, se acerca al proceso de enseñanza para adquirir la información necesaria que le permita desarrollar el conocimiento sobre la o las materias en cuestión. El proceso de enseñanza al que nos referimos se verá terminado cuando el alumno analiza, evalúa y dirige sus experiencias en el campo de la acción.

Es evidente, que nuestro contexto (interrogándolo, y en muchos casos modificándolo), es el principal espacio de interlocución, una buena relación (sana, fructífera y provechosa) de la partes, es la clave para que se de en plenitud el proceso de aprendizaje<sup>56</sup> por esto es muy importante el respeto tanto dentro, como fuera del salón de clases.

Complementariamente, César Coll (1998) expresa que el problema de la educación no se vincula solamente a la actividad escolar, sino también a otros tipos de actividad educativa como las familias, los medios de comunicación o las actividades ciudadanas.

### **3.2. El currículo**

Las instituciones educativas, directivas y maestros, en la construcción currículo<sup>57</sup>, debe presuponer una obligación compartida con otros sectores sociales; porque aquí lo que se está formando es algo que no amerita la indiferencia ni el desconocimiento de lo que se haga llamar persona<sup>58</sup> competente, la cual enfrenta las exigencias propias y condiciones que se determinan, a través de la cultura.

Dicho de otra forma “el ser competente o incompetente obedece a determinantes estrictamente culturales, una competencia no es un fenómeno biológico primario, sino, un fenómeno cultural humano.” (Maturana 2002). Es por esa razón, que el sector educativo debe ser capaz de explotar al máximo las competencias que tiene y van obteniendo los estudiantes. Los cuales a su vez deben construir espacios de juicios críticos sobre lo que sucede y se apropien de “herramientas”

---

<sup>56</sup> Referencia de educación en la Película: escritores de libertad (Freedom Writers) - 2007.

<sup>57</sup> Se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. De modo general, responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?.

<sup>58</sup> Unidad bio-psico-espiritual dotada de libertad y responsabilidad y orientada a la trascendencia que convive en un medio social con el que interactúa y mediante cuya interacción se autoconstruye.

que les permitan elaborar unas conclusiones que les lleven, dentro de sus posibilidades, a actuar en consecuencia.

El compromiso del currículo va más allá de los anaqueles de teorías; que presentan estructuras estatales impuestas del mismo. Es de vital importancia preguntarnos pedagógicamente por nuestro quehacer del maestro en dicho contexto y cómo el estudiante aprende. Las preguntas parten de un diagnóstico que no hace otra cosa distinta a generar en los sujetos en cuestión un pensamiento autocorrectivo o crítico. “¿Qué es lo que hago? ¿Cuál es el sentido de lo que imparto? ¿Cómo llegué a ser de esta forma? ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?” Philip W. Jackson (2002).

Finalmente, el currículo integrando en competencias, sólo puede ser producto de un proyecto de sociedad democrática, donde actores sociales y políticos, la sociedad civil, la cultura y actos individuales sean el reflejo de una convicción profunda de la educación.

### **3.3. El sujeto que enseña (maestro)**

Los procesos de enseñanza - aprendizaje se revelan de manera diversa y compleja. Retomando a Philippe Perrenoud (2004), el maestro debe tener prácticas reflexivas permanente y que pase por una crítica, un proceso relacionado con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga.

Tres pistas se destacan en un maestro reflexivo: desarrolla, más allá de lo que se hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción (...). El maestro revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro. Prevé una forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año (...) explicita sus expectativas y sus métodos (P. 10-42).



Además, las personalidades, contenidos, metodologías y estilos didácticos del maestro se diferencian, haciendo de la vida en el aula de clase un espacio complejo, difícil y a veces un tanto incomprensible; sin embargo, la lógica interna de conductas de maestros y estudiantes está sometida a una lógica de control, de disciplina, de orden y de obediencia.

Aquí vale la pena recordar a Jackson (2002): cuando afirma: “La enseñanza no tiene ningún producto visible, ningún objeto físico concreto que fabricar, reparar o considerar propio...cuando el trabajo del maestro, no tienen nada tangible que exhibir como fruto de su labor; ni una sola pared de ladrillos, ni un cerebro libre de tumores, ni un motor bien afinado y ni siquiera un callejón limpio para señalar con orgullo como prueba de una tarea bien realizada”

### **3.4. El sujeto que aprende (estudiante)**

*“....trabajar juntos contribuye poco o nada a los efectos del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento. Dar la posibilidad de estudiar en grupo sin dar otra estructura en forma de evaluación individual y recompensa grupal, no se ha demostrado (...) que incrementa el rendimiento de los estudiantes más que tenerlos trabajando individualmente”. Slavin (1983b) (p. 439).*

El estudiante tiene que descubrir en su maestro a una persona que se auto-reconoce, se autovalora e irradia la confianza que tiene sobre sí mismo de manera que sea capaz de comunicar, tal como lo comenta Anne Brockbank (2002), cualidades como la autenticidad - disposición para ser persona, para ser y vivir los sentimientos<sup>59</sup>, la valoración de la aceptación y la confianza del estudiante y la creencia de que la otra persona es fundamentalmente digna de confianza - la comprensión empática - (p.62).

---

<sup>59</sup>. Anne Brockbank e Ian McGill (2002) citando a HILLMAN, (1997) expresan que la emoción es la fuente de energía humana. La emoción, continúan señalando, enciende nuestras pasiones, estimula nuestras batallas y nuestra conducta, a pesar de nuestra profesada racionalidad. En este sentido, GIDDENS (1992) comenta que “la emoción y la motivación están intrínsecamente conectadas”. El aprendiz extrae la energía de su ser emocional, dando lugar a expresiones como: “pasión por aprender”, “hambre de aprender”, “sed de saber” (p.61).

Ante lo expresado, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes la inteligencia afectiva es fundamental; según la misma autora (2002) [ésta] ha sido por lo general negada. Bloom (1956) y Giddens, confirman su apreciación en torno a la función que para el aprendizaje, representan los sentimientos. Señalan que la relación con el otro y la pasión por aprender encierran la clave del nivel superior del aprendizaje a través del diálogo reflexivo<sup>60</sup>. Lo importante aquí es reconocer que los aprendices se mueven al interior de una colectividad (p.61)

Posteriormente, "Giroux sostiene que los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia. Con el fin de acrecentar el valor de esta posibilidad, los maestros deben hacer que el conocimiento del aula sea *relevante* para la vida de los estudiantes, (...) los maestros deben confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes. También es importante (...) que conviertan esa experiencia en algo *problemático y crítico*; para ello han de investigar los supuestos ocultos de dicha experiencia. Y finalmente, Giroux afirma que, en último término, los maestros han de conseguir que el conocimiento y la experiencia sean *emancipadores*." McLaren (1990)

---

<sup>60</sup>. Anne Brockbank e Ian McGill (2002) tratan el aprendizaje desde el Nivel III y al que llaman aprendizaje reflexivo ocupado no sólo de adoptar una metavisión, no sólo de contenidos, sino también del proceso. Aquí, la comprobación del carácter contextual de la verdad (relativismo) y el poder del marco de referencia del estudiante (saber construido) permite que el aprendizaje sea verdaderamente reflexivo (p.57).

### 3.5. Alteridad en la enseñanza – aprendizaje

“Los analfabetas del siglo XXI no serán los que no saben leer ni escribir; sino los que no saben aprender, desaprender y reaprender”. Alvin Toffler, (1970)

El maestro que se reconoce como sujeto posiblemente esté en condiciones de reconocer al estudiante como un sujeto válido a la hora de interactuar y socializar proyectos o alternativas. El carácter colectivo<sup>61</sup>, la empatía y aprecio por el Otro se convierte en un elemento determinante en el proceso de aprendizaje. Afirma, Anne Brockbank (2002) en boca de Martín Buber (1994), que el aprendizaje a diferencia de la relación instrumental del Otro<sup>62</sup> es un ejercicio de aprendizaje atravesado por el afecto, el reconocimiento mutuo como sujetos válidos.

Igualmente, Habermas (1990) convalida el trabajo interactivo que hace el maestro con el estudiante, señalando que el momento inicial de todo proceso comunicativo es el que podríamos llamar nivel hermenéutico de la comunicación, en el cual se da la comprensión de sentido de expresiones lingüísticas, de las situaciones conflictivas, de las propuestas de cooperación social. Se trata de reconocer al Otro como diferente, y como tal debe respetarse a la hora de dialogar con él; lo cual se convierte en una relación determinante en el proceso de aprendizaje.

---

<sup>61</sup> Anne Brockbank e Ian McGill (2002) reconocen los componentes del saber constructivista como aquellos que conducen al reconocimiento de la relación dentro del aprendizaje, es decir, la conexión con los otros, la empatía y la conciencia de los sentimientos (p.56). Anne Brockbank e Ian McGill (2002) aportan aquí, en boca de EGAN (1976), un elemento determinante alrededor de la preocupación del estudiante visto igualmente como persona: “La capacidad discriminativa significa que, para ser empática, la persona puede “llegar al interior de la otra persona, mirar el mundo desde su perspectiva o marco de referencia y hacerse una idea de cómo es su mundo. Esto incluye el mundo externo, social y político. La capacidad de comunicarse con el Otro significa que una persona puede ofrecer a la otra la comprensión de sus sentimientos y las experiencias o conductas o ambas cosas implícitas a estos sentimientos” (p.63).

<sup>62</sup>. La relación instrumental del Otro tiene que ver con el concepto que Adela Cortina (1993) hace de un individuo cerrado sobre sí mismo -autolegislación monológica-. En cambio el sujeto es el que se caracteriza por ser un interlocutor válido, reconoce igualmente la autonomía del Otro (p126).

## 4. ORGANIZACIÓN CREADORA

### 4.1. Metodología (método, enfoque y técnicas)

Metodológicamente, se caracterizó la educación democrática como alternativa de solución de conflictos, en la última década; en la Fundación Universitaria Luis Amigó Sede Medellín - Facultad de Derecho. El proceso de investigación en el campo de la educación democrática representa un reto; por una parte, significa estudiar problemas sumamente complejos dado la cantidad de factores que en ellos intervienen, y por otra, implica abordar un campo no suficientemente estudiado. Esto indica que hay mucho por hacer, para lograr más y mejores conocimientos sobre realidades concretas, y lograr mayores avances en alternativas de resolución de conflictos.

Ante lo dicho, se hace necesario la selección y la pertinencia de: métodos, enfoque y técnicas, con la necesidad de explorar campos nuevos, o bien, poco conocidos.

**El método** seleccionado fue el ***etnográfico descriptivo***<sup>63</sup>. Está dado a partir de las prácticas de enseñanza de los maestros, cuyo foco central de atención es la descripción analítica de relaciones entre estos sujetos sociales en su la vida cotidiana. Pero esta descripción analítica, lejos de meramente describir exhaustivamente o de narrar historias, leyendas o biografías; de repetir, reflejar o reproducir la realidad, se propone analizarla y construirla. Es decir, se trata de llegar a una forma de conocimiento, a partir de la descripción analítica de

---

<sup>63</sup>. Este se basa en principios teórico prácticos encaminados a una investigación concreta. (el método indica el camino) Todo método utiliza estrategias y procedimientos que le permiten llegar al conocimiento. A diferencia del método la estrategia es flexible y puede tomar forma con base a las metas que se quiere llegar.

realidades cotidianas dentro de los procesos de formación de educación democrática.

De lo anterior se deduce, que se refiere a estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de los grupos pequeños (interesa lo que la gente piensa o siente; sus patrones culturales). Nos avoca describir o generar una teoría a partir de datos obtenidos conforme a la investigación. Desarrolla conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de datos, y no recogiendo modelos, hipótesis preconcebidas (De La Cuesta, 1995).

**El enfoque** seleccionado es mixto: cualitativo y cuantitativo, acompañado del estado del arte. Nos avoca a describir o generar una teoría a partir de datos obtenidos conforme a la investigación, además, ofrece mayor posibilidad de autorreflexión sobre la realidad social educativa.

Con la finalidad de completar el proceso metodológico, se seleccionaron las siguientes técnicas para realizar el trabajo de recolección de información en campo sobre la educación democrática: La observación (registro diario de campo)<sup>64</sup>, el análisis de contenido<sup>65</sup>, entrevista<sup>66</sup> y grupos focales temáticos<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> Consiste en la percepción atenta del fenómeno, hecho o caso, para luego tomar la información a fin de registrarla para su posterior análisis.

<sup>65</sup> Facilita la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto, y además nos permite hacer inferencias reproductibles y válidas de los datos

<sup>66</sup> Conduce a obtener datos que consisten en un diálogo entre dos personas: El entrevistador "investigador" y el entrevistado. Se realiza con el fin de obtener información de parte de este último, que es, por lo general, una persona entendida en la materia de la investigación. Es de resaltar que a pesar de ser una técnica antigua, de hecho, ha sido utilizada desde hace mucho en psicología y, desde su notable desarrollo, en sociología y en educación. Esta técnica es indispensable en cuanto que permite obtener datos que de otro modo serían muy difíciles conseguir en relación a la práctica de enseñanza.

<sup>67</sup> son pequeños número de personas guiadas por un moderador que facilita las discusiones. Los participantes hablan libre y espontáneamente sobre temas que se consideran de importancia para la investigación. Generalmente los participantes se escogen al azar y se entrevistan previamente para determinar si califican o no dentro del grupo.

## 4.2. Diseño de la investigación.

Estuvo dado desde el relato del trabajo de campo y procesamiento de la información generada en el mismo; además, se puntualizó en la selección de cuatro (4) procesos que se realizaron para alcanzar los objetivos propuestos de: identificación, descripción y socialización.

### **Procesos seleccionados en el proceso de investigación:**

#### **1. Identificación y motivación de los investigadores**

Cada uno de las personas que nos presentamos a la Maestría en Educación, llegamos con una serie de intereses y búsquedas académicas personales conforme a las proyecciones que nuestro mismo saber o disciplina lo exigían. Sin embargo éramos conscientes que cada uno de nosotros tenía que negociar sus búsquedas académicas con otros compañeros a fin de encaminarnos cooperativamente en un proyecto de investigación viable, pertinente y rico a la hora de vincular distintas disciplinas a una problemática determinada. Una vez llegado a ese consenso, nos dimos a la tarea de buscar el tutor que pudiera acompañarnos en este propósito investigativo.

El mismo que después de escucharnos, nos solicitó recoger la información debida sobre el título de la investigación, por lo cual como equipo elaboramos un plan de trabajo que nos llevará a socializar constantemente responsabilidades personales que fuimos asumiendo paulatinamente.

En el tiempo estipulado por la universidad, entregamos el anteproyecto previo acompañamiento de nuestro tutor. Posteriormente, se estableció contacto con los responsables (directivos, coordinadores, entre otros) de la FUNLAM sede Medellín, Facultad de Derecho; los cuales expresaron

verbalmente su apoyo y disponibilidad en los recursos y espacios institucionales, para la implementación del proyecto.

## **2. Identificación de la comunidad donde se trabajó y acercamiento en la recolección de información<sup>68</sup>.**

### **2.1 Comunidad:**

**a) Estudiantes de Derecho (15)** del primero a los 10 semestres (últimos). Los cuales a través de entrevistas y grupos focales, explicitaron el haber recibido algunas material con los siguientes títulos: teoría general del derecho, principios, teoría política, estado social de derecho<sup>69</sup> concepto de estado<sup>70</sup>, derechos fundamentales, constitución política de Colombia, derecho administrativo 1 y 2, y componentes de democracia.

**b) Directivos, coordinadores, maestros e investigadores (5)** de la Facultad de Derecho. Se realizaron trabajos de observación de algunas reuniones y clases, para así observar ciertas características de su quehacer en el desarrollo de la práctica de educación democrática.

### **2.2. Recolección de información**

Se realizó con la comunidad a través de técnicas: observación (registro diario de campo), análisis de contenido, entrevista y grupos focales. Los temas generales

---

<sup>68</sup> Información contenida en anexos al final del trabajo

<sup>69</sup> El artículo 1º de la Constitución Política de Colombia 1991 erige al Estado Social de Derecho como principio medular de nuestra organización política. El concepto de Estado Social de Derecho nació en Europa en la segunda mitad del siglo XX, como una forma de organización estatal encaminada a “realizar la justicia social y la dignidad humana mediante la sujeción de las autoridades públicas a los principios, derechos y deberes sociales de orden constitucional.

Entonces consiste en “*crear los supuestos sociales de la misma libertad para todos, esto es, de suprimir la desigualdad social*”

<sup>70</sup> Hace referencia a tres elementos fundamentales: el pueblo, el poder y el territorio.

que alimentaron las categorías de análisis (contexto, currículo, sujeto que enseña, sujeto que aprende y la alteridad en la enseñanza y el aprendizaje) fueron:

- La Fundación Universitaria Luis Amigo, generadora de alternativas en la educación, resolución de conflicto y democracia.
- La educación para la democracia y en el conflicto.
- La educación como alternativa de solución a los conflictos a través de la democracia.
- Educación en democracia, como alternativa para entender el conflicto.
- Educación y democracia como alternativa de negociación.
- Alternativa para la educación, democracia y la paz en la última década.
- Ha generado la Fundación Universitaria Luis Amigo alternativas para la democracia, la educación y la paz en la última década.
- Como ha sido el compromiso de la Fundación Universitaria Luis Amigo en la última década para generar educación, democracia y paz.

### 3. Descripción de fases, tiempos y objetivos en los que avanzó el proceso investigativo.

FASES	TIEMPOS (Semestres)	OBJETIVOS
<b>Anteproyecto</b>	Primero	Proponer el título y problema de la obra de conocimiento en las líneas de investigación de la Maestría en Educación.
<b>Proyecto</b>	Segundo	Fortalecimiento del plano gnoseológico, categorías de análisis - circuitos relacionales y marco histórico situacional.
<b>Entrega final del proyecto de grado</b>	Tercero y cuarto	Organización creadora, descripción, análisis e interpretación de la información, conclusiones y patrón bibliográfico.
<b>Sustentación del proyecto de grado</b>	Cuarto (última semana)	Defensa del proyecto de investigación y aprobación del mismo.



**4. Utilización de recursos humanos, materiales, locativos, institucionales y financieros en los que se apoyo el proceso de investigación.**

Síntesis de recursos utilizados.

<b>HUMANOS</b>	<p>a) Tutor de la investigación: Samuel Patiño</p> <p>b) Investigadores:</p> <p>c) Comunidad investigada: Estudiantes, directivos, coordinadores, maestros e investigadores</p>
<b>MATERIALES</b>	<p><input type="checkbox"/> Formato de preguntas para entrevistas</p> <p><input type="checkbox"/> Textos de referencia del proceso de investigación</p> <p><input type="checkbox"/> Base de datos</p> <p><input type="checkbox"/> RAE (resumen analítico educativo)</p>
<b>LOCATIVOS</b>	<p>Biblioteca, salones, auditorio, cafetería, restaurante, entre otros.</p>
<b>INSTITUCIONALES</b>	<p><input type="checkbox"/> Fundación Universitaria Luis Amigó Sede Medellín, Facultad de Derecho.</p> <p><input type="checkbox"/> Apoyo Universidad Católica de Manizales: Facultad de educación - Maestría en educación</p>
<b>FINANCIEROS</b>	<p><input type="checkbox"/> Transporte ida y regreso) al sitio de recolección de la información \$ 320.000</p> <p><input type="checkbox"/> Impresiones y papelería \$ 430.000</p> <p><input type="checkbox"/> Reuniones de los investigadores \$ 550.000</p> <p><input type="checkbox"/> Servicio de computadora (correo, internet y sistematización) \$ 1.400.000</p>

**Total: \$ 2.700.000**

Con los puntos anteriores, se hace la triangulación de la información, la cual pasa por un proceso de descripción, análisis e interpretación.

## 5. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

### 5.1. Contexto

La universidad debe, a fin de cuentas, procurar por el desarrollo de estructuras mentales abiertas y de libre decisión que permitan al estudiante asumir criterios maduros para decidir libremente sobre su puesto en el mundo<sup>71</sup>. En la educación existen barreras entre el maestro<sup>72</sup> y el estudiante<sup>73</sup>, y que impide una relación adecuada entre ellos mismos. Según Dewey, nosotros no educamos directamente, sino indirectamente por medio del ambiente.

Comprender el concepto de relación, como la interacción que sucede entre dos personas o más, es referirnos a la red social que existe entre los seres humanos y que normalmente se inicia con el sostener una conversación, a partir de un tema de interés para ambas partes. Pero, este tipo de relación muchas veces se ve afectada por los factores de personalidad, religión, costumbre, contexto entre otros.

Debemos dejar en claro que una buena relación entre el maestro y el estudiante, es la clave para que se dé en plenitud el proceso de aprendizaje. Pero es muy importante el respeto tanto dentro, como fuera del salón de clases.

---

<sup>71</sup> Retomar la película de "La Sociedad de los Poetas Muertos" 1989

<sup>72</sup> Es una persona con conocimientos sobre una o varias materias determinadas y con habilidades de comunicación para transmitirlos; algunas personas les han llamado con certidumbre y respeto: la fuente de la sabiduría. Es por esta razón que en el salón de clases, al maestro se le concede el privilegio y responsabilidad de preparar su clase, luego de haberla estudiado y desarrollando sus habilidades naturales o aprendidas, y de esta forma utilizar el discurso o la narración para enseñar.

<sup>73</sup> Es la persona que, ávida de conocimientos, se acerca al proceso de enseñanza para adquirir la información necesaria que le permita desarrollar el conocimiento sobre la o las materias en cuestión. El proceso de enseñanza al que nos referimos se verá terminado cuando el alumno analiza, evalúa y dirige sus experiencias en el campo de la acción.

Definitivamente, maestro y estudiante tienen una relación en la FUNLAM Sede Medellín - Facultad de Derecho; es ahí cuando Fals Borda, resalta la participación de la institución: porque la educación debe hacerse no pensando en la academia sino en el mundo, en la vida, en el contexto. Pero la mencionada relación debe marcarse por la flexibilidad, para que esta sea buena, sana, fructífera y provechosa a través de la educación democrática como alternativa de resolución de conflictos.

Hay que pensar la universidad, no como la institución que tiene atribuida en exclusiva la función de la educación democrática, sino como una institución donde se educa al lado de otras que también lo hacen. Si dicha democracia se queda en el papel, en un lugar frío y sombrío, sin eco, sin resonancia; estaría apartada de ser una forma de vida que tiene como objetivo una mejor convivencia, aceptando la pluralidad.

## **5.2. Currículo**

A través del análisis de contenido, se evidenció que hay estructuras estatales impuestas de currículos en la facultad de derecho en la Universidad. Se presentan dinámicas mono-cultural religiosa, y sin tener presente lo extra aula que sucede con los estudiantes. Ya Winston Churchill, se había referido a *“Personalmente, siempre estoy listo para aprender, aunque no siempre quiero que me enseñen”*;...

## **5.3. El sujeto que enseña (maestro)**

La educación se revela de manera diversa y compleja; en la voz de Montessori: la mejor enseñanza es la que utiliza la menor cantidad de palabras necesarias para la tarea. Es decir, al interior la lógica de conductas de maestros y estudiantes, está sometida al control de disciplina, de orden y de obediencia.



Por tal motivo, el maestro que enseña derecho, en relación a la educación democrática como alternativa de resolución de conflictos, debe caracterizarse por:

**1) Apropiación.** Esta va mucho más allá de poseer información; se refiere al sentido que los maestros le dan al conocimiento y del rigor que expresan en las clases.

**2) Fomento del pensamiento crítico - analítico.** Entre las operaciones mentales que privilegian los estudiantes en los maestros, se encuentran el fomento de la reflexión, el análisis y la crítica.

**3) Explicación con sentido.** Los maestros se expone en las clases, y se debe garantizar que se hace entender por los estudiantes, y no si ellos entienden.

Con lo anterior, es de resaltar que la educación democrática del maestro, deben hacerse explícita, posibilitando nuevos aprendizajes y la promoción de la formación integral de los estudiantes.

En las observaciones y análisis de contenidos realizados en la universidad, se encontró de manera general, que los maestros que enseñan derecho, lo hacen en relación con aspectos de: Estructura de la lección, formatos estandarizados, contenidos, productos y evaluaciones.

En la educación que se imparte, las actividades más representativas son las que se organizan a partir de acciones características de nombrar lista, exponer tema, realizar ejercicios o actividades de resumen, cuestionario, trabajo en equipos y dejar tarea para la próxima lección.

De manera específica, las acciones características que más aparecen en la educación: rutinas al comienzo de la clase (saludos, revisar tareas, entre otros),

motivación para comenzar la clase, repaso o exposición de temas nuevos, formas alternativas de abordamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, desarrollo de ejercicios sobre el tema, participación en forma grupal, acciones disciplinarias y monotonía al final de la clase.

Las acciones características que protagonizan la educación maestra de la universidad, son las de apertura, inmovilidad y rigidez constituidas por rutinas al comienzo de la clase. Lo dicho, conforman segmentos fundamentales en tiempo y en aparición dentro de la educación que realiza.

Se deduce que las estructuras anteriores, nos remiten a una educación centrada en lo que Robert Marzano llama puesta en juego del conocimiento creativo<sup>74</sup>, es decir, un aprendizaje de tipo informativo o nominativo. Pero no procesuales, que consisten en desarrollo de habilidades o desarrollo de procesos para obtener o apropiarse de algo.

Sería interesante no perder de vista los siguientes interrogantes:

- a) ¿Qué profesional puede o debe enseñar a aprender?
- b) ¿Dónde se debe realizar este aprendizaje y cuándo debe darse?
- c) ¿Las técnicas y estrategias de aprendizaje pueden ayudar a disminuir el aburrimiento o incrementar la motivación por el estudio?

#### **5.4. El sujeto que aprende (estudiante)**

Aquí se partió de los interrogantes anteriores del sujeto que enseña (maestro) y se generaron otros para el sujeto que aprende (estudiante), porque esta relación de los dos sujetos es educación, y es evidente en especial en el aula de clase.

---

<sup>74</sup> . Robert Marzano (1994) Las dimensiones del aprendizaje, ITESO, Guadalajara.

Se realizaron grupos focales y entrevistas, para profundizar los interrogantes:

**a) ¿Cualquier técnica o estrategia de aprendizaje es aplicable en la educación democrática, sea cual sea la asignatura de estudio?** Hay que decir, que toda estrategia tiene algunos elementos generales (por ejemplo planificar haciéndose preguntas del tipo: ¿cuál es el objetivo de esta tarea?, ¿qué espera el maestro que haga?, ¿qué conocimientos previos me serán útiles?, ¿qué procedimientos o técnicas debo aplicar en esta situación?, etc.) y otros específicos vinculados a los contenidos propios de las asignaturas (para realizar un mapa de conceptos): ¿qué relación guardan esos componentes?; y en el contexto en el que se sitúa (¿qué tipo de examen pone este maestro? ¿cuáles son sus preferencias y su nivel de exigencia?, ¿cómo puntúa?, ¿qué esfuerzo quiero y debo dedicar en función de la importancia de esta asignatura?, etc).

**b) ¿Cómo pueden ayudar las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje para superar dificultades de aprendizaje en la educación democrática?** Las técnicas y estrategias pueden ayudar porque dotan a los estudiantes de instrumentos para analizar conscientemente la naturaleza de esas dificultades y les proveen de formas de proceder y pensar que les ayudan a revisar y superar sus obstáculos conceptuales, sus concepciones erróneas o sus procedimientos deficitarios.

**c) ¿Qué técnicas y estrategias se pueden poner en práctica para facilitar que cada estudiante aprenda (educación democrática) según sus necesidades y características particulares?** Un elemento clave de todo contexto es el estudiante que aprende y ejecuta la estrategia. En realidad toda estrategia (no así las técnicas) tiene características personales pues cada sujeto decide cómo, cuándo y para qué actuar según sus conocimientos, preferencia, dificultades y posibilidades.

Por lo expresado, la estrategia será apropiada y eficaz en tanto en cuanto se ajuste a las características peculiares del estudiante en calidad de aprendiz (otro tanto podríamos decir de las estrategias de enseñanza y de su ajuste a las características del profesorado en calidad de maestros).

### **5.5. La otredad en la enseñanza - aprendizaje**

El proceso de enseñanza - aprendizaje exige una amplia gama de aptitudes, actitudes y conocimientos. En la educación, más que en cualquier otra profesión, se emplean e integran una diversidad de conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona.

Ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también una cantidad de elementos afectivos y sociales. La responsabilidad de presentar a sus estudiantes información, conocimientos e ideas que les permitan aprender para resolver situaciones cotidianas.

Asimismo, el maestro influye en las actitudes y valores de los estudiantes, con frecuencia, de manera inconsciente; es decir, los maestros no sólo transmiten conocimientos, sino actitudes frente a dicho conocimiento.

Como maestros con frecuencia solicitamos a los estudiantes que sintetizen los textos que lean, que realicen resúmenes o que enuncien la idea central de un párrafo, pero en pocas ocasiones dedicamos tiempo y esfuerzo para enseñar lo que requerimos. Lo dicho, recuerda las palabras de Locke; todos nuestros conocimientos provienen de la experiencia, de ella se derivan y a ella se reducen. En esa medida, pasamos buen tiempo haciendo preguntas cerradas a los estudiantes, pero no les enseñamos cómo encontrar, deducir las respuestas o plantear preguntas.

## CONCLUSIONES

Como no es innata la educación, en especial la democrática como alternativa de conflicto; y actualmente es tarea compleja, entonces exige el ejercicio de la ciudadanía<sup>75</sup>, participación y autonomía<sup>76</sup>. Es decir, la educación necesita ser menos representativa y más participativa. Esta última de orden crítico, emancipadora y consciente, lejos de la mitificación.

La educación democrática se debe poner en ejercicio mediante innovaciones pedagógicas y de otras formas de convivir y negociar en la universidad, que replanteen la relación maestro, estudiantes, institución y saberes. No sólo es propia de una clase dicha educación, sino que se transmite dentro de la misma, de ahí que no haya nada mejor para el educando que participar en el ambiente social de la clase a que pertenece.

La educación democracia como resolución de conflicto, se caracteriza por la discusión racional, a sabiendas de que no sabemos cuál va a ser el resultado del proceso. Pero, pensamos que sólo sabiendo qué es la educación democrática, en qué consiste, cuáles son sus valores, pilares y fundamentos, sabremos qué podemos esperar de ella.

### **Específicas:**

- La Educación democrática comienza desde el reconocimiento de realidades del contexto.
- Una sociedad comienza a resolver sus conflictos y a adquirir una conducta democrática cuando asume el concepto de opositor y aprende a deliberar.

---

<sup>76</sup> (Dulci, 2005:3)...implica capacidad de influir en la toma de decisiones.



- Los procesos educativos no se deben de plantear desde una mirada lineal o plana, sino aduciendo a la teoría del caos, observando y viviendo la inmensa complejidad de la ya compleja comunidad educativa.
- En la educación democrática, el maestro aprende de sus estudiantes, al contrario que en la escuela tradicional donde el maestro lo sabe todo y no tiene que aprender nada nuevo

Y como complemento a las conclusiones, se explican otros aspectos fundamentales: **a) recomendaciones, b) limitaciones, y c) interrogantes o inquietud por ahondar.**

#### **a) Recomendación.**

Aun siendo responsabilidad de la familia, sociedad y Estado la educación democrática, la universidad debe integrarla en su enseñanza, métodos y contenidos educativos; y simultáneamente en la formación de sus maestros, para que ellos comprendan y apliquen en los espacios con los estudiantes.

No se está afirmando que se va a cambiar la manera de ser de la universidad, por otra forma, lo que se pretende es darle una perspectiva distinta a las mismas cosas que se hacen y en eso consiste la transformación. La universidad debe, al fin de cuentas, ofrecer estructuras mentales abiertas y de libre decisión que permitan al estudiante asumir criterios maduros para decidir libremente sobre su puesto en el mundo.

#### **b) Limitaciones.**

En el trabajo de campo del proceso de investigación, emergieron aproximaciones de creencias sobre educación democrática las cuales fueron difíciles resignificar con la comunidad participante.

### c) Interrogantes o inquietud por ahondar

El proyecto de investigación se limitó a la Caracterización de la educación democrática como alternativa de resolución de conflictos en la última década; en la Fundación Universitaria Luis Amigó Sede Medellín, Facultad de Derecho, lo cual suscitó una serie de interrogantes o inquietudes que deben abordarse o ampliarse en trabajos posteriores.

#### **Interrogantes:**

¿Cómo acompañar y estimular a la institución universitaria, en el desarrollo de la praxis de educación democrática?

¿De qué herramientas se vale la institución universitaria y sus maestros, para caracterizar y sistematizar educación democrática?

¿Qué acciones o medidas está asumiendo la institución universitaria prevenir las clases con práctica de coacción y coerción?

¿A qué riesgos podría verse sometida la educación democrática, al interior de la institución universitaria, si se le da carácter de enseñanza de obligatoriedad a través de los maestros?

#### **Inquietudes:**

Consideramos que es interesante poder vincular de manera sistemática en la normatividad universitaria la educación democrática como alternativa de resolución de conflicto (negociación, mediación, conciliación, entre otra), pero que

a su vez sea algo útil y práctico en la enseñanza de las asignaturas, que deben preparar las partes para interactuar con las culturas y con el mundo<sup>77</sup>.

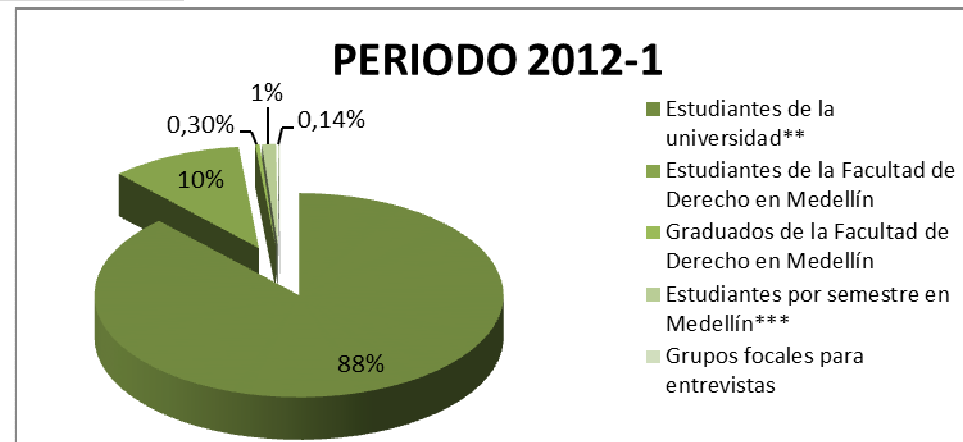
Finalmente, en vista de todo lo anterior, se requiere hacer replanteamientos a la educación no participativa, y comprometerse con dicho encargo social, concebirla desde la constitución, formación de sujetos, y no de un simple sistema de enseñanza - aprendizaje sin trascendencia. Es necesario recordar las precisiones de Zuleta (1987): “La pésima situación de la educación no es un resultado de sociedades en transición, ni de países subdesarrollados... los países desarrollados están peor, la manera como se han desarrollado hace que el sistema sea cada vez más cerrado y mas inhumanos...”. Ante lo expresado, es fundamental propiciar debates y análisis sobre los valores de educación democrática, que deben regir a las nuevas generaciones.

---

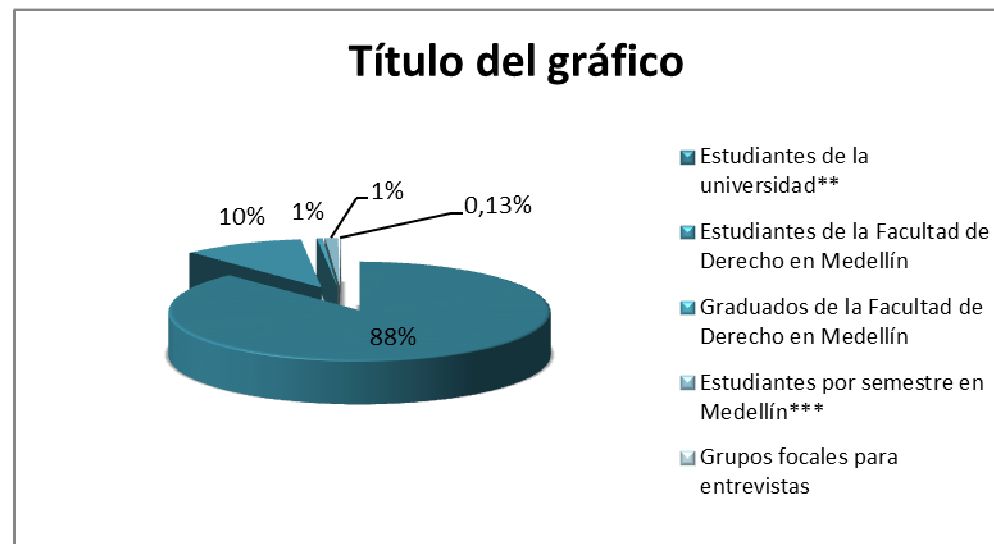
<sup>77</sup>. No en vano Antanas Mockus y otros (1994), en el proyecto *Las Fronteras de la escuela*, validan la siguiente postura: “Salvo en algunos casos, en los cuales la cultura escolar se encuentra muy presente en el medio familiar, el acceso a la escuela representa un tránsito arduo y conflictivo hacia formas de conocimiento y de comunicación ajenas a la vida extraescolar” (p.25).

## ANEXOS: Grafico 1

2012-1		
Estudiantes de la universidad**	9.483	88%
Estudiantes de la Facultad de Derecho en Medellín	1.123	10%
Graduados de la Facultad de Derecho en Medellín	37	0,3%
Estudiantes por semestre en Medellín***	120	1%
Grupos focales para entrevistas	15	0,14%
	10.778	



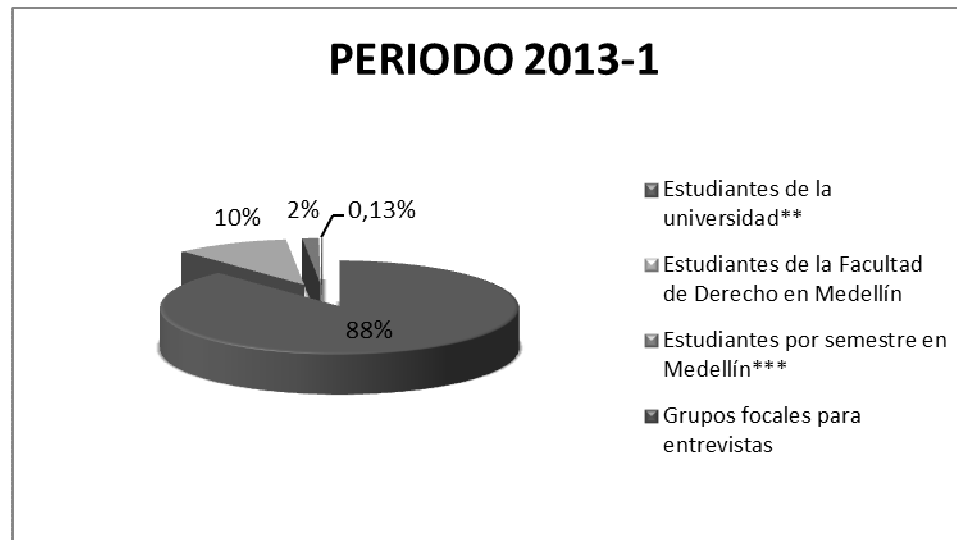
2012-2		
Estudiantes de la universidad**	9.836	88%
Estudiantes de la Facultad de Derecho en Medellín	1.169	10%
Graduados de la Facultad de Derecho en Medellín	56	1%
Estudiantes por semestre en Medellín***	124	1%
Grupos focales para entrevistas	15	0,13%
	11.200	



**Grafico 2**



2013-1		
Estudiantes de la universidad**	10.469	88%
Estudiantes de la Facultad de Derecho en Medellín	1.230	10%
Estudiantes por semestre en Medellín***	182	2%
Grupos focales para entrevistas	15	0,13%
	11.896	



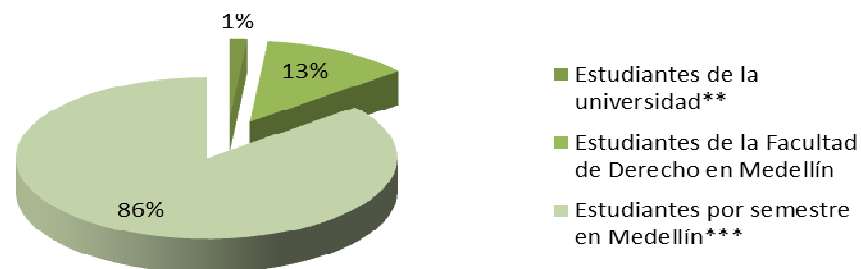
\*\*No incluye estudiantes de la Escuela de Posgrados ni de los Centros Regionales.

\*\*\* Hace referencia al número de estudiantes matriculados nuevos para el semestre en referencia.

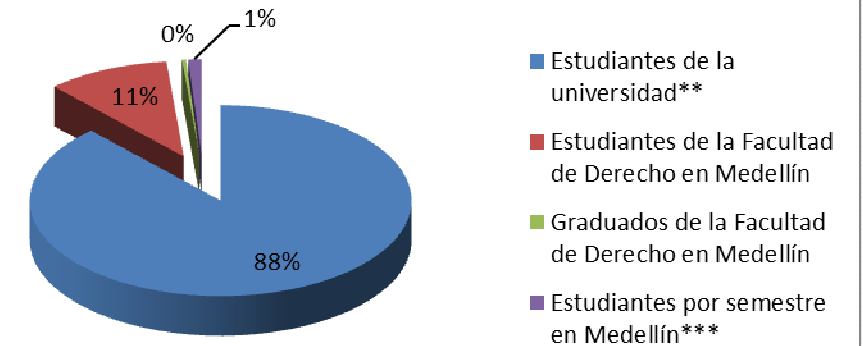
Grafico 3

<b>2012-1</b>					
Estudiantes de la universidad**	9483	88,0%	15	0,2%	0,0016
Estudiantes de la Facultad de Derecho en Medellín	1123	10,4%	15	1,3%	0,0134
Graduados de la Facultad de Derecho en Medellín	37	0,3%	15	40,5%	0,4054
Estudiantes por semestre en Medellín***	120	1,1%	15	12,5%	0,1250
	15	0,1%	60	0,56%	0,0056
	10778				
<b>2012-2</b>					
Estudiantes de la universidad**	9836	87,9%	15	0,2%	0,0015
Estudiantes de la Facultad de Derecho en Medellín	1169	10,5%	15	1,3%	0,0128
Graduados de la Facultad de Derecho en Medellín	56	0,5%	15	26,8%	0,2679
Estudiantes por semestre en Medellín***	124	1,1%	15	12,1%	0,1210
	15		60	0,54%	0,0054
	11200				
<b>2013-1</b>					
Estudiantes de la universidad**	10469	88,1%	15	0,1%	0,0014
Estudiantes de la Facultad de Derecho en Medellín	1230	10,4%	15	1,2%	0,0122
Estudiantes por semestre en Medellín***	182	1,5%	15	8,2%	0,0824
	11881		45	0,38%	0,0038

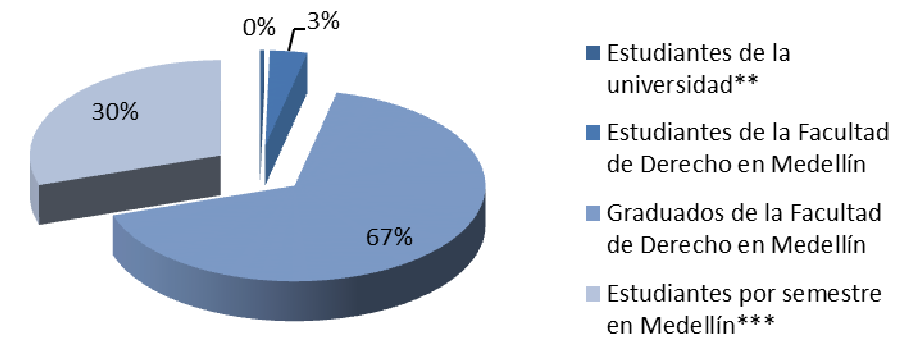
PERIODO 2013-1



PERIODO 2012-1



PERIODO 2012-2



## PATRÓN BIBLIOGRÁFICO

Aisenson Kogan, A. (1994) *Resolución de conflictos*. Fondo de Cultura Económica. México.

Touraine, A. (1991) *La hora de la democracia*. En: Revista internacional de ciencias sociales. Número 128. Junio. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000888/088873so.pdf>

\_\_\_\_\_ (1998) *Podremos vivir juntos*. FCE, Buenos Aires.

Amador P. L. et al. (2004) *Educación, sociedad y Cultura: lecturas abiertas, críticas y complejas*. Manizales. Editorial UCM.

Amós Comenio, J. 2000. *Didáctica Magna*, México, editorial Porrúa.

Apple, M & James Beane, orgs., (1997) *Escuelas democráticas*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (1996) *El conocimiento oficial. (La educación democrática en una era conservadora)* Temas de Educación. Paidós. Barcelona. España.

Arango, R. (2007) *Filosofía de la democracia. Fundamentos conceptuales*. Siglo de los hombres editores. Universidad de los Andes. Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales CESO. Bogotá.

Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. "La crisis en la educación"*, Barcelona, Península.

Arias Arteaga, G, y Hernando Amador, L. (2004) "*La cuestión de la pedagogía*" En: Colombia. ed: Universidad Católica de Manizales.

Bobbio, N. (1993) *El futuro de la democracia*. México, Fondo de Cultura Económica.

Bonilla, G. et al. (1998) *Conflicto y justicia: Programa de Educación para la Democracia*. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Bogotá.

Dahl, R A. (1989) *La Poliarquía. Participación y oposición*. Editorial Tecnos. Madrid.

De Sousa Santos, B. (2006), *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Mayor de San Marcos.

Denzin, N., K. y Lincoln, Y. (Eds.) (1994) *Manual de la investigación cualitativa*.

Dewey J. (1987) *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Editorial. Madrid.

Dussel, E. (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México. Trotta.

DURKHEIM, E . (1990). *Educación y Sociología*. Ediciones península- Barcelona Tercera edición: marzo de

Fals Borda, O, (1979) *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo.

Frank A. (1946) *El diario de Ana Frank*. Editorial: gato de hojalata.



Freire, P. (1970) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores S.A. México.

Gadotti, M, (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Gimeno, J. (1989) *La formación del profesorado de la universidad. Las escuelas Universitarias de formación del Profesorado de E.G.B.* Revista de educación., 290, 161-171

Giroux, H. A. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu editores, Buenos Aries – Madrid.

Guttman, A. (2001): *La educación democrática*. Barcelona, Paidós.

Habermas, J. (1981) *La Teoría de la Acción Comunicativa*, vol. 1. Boston, Beacon Press.

Ospina Serna, H. F. et al. "*Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*" en: Colombia (1999). ed: Cooperativa editorial magisterio.

Herrera Duque, D. (2001) *Conflicto y escuela. Convivencia y conflicto*. Instituto Popular de Capacitación. Medellín.

Herrera, C. Acevedo, R. (2004) *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002*. Revista Nómadas 20.

Honneth, A.: "*La democracia como cooperación reflexiva*" en *Metapolítica*, vol. 5, núm. 19 (págs. 11-31)

Huntington, S. (1989) *El sobrio significado de la democracia*. Revista de Estudios Públicos N°33. Santiago.

Huntington. S. (1993) *¿Choque de civilizaciones?* En: *Foreign Affairs, en español*, verano de 1993

Philip W. Jackson (2002) *La práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires

Jares, X. (2002) *Educación y conflicto*. Ed. Popular. Madrid.

Quintero Corzo, J. Torres Hernández, F. A. "*Narrativa Pedagógica Universitaria: un lente transformador*." En: Colombia 2010. ed: Centro Editorial Universidad de Caldas.

Kant, Immanuel. (2003) *Pedagogía*. Ediciones Akal S.A.3 Edición. Madrid.

Martín, Moreno, Q. (1996) "*Relación entre el centro educativo y el entorno*", en G. Domínguez y J. Mesanza (coords.), *Manual de Organización de Centros Educativos*, Madrid, Escuela Española.

Maturana R, H. (1994) *La democracia es una obra de arte*. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá.

\_\_\_\_\_, & Bloch, S. (2002) *Transformación en la convivencia*. España: Dolmen Ediciones.

McLaren, P. (1997) *Pedagogía Crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Meirieu, P. (2007) *La formación profesional de los profesores*. Artículos Arbitrarios. Cali.

Mockus A.(1994) *Las fronteras de la escuela*. Colciencias. Universidad Nacional. Bogotá.

Monereo, C., Pozo, J.I (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Editorial síntesis. Madrid.

Montessori, M.(1934) *Paz y educación*, Editorial Longseller

Morín, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Traducción Marcelo Pakman. Editorial Gedisa 2 Edición. Barcelona.

\_\_\_\_\_ (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo. ICFES. Santafé de Bogotá.

Mouffe, Ch.: (2003) *La paradoja democrática*. Barcelona, Gedisa.

Perrenou, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y fundamentos*. Barcelona.

Porlan, R. y J. Martín. (1993) *El diario del profesor; un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada Editores.

Rousseau, Jean - Jacques. (2001) *Emilio o de la educación*, libro IV, París, editorial elipses.

Sartori, G. (1987) *Elementos de teoría política*. Cap. 4 Democracia. Alianza Editorial. Madrid. 1987.

Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Editorial Ariel. Barcelona.

Savater, F. (1991) *Ética para Amador*.. Versión online disponible en <http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/19bbca30-c7e7-4079-a251-772b5b4e3e6a/Savater+Etica+para+Amador.pdf>

Schumpeter, J. (1947) *Capitalismo, Socialismo y Democracia*. Harper. N.Y.

Suares, M. (1996) *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós Buenos Aires

Toro, J. B. et al. (1995) *La formación de los educadores en Colombia*. Compilación. IDEP. Bogotá.

Torres, A., Cendales, L. y Torres, F. (2009). *Maestras y maestro gestores de nuevos caminos - Desafíos de la pedagogía crítica: Orlando Fals Borda o la democracia radical* (en memoria, 1925-2008). Medellín: Corporación Región, Cuadernillo no. 49, marzo.

\_\_\_\_\_, (1999) "*Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo?*" En *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid. Fundación Santillana.

Vásquez, F. (2000) *Escribir: un acto de reconocimiento* En: *Oficio de maestro, facultad de educación*, Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá.

Villada, D. (2007) *Competencias*. Manizales. Departamento de Caldas. Colombia: Editorial Sintagma.

Zuleta Estanislao (1985) *La educación: un campo de combate*. Entrevista - Revista Educación y Cultura # 4, FECODE. Bogotá.

Curle, Adam.(1977) *Conflictividad y pacificación*. Editorial Herder. Barcelona.