

## HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA CONVIVENCIA.

*Luis Sime\**

*“Los fundamentalismos de todo signo, con su terrible secuela de intolerancia, continúan siendo para muchos, una tentación irresistible, el envase perfecto para “nuevas causas”, cada una moralmente superior a la anterior y, por lo mismo, justificadora de todos los medios. Frente a ella, el desafío mayor sigue siendo uno: aprender a convivir entre diferentes”.*

Luis Guerrero (1994)

En los últimos tiempos hemos presenciado el crecimiento de un discurso educativo para la convivencia. Aunque se trata de una antigua aspiración de educadores, este concepto ha ido perfilándose con más fuerza por su rica complejidad y potencialidad semántica. En las siguientes páginas recuperaremos algunas de sus significaciones a través de cuatro puntos y una síntesis final. Inicialmente definiremos los alcances de una pedagogía de la convivencia, luego trabajaremos un binomio conceptual clave, tolerancia-convivencia, posteriormente resumiremos las ideas centrales del Informe Delors sobre el aprender a vivir con los demás, para finalmente detenernos

---

\* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación

en algunas corrientes educativas que aportan experiencias y reflexiones sobre la convivencia.

## 1. DEFINIENDO UNA PERSPECTIVA DE REFLEXIÓN

Proponemos entender la pedagogía de la convivencia como un esfuerzo de reflexión crítica sobre los problemas y potencialidades de la convivencia en los procesos educativos. En esta propuesta reflexiva la convivencia es problematizada como un fenómeno humano de la coexistencia que se produce entre los educandos y educadores. En ese sentido, nos interesa interrogarnos sobre los tipos o estilos de convivencia que se construyen al interior de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más específicamente, nuestra indagación apunta a comprender cómo las personas aprenden a convivir en medio de las prácticas educativas. Pero, la convivencia no es sólo un hecho sino también una búsqueda. De allí que al hablar de ella asumamos este doble sentido: **la convivencia como fenómeno y proyecto humano**. La primera nos motiva a indagar sobre las formas de socialización e interacción en los procesos educativos, la segunda nos exige pensar y proponer cómo convivir mejor ahora y aprender a convivir para después. En realidad, necesitamos de ambas: del análisis sobre cómo se relacionan los educandos y educadores en contextos educativos intencionados, como la escuela y otros, y cómo favorecer formas más humanas de convivencia.

Las preguntas que esta perspectiva puede abordar son: ¿qué tipos de convivencia son la que predominan en las prácticas educativas? ¿para qué tipos de convivencia preparan las instituciones formadoras? ¿en qué medida los procesos de enseñanza-aprendizaje están potenciando aquellas competencias que las personas necesitan para ser más tolerantes y abiertas en su relación y comprensión de los demás? ¿cómo la educación puede **prevenir** el desarrollo de la intolerancia, el dogmatismo y el autoritarismo? ¿qué conceptos y enfoques pueden ayudarnos a problematizar los múltiples aspectos que implican el aprender a convivir en un mundo de semejantes y diferentes? ¿qué corrientes educativas están contribuyendo a enfatizar este aprendizaje?

Para ensayar respuestas a estas preguntas, así como para elaborar otras, necesitamos afinar una lectura aguda de los procesos

educativos y también recurrir a los aportes que diferentes enfoques y disciplinas nos brindan para un acercamiento más profundo sobre la convivencia humana<sup>1</sup>.

## 2. TOLERANCIA Y CONVIVENCIA

Como proyecto reflexivo la pedagogía de la convivencia necesita de ciertos conceptos básicos que la ayuden a problematizar las prácticas educativas. La tolerancia es un concepto fundamental para comprender y promover la convivencia. Sabemos que detrás del concepto de tolerancia subyace una historia de conflictos que la han reivindicado como uno de los valores sustanciales para la relación entre pueblos y personas con religiones e ideologías distintas. También reconocemos que alrededor de éste se han desarrollado distintas aproximaciones conceptuales que han contribuido a matizarlo<sup>2</sup>.

Sin embargo, la tolerancia es un concepto insuficiente para las demandas del vivir junto a otros. Esta limitación ha sido evidenciada por diversos autores que nos pueden ayudar a valorar más los desafíos del convivir. En ese sentido, coincidimos con Latapí (1998) —de quien precisamente hemos retomado la expresión “pedagogía de la convivencia”<sup>3</sup>— que frente a la intolerancia hay que proponer la

- 
1. Existen enfoques que han centrado su análisis en torno a ciertos aspectos propios de la convivencia en el aula: Titone, R. (1986) *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea, 1986. Coll, C. y Sole, I. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: Coll, C. y otros (1990) *Desarrollo psicológico y educación* T.2 Madrid: Alianza Ed. Cazden, C. (1988) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. Desde otras disciplinas podemos valorar los aportes para una biología de la convivencia como el de Humberto Maturana (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen Ed. (1997) *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen: Ed.
  2. Para el caso de la tolerancia desde el punto de vista político ver: Landa, C. (1994) *Apuntes para una teoría democrática moderna en América Latina*. Lima: Fondo Editorial PUC.
  3. Hemos retomado esta expresión y el sentido global para construir ciertos significados que apunten a una definición que aproveche ambos términos: pedagogía y convivencia. Latapí le da a la pedagogía un sentido más de proceso educativo,

convivencia, concepto que incluye la tolerancia pero añade otras significaciones. Según este autor mexicano, el concepto de tolerancia tiene sus límites en la medida que nos recuerda la importancia de la comprensión y respeto del otro diferente, pero además de ello hay que promover el verdadero intento de construir juntos algo con lo mío y lo del otro, y aún más, el hacer mía sus necesidades.

Para Latapi (1998: 15) una “pedagogía de la convivencia solidaria” puede distinguirse a través de cuatro pasos:

- a) *El primero es trabajar en dismantelar nuestros prejuicios. Vía el análisis racional y psicológico, identificar esas barreras con que blindo al diferente; dentro de esto está también comprender que otros tengan prejuicios contra mí y tratar de explicármelo.*
- b) *El segundo paso será enfrentar al diferente mediante la comunicación y el diálogo. Ante el diferente hay dos maneras incorrectas de proceder: anularlo para afirmarme, e integrarlo a lo mío reduciéndolo a mis categorías, que es otra manera más sutil de anularlo. Lo correcta sería intentar comprenderlo como es y reconocer su propia razón.*
- c) *Un tercer paso es intentar construir juntos, construir algo nuevo a partir de los mío y de aquello que considero valioso en el diferente.*
- d) *El cuarto paso es abrirnos a una actitud solidaria con el diferente, lo que implica hacer mías sus necesidades y colaborar con él en satisfacerlas”.*

En opinión del autor, la tolerancia no rebasa los dos primeros pasos, se queda en la comprensión y respeto, de allí su preferencia por hablar de una “convivencia solidaria” que incluye el tercero y cuarto momento y que buscan una actitud de auténtica solidaridad.

---

nosotros acentuamos más bien el carácter de perspectiva de reflexión. Esta propuesta, compartida en el primer punto de este artículo, es un primer intento de conceptualización abierto a ser mejorado.

Otra contribución que se inserta también en la línea de ir más allá de la tolerancia es la que nos presenta el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, *Nuestra Diversidad Creativa. Una agenda Internacional para el cambio cultural*, publicada por la UNESCO en 1995. Allí se advierte que la tolerancia no puede ser interpretada como una simple cuestión de “vivir y dejar vivir”, siendo neutrales ante las diferencias y dejando que las personas piensen y hagan lo que les plazca mientras no molesten a los demás. El texto adquiere expresiones definidas cuando sostiene que: “*la tolerancia no es el objetivo (aunque es claramente preferible a la intolerancia, a la discriminación y a la persecución). En el mejor de los casos, es simplemente un paso en la dirección adecuada hacia el objetivo de aprender sobre los demás y desarrollar un mayor entendimiento de sus valores*” (1997: 34).

El Informe Delors también se ubica en una línea similar a las anteriores cuando plantea una concepción más amplia que el limitarse a lo que denomina una “tolerancia minimalista”: *El espíritu democrático no podría contentarse, con una forma de tolerancia minimalista que consistiera únicamente en avenirse a la alteridad. Esa actitud que pretende ser simplemente neutra está a merced de las circunstancias, que pueden invalidarla cuando la coyuntura económica o sociológica vuelve especialmente conflictiva la cohabitación de varias culturas. Por consiguiente, conviene superar la simple noción de tolerancia y basar la enseñanza del pluralismo en el respeto y aprecio de las otras culturas*” (1996: 64).

Los planteamientos anteriores nos permiten reforzar una idea fundamental: la convivencia asumida como proyecto humano, como propuesta de vínculos entre personas y colectividades, requiere de la tolerancia pero busca ir siempre más allá. Convivir es tolerar y arriesgarse a construir juntos algo que nace de nuestras semejanzas y diferencias.

### 3. APRENDER A VIVIR JUNTOS EN EL INFORME DELORS

El discurso educativo de la convivencia ha sido ricamente legitimado en el Informe difundido por la UNESCO de la Comisión presidida por Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro* (1996).

Allí la Comisión considera que, además del **aprender a conocer**, **aprender a hacer**, y el **aprender a ser**, hay un cuarto pilar de la educación contemporánea que debe ser acentuado: el **aprender a vivir juntos**, **aprender a vivir con los demás**. Este debiera convertirse en un pilar crucial tanto de las prácticas educativas como de la reflexión que hacemos sobre ellas.

Sin embargo, la Comisión señala que el aprender a vivir juntos se enfrenta a una tendencia de los seres humanos a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen, alimentando prejuicios desfavorables hacia los demás. Pero la Comisión agrega otro diagnóstico proveniente de las tendencias económicas hegemónicas que hace aún más arduo este tipo de aprendizaje.

Según la actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica nacional e internacional, tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual. Más aún, esa competencia da lugar a una guerra económica despiadada provocando y exacerbando las rivalidades históricas. La Comisión lamenta *“que, a veces, la educación contribuya a mantener ese clima al interpretar de manera errónea la idea de emulación”* (Op. cit: 103-104).

La Comisión propone para avanzar en un aprender a vivir con los demás dos orientaciones complementarias: el descubrimiento del otro y el tender hacia objetivos comunes. Para descubrir al otro la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. El texto hace un llamado de atención particularmente a los profesores: *“la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a ese reconocimiento del otro. Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI”* (Op. cit: 105).

Para tender hacia objetivos comunes el Informe Delors propone el comprometer a las personas en proyectos motivadores que permiten superar los hábitos individuales y valorizar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dando origen a un nuevo modo de identificación. El texto afirma que se debe iniciar desde muy temprana edad a los alumnos en proyecto cooperativos en el marco de actividades deportivas, culturales y sociales. Asimismo, expresa que la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede facilitar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y constituirse en un antecedente para los jóvenes en el futuro de sus vidas.

En otras partes del Informe es posible localizar orientaciones que refuerzan este aprender a convivir. Así también, se propugna una enseñanza del pluralismo y tolerancia que busca superar dualidades: *“Es importante asumir la diversidad y la pertenencia múltiple como una riqueza”*. La enseñanza del pluralismo no sólo debe ser entendida como una protección contra las violencias, sino además como *“un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas”* que ayude a afirmar a la vez el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal (Op cit: 63).

Por otro lado, Delors nos alerta a comprender que la enseñanza de la tolerancia no se juega en una clase, ella ha de considerarse como una empresa permanente cuya práctica debe buscar formas coherentes de inserción en el quehacer educativo: *“En efecto, los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente”* (Op cit.: 63).

Una orientación adicional que el Informe plantea para la enseñanza de la tolerancia es el asumir la escuela como una espacio para explicar desde varias perspectivas las ideologías presentes en la sociedad, incluso las que influyen en la propia escuela: *“Sin embargo, debería incumbir a la escuela explicar a los jóvenes el sustrato histórico, cultural o religioso de las distintas ideologías con que están en contacto en la sociedad circundante o dentro de su*

*establecimiento o de su clase*". (Op cit: 63). El Informe subraya que este trabajo explicativo no debería herir las sensibilidades, más bien debe motivar el ingreso de la política y la religión en la escuela bajo un clima de mayor madurez y apertura.

En definitiva, el Informe Delors significa un hito importante en la legitimación de una pedagogía de la convivencia que, además, cuenta con otras corrientes educativas específicas que la enriquecen. Veamos ahora algunas de ellas.

#### 4. CORRIENTES EDUCATIVAS QUE ALIMENTAN UNA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA

La legitimidad de una pedagogía de la convivencia, de esfuerzos teórico-prácticos que ayuden a potenciar el aprender a vivir con los demás, se expresa en el desarrollo de diversas corrientes educativas que avanzan en esa dirección, como: la educación intercultural, la educación moral, la educación en derechos humanos, la educación desde la perspectiva del género, la educación para la resolución de conflictos, la educación ambiental, la educación ciudadana o democrática, las nuevas tendencias de enseñanza de la historia. Estas, así como otras que no hemos mencionado, son corrientes complementarias que desde ángulos particulares promueven prácticas y reflexiones que buscan el reconocimiento del otro, la tolerancia, la integración y otros rasgos propios del aprender a vivir con los demás en un mundo de semejantes y diferentes. Cabe advertir, que el seleccionar varias de ellas no debe restar las posibilidades que se abren desde los cursos convencionales en los centros educativos para pensar y facilitar el aprender a convivir.

- La educación intercultural

Esta tendencia, también nombrada como "educación multicultural", ha manifestado un gran crecimiento en la actualidad con muchas posibilidades de impacto. Esta corriente es motivada en parte por una mayor conciencia de los conflictos culturales, la crisis de la modernidad y la globalización mundial. Existen a su vez



perspectivas filosóficas y desde las ciencias sociales que alimentan sus fundamentos<sup>4</sup>.

Zuñiga y Ansión (1997: 39) han resumido así los objetivos de esta corriente:

- *“La construcción, definición y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades, individuales y sociales.*
- *La formación en valores de alto contenido democrático, como el respeto mutuo, la tolerancia, la igualdad, la justicia y la paz. La tolerancia debe ser entendida como virtud de reconocimiento del otro y no como una actitud de condescendencia frente a un posible ser “inferior”.*
- *La gestación de actitudes favorables a las personas y expresiones de las diversas culturas de la sociedad nacional y mundial, actitudes que se fundamentan en el conocimiento, comprensión respeto y valoración de las mismas. Estas actitudes contribuirán a superar comportamientos discriminatorios que afectan la vida nacional.*
- *El desarrollo de capacidades de comunicación e interacción con personas de culturas diferentes a la propia, lo que ayudará a la construcción constante de nuevos conocimientos, la conciencia de los deberes y derechos de uno y de los otros, pareja a la conciencia de nuestra interdependencia.*
- *El desarrollo de habilidades cognitivas, capacidad de análisis y destrezas necesarias para participar activa y críticamente en la toma de decisiones políticas y en actividades socio-económicas de la localidad y del país.*

---

4. Además de los llamados clásicos post-modernos ver: Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica. Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento. Sobre la gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica de Barcelona.

- *El acceso a un bagaje de conocimientos que permita un desarrollo intelectual que, unido a la práctica de valores democráticos, contribuirá a la formación de personas con capacidad de liderazgo en una sociedad justa.*
- *La estimulación de la creatividad, la imaginación y la sensibilidad plasmadas tanto en actividades socio-económicas que contribuyan al desarrollo sostenible, como en diferentes formas de expresión artística”.*

Esta corriente nos ha ayudado a reconceptualizar la educación bilingüe para reinsertarla en el marco de la interculturalidad. También nos está desafiando, como bien lo advierte, Merino y Sedano (1995) a superar la visión exótica y anecdótica de las otras culturas cuando éstas son incorporadas en las escuelas. Igualmente ambos autores insisten en no reducir la educación cultural sólo a una cuestión escolar, ella es una tarea que implica al conjunto de la sociedad, porque responde a problemas que no son meramente escolares. Asimismo, la educación intercultural a través de diversos programas y reflexiones, está contribuyendo como lo sostiene Díaz Aguado (1995) a prevenir desde las aulas formas de intolerancia como el racismo.

- La educación moral

Una preocupación creciente de esta corriente ha sido el fundamentar y buscar formas de introducir su perspectiva en el currículo escolar. Una de sus fuentes de elaboración conceptual proviene del campo de la psicología, que cuenta entre sus teóricos más influyentes de este siglo a Lawrence Kohlberg. Este autor retomó el legado de Piaget para proponer niveles de estadio del desarrollo moral e inició una experiencia de educación moral en una escuela norteamericana<sup>5</sup>. Seguidores de este enfoque, Hersh, Paolitto y Reimer (1984),

---

5. Esta experiencia tuvo alcances interesantes, aunque también sus limitaciones: “La Comunidad Justa tiene dos grandes limitaciones. La primera señalada por el mismo Kohlberg cuando afirma que su modelo es básicamente para alumnos de secundaria. Esto debido a que alumnos menores no son “éticamente competentes”, lo cual significa en términos concretos que no han llegado al estadio convencional del desarrollo moral y por tanto una Comunidad Justa no puede ser comprendida por ellos. Kohlberg no desarrolló alternativas para estudiantes de primaria. La segunda

han madurado opciones y modelos pedagógicos para incorporar la educación moral en el currículo escolar y ahondar en las exigencias hacia el docente: *“En nuestro trabajo, hemos descubierto que los profesores no son capaces de comenzar a practicar un programa hasta que se examinan sus supuestos sobre su rol de enseñantes en la clase. Tres temas que se centran al principio de este libro son fundamentales en este cambio de paradigma: 1) la necesidad de fomentar nuestra propia conciencia de temas morales antes de que podamos esperar que lo hagan los alumnos; 2) el reconocimiento de que muchas de las interacciones entre el profesor y el alumno tienen una dimensión moral, y 3) el darse cuenta de que algunos tipos de interacción social llevan al desarrollo moral más que otros”* (Op. cit: 95).

En la misma línea de preocupación por introducir la educación moral en la escuela, Villegas (1994), subraya la idea que ésta debe ser incorporada en el currículo explícito, contrariamente a la idea de la formación en valores a través del currículo oculto. Propone además, que la meta de esta educación sea la formación de un **sentido de responsabilidad**, tanto a nivel individual como ciudadano. La responsabilidad debe entenderse como el compromiso o la necesidad de actuar que una persona siente como consecuencia de su propio razonamiento moral. Por lo tanto, el concepto de responsabilidad implica un aspecto cognoscitivo, afectivo y otro conductual. Otros planteamientos de la autora para el diseño de un currículo sobre educación moral son los siguientes: se debe utilizar información existente en el área de la psicología del desarrollo; su alcances deben ser parte de muchos aspectos del currículo general; debe ser diseñado prestándole atención al contexto socio-cultural y por varios miembros de la comunidad.

Un fuerte empuje de esta corriente para su inserción en el currículo escolar es la que se viene realizando desde un núcleo de autores españoles. Ellos han publicado textos específicos para dife-

---

limitación a mi modo de ver es que la Comunidad Justa se ocupa casi exclusivamente del rol de la escuela, dejando de lado a padres de familia y comunidad en general. En este modelo la escuela funciona aislada del entorno social”. (Cueto; 1993: 172)

rentes niveles de la educación escolar facilitando con ello la viabilidad de esta propuesta<sup>6</sup>.

- La educación para los derechos humanos y la paz

La educación para los derechos humanos ha sido fuertemente estimulada por un discurso internacional cuyo referente central ha sido y es la Declaración Universal de los Derechos Humanos suscrita por las Naciones Unidas en 1948. En ella se propone que: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”* (Art. 26.2). Desde esa fecha hasta la actualidad han sido elaborados diferentes documentos que han avalado la necesidad e importancia de este tipo de educación.

Dos documentos específicos a la educación, promovidos por la Unesco, han sido la “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza” (1960) y la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales” (1974). Este último establece principios rectores para la educación de los derechos humanos, así como aspectos particulares sobre su aprendizaje y enfatiza la necesidad de un estudio interdisciplinario de los derechos humanos y los problemas principales de la humanidad. También plantea alcances sobre la preparación de docentes y materiales educativos. En 1978, el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, subraya en su informe final que los derechos humanos deben incluir las experiencias y contribuciones históricas de todos los pueblos. Asimismo, sostiene que su enseñanza debe hacerse

---

6. Este núcleo está formado por el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona. Ver: Puig, J.M. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICI/Horsori. Buxarraias, M.R. et. al. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.

“como una materia integradas en las disciplinas apropiadas”. Desde la Unesco no sólo se han divulgado documentos sino también se ha desarrollado el Plan de Escuelas Asociadas que representan un testimonio de educación en derechos humanos y de educación para la comprensión internacional<sup>7</sup>.

Junto a este discurso internacional de la educación en derechos humanos fueron evolucionando otros discursos matizados por los procesos sociales y políticos de los países y regiones. Para el caso latinoamericano podemos encontrar en varios de ellos –Magendzo (1989) Pérez Aguirre (1986)– un interés creciente en insertar los derechos humanos no sólo en proceso educativos extra escolares sino también al interior del currículo escolar otorgándole un status que genera tensiones. Asimismo, ha surgido la preocupación de incorporar los derechos humanos en el nivel universitario como lo plantean Concha (1994) y Martínez (1994). Considerado como un escenario importante los derechos humanos deben estar presente particularmente en la formación o capacitación de docentes en servicio, como lo ha trabajado Mujica (1991) para el caso peruano.

- La educación desde la perspectiva de género.

Esta perspectiva ha sido alimentada por varias fuentes de inspiración y reflexión. Los movimientos de reivindicación de la mujer durante los 60 y 70 llegaron a cuestionar la escuela por su carácter excluyente y reproductor de desigualdades que perjudicaban a la mujer. A ello se fue sumando los trabajos de investigadores de género, especialmente desde las ciencias sociales que suministraron elementos comprensivos sobre cómo se reproduce el sexismo en las escuelas y cómo la educación ha consolidado en su cultura un modelo masculino. Estudios etnográficos, como los realizados por Edwards, Micheli y Cid (1993), señalan que pese a la activa participación de las alumnas en clase, el profesor adopta un trato preferencial con los alumnos varones, a ellos se les estimula y tolera

---

7. Este Plan se creó en 1953 contando en la actualidad con más de 3.000 colegios en 166 países que voluntariamente se proponen. Ver: Maza, A. Escuelas Asociadas. Hacia un mundo sin fronteras. En: *Revista de Educación* N° 234, Mayo 1996. (Ministerio de Educación-Chile).

un mayor protagonismo en las aulas. Las autoras llaman la atención en el uso del genérico masculino en el lenguaje cotidiano de los docentes.

Otra vertiente de las investigaciones en este campo han estado dirigidas a demostrar los alcances y límites de la escuela mixta. Sara-Lafosse, Chira y Fernandez (1989) demostraron, a partir de encuestas a alumnos, docentes y padres de familia de escuelas mixtas y no mixtas, que las primeras constituyen espacios menos segregantes y que los prejuicios frente a la educación mixta carecen de fundamentos. El estudio posterior de Tovar (1997: 36) evidenció las dinámicas contradictorias de los colegios mixtos en los cuales los espacios y rutinas separan a los niños de las niñas: *"En la mayor parte de estos colegios, niños y niñas entran por puertas distintas, forman fila separados por sexo y una vez que ingresan en los salones de clase se sientan también por un lado las chicas y por otro los chicos"*. Más allá de la distribución de los espacios, la autora peruana logra captar el uso del masculino en el lenguaje e imágenes en los docentes.

También la perspectiva de género ha constituido un referente sustancial para investigar los textos escolares y proponer recomendaciones para ellos<sup>8</sup>.

Además del abanico de investigaciones sobre género y educación, esta corriente ha crecido cada vez más en la producción creciente de programas y materiales para su incorporación en la escuela. Una de los caminos ha sido la capacitación docente en servicio, a través de los cuales se busca, como lo plantea Carrillo (1998), desarrollar y fortalecer la convicción que **coeducar** es una dimensión de su labor como profesionales de la educación, además de lograr que los docentes adquieran y apliquen instrumentos para analizar y transformar expresiones de discriminación de género en su escuela.

---

8. Anderson, J. (1982) *La imagen de la mujer y el varón en los libros escolares peruanos*. Lima: UNESCO Binimelis, A. y Blazquez, M. (1992). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares*. Santiago de Chile: Sernam. UNESCO (1992). *Manual de recomendaciones para la eliminación de estereotipos en los textos escolares*. Guatemala.

En los planteamientos de diversos autores destaca como una idea central el no quedarse sólo en la propuesta de una escuela mixta sino acentuar la importancia de una educación coeducadora, no sexista, cuestión que va más allá del juntar físicamente alumnos y alumnas.

- La educación para la resolución de conflictos.

Esta es una corriente cuyo surgimiento ha sido promovido por los avances que desde diferentes disciplinas —el derecho, ciencias sociales, psicología social e incluso las ciencias biológicas—, se han venido efectuando en torno al tema de la resolución de conflictos. Más históricamente esta corriente recoge el legado de las filosofías de la no violencia y de la paz que diversos personajes han encarnado (Ghandi, Luther King, y otros) Asimismo, en las últimas décadas la agudización de problemas de violencia y agresión al interior de las escuelas ha sido un motivo de búsqueda de alternativas entre educadores y autoridades para garantizar condiciones más seguras de convivencia en las aulas<sup>9</sup>.

Esta propuesta educativa mantiene como premisa un enfoque no negativo sobre el conflicto que le va a permitir articular un discurso creativo en su aproximación a éste . Según, Girard y Koch (1997) el conflicto nos rodea y ofrece ricas oportunidades para aprender acerca de nuestra cultura, valores, necesidades e intereses, así como la de los otros. La “disciplina de la resolución de conflictos” brinda una variedad de herramientas para tomar distancia de un conflicto y tratar de responder a preguntas básicas: ¿cuál es la fuente y tipo de conflicto? ¿cuáles son las características de las partes involucradas? ¿cuáles son sus creencias y posturas?

León y otros (1996), sostienen que nuestras respuestas ante los conflictos no siempre contribuyen a generar un clima de no violencia porque cuando nos toca vivir dichas situaciones respondemos con un patrón figurado, en el cual hemos sido formado desde niños. Por ello,

---

9. Uno de los países donde se ha expandido esta corriente es sin duda los Estados Unidos, se estima unos cinco mil programas. La violencia en las escuelas norteamericanas es un problema creciente y difícil de enfrentar. Se calcula que el veinte por ciento de estudiantes van armados a los colegios (Trahtemberg: 1998).

*“hay que descubrir cuál es el círculo vicioso del conflicto y cómo romper el punto que hace que el conflicto escale en situaciones de violencia junto a la oportunidad de crecimiento que nos da” (Op. cit: 25).*

Desde el punto de vista de García y Ugarte (1997) existe “un potencial educativo del conflicto” en la medida que su manejo constructivo pueda brindar beneficios como: enseñarnos nuevas habilidades y mejores caminos para responder a los problemas; construir mejores relaciones y más duraderas; aprender más acerca de nosotros y de los demás; desarrollar nuestra creatividad; respetar y valorar las diferencias; desarrollar el pensamiento reflexivo.

Estamos ante una corriente que a través de múltiples estrategias, como la formación de mediadores escolares mecanismos de negociación y conciliación, busca lo que Bodine y otros han propuesto para crear una escuela pacífica: *“Primero, la escuela se convierte en un medio más pacífico y productivo en el que los estudiantes y los docentes juntos pueden centrar su atención en la cuestión real de aprender y divertirse. Segundo, los estudiantes y los adultos adquieren capacidades vitales esenciales que los beneficiarán no sólo en la escuela, sino también en el hogar, en su barrio y sus roles actuales y futuros como ciudadanos de una sociedad democrática ”* (Citado por Girad y Koch, Op. cit: 95).

## 5. SÍNTESIS

Esta presentación ha querido dar cuenta de los discursos educativos sobre la convivencia que en los últimos tiempos hemos ido acumulando. El Informe Delors de la Unesco representa un hito en la configuración de dicho discurso.

Nuestra intuición es que estamos en mejores condiciones teóricas y prácticas para argumentar la legitimidad de una *pedagogía de la convivencia*. Esta expresión puede representar mejor la riqueza y variedad de significaciones e intencionalidades, dentro de las cuales se encuentra la tolerancia.



Hemos resumido algunas de las corrientes educativas que nos están alimentando desde sus aportes a una reflexión crítica sobre el aprender a vivir junto a otros. Todas estas corrientes, y seguramente otras más que no hemos alcanzado a incluir, apuntan desde sus especificidades y limitaciones propias a enriquecer en los procesos educativos el aprendizaje de la convivencia. Sin embargo, es necesario aclarar que estamos ante corrientes con trayectorias desiguales en cuanto a su producción teórica, investigación empírica y desarrollo práctico. Hay autores que han llamado la atención en los déficits de alguna de estas dimensiones para ciertas corrientes, como es el caso de Merino y Muñoz (1995) para la educación intercultural. Ellos se interrogan sobre la constitución de esta corriente como un modelo teórico-científico y no sólo como un conjunto de actividades y programas educativos específicos y transitorios. En realidad, el reto compartido por todas ellas es convertirse en corrientes que puedan autosostenerse en base a discursos organizados que las legitimen cada vez más como propuestas actualizadas, razonables y razonadas.

También es importante mencionar las intersecciones que se han ido creando entre ellas. En gran medida esto es posible debido a que comparten finalidades comunes como es la convivencia. En ese sentido, apreciamos los enlaces de corrientes como la educación moral con la educación en derechos humanos, la educación ciudadana y democrática, la educación de género y la educación intercultural. Estas mezclas en lugar de provocarnos un desconcierto por la confusión, debe motivarnos a un *trabajo teórico de hibridación*, es decir, dar cuenta de los enlaces, consolidar los puentes y ayudar a que ellas produzcan lo que deben producir: convivencia.

Una observación adicional sobre estas corrientes estriba en reconocer que sus reflexiones y alcances están principalmente proyectadas hacia el ámbito escolar. Todavía el campo de la educación superior es un territorio poco pensado y practicado desde estas corrientes, a pesar de la existencia de esfuerzos parciales.

Las corrientes aludidas proponen espacios de formación especializada para los docentes en servicio que laboran en las escuelas. Estos espacios generan a su vez sus propios climas, interacciones y conflictos que requieren aún mayores niveles de sistematización

sobre cómo también allí los docentes conviven y aprenden a convivir.

Ciertamente las corrientes que hemos mencionado se desarrollan en medio de tensiones tanto teóricas como prácticas. Una de ellas es la que proviene de la siempre compleja “cultura escolar” o “cultura institucional” para ser más amplio. Los proyectos de convivencia que cada una de ellas representan se ven tensionadas por las prácticas de convivencia que la cultura institucional ha cultivado. Por consiguiente, la problematización sobre dicha cultura es imprescindible para encontrar formas menos rígidas de inserción de estas corrientes, buscando más bien afirmarse en aquellos hilos de la cultura institucional que pueden ser tejidos con otros sentidos para mejorar la calidad de la convivencia.

Otra de las tensiones viene del equilibrio entre los conocimientos conceptuales, las habilidades y actitudes que ellas buscan promover para diferentes sectores. Creemos que para aprender a convivir con los demás se requieren de estas tres dimensiones adecuadamente balanceadas para públicos heterogéneos en edades, razas, situación social, etc. Un riesgo siempre presente a enfrentar en la educación es al reduccionismo y la standarización, de allí la importancia de una perspectiva crítica desde adentro y fuera de dichas corrientes para mejorar sus alcances, ello nos permite reiterar en la necesidad de una *pedagogía*, de una reflexión que acompañe e interpele nuestro *convivir* de cada día.

## REFERENCIAS

CONCHA, MIGUEL

- 1994 La universidad y los derechos humanos en México. En: Papadimitrou, G. (Coordinadora) *La educación para la paz y los derechos humanos*. Memoria de curso y talleres 1991-1993. México: Instituto Cultural de Aguascaliente.

DELORS, JAQUES Y COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

- 1996 UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DIAZ-AGUADO, MARÍA JOSÉ

- 1995 Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. En: *Revista de Educación* N° 307, Mayo-Agosto (España).

EDWARDS, VERÓNICA, MICHELI, BEATRIZ Y CID, SOLEDAD

- 1993 Prácticas educativas y discriminación de género en la enseñanza media. Informe Final. Chile: PIIE.

GARCIA, HERMINIA Y UGARTE, DARÍO

- 1997 *Resolviendo conflictos en la escuela. Manual para maestros*. Lima: Apenac.

GIRARD, KATHRYN Y KOCH, SUSAN

- 1997 *Resolución de conflictos en las escuelas*. Argentina: Granica.

GUERRERO, LUIS

- 1994 *Aprendiendo a convivir. Estrategias para resolver conflictos con los niños en la escuela y en la familia*. Lima: IEP

HERSH, RICHARD; PAOLITTO, DIANA Y REIMER, JOSEPH

- 1984 *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Ediciones Narcea.

LATAPÍ, PABLO

- 1998 ¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades. En: Papadimitriou, G. (Coordinadora) *Edu-*

*cación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas.* México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

LEDERACH, JUAN PABLO

1984 *Educación para la Paz.* España: Fontamara.

LEON, MAILA; RIVERA, CARLOS Y TAPIA, ANA

1996 *Educación para la paz y manejo de conflictos.* Lima: Apenac-Ceppa.

MARTINEZ, FELIPE

1995 La educación universitaria y la enseñanza de los derechos humanos. Reflexiones sobre la dimensión valoral de la educación. En: Papadimitriou, G. (Coordinadora) *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas.* México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

MERINO, JOSÉ Y MUÑOZ, SEDANO, ANTONIO

1995 Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. En: *Revista de Educación* N° 307, Mayo-Agosto (España).

MUJICA, ROSA

1991 El IPEDHEP: una experiencia de trabajo en educación en derechos humanos. En: IDL, CEAPAZ, CEAS, CAJ, IPEDHEP. *Educación en derechos humanos. Reflexiones a partir de la experiencia.* Lima.

SARA-LAFOSSE, VIOLETA; CHIRA, CARMEN Y FERNÁNDEZ, H.

1989 *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren.* Lima: PUC.

TRAHTEMBERG, LEÓN. LO QUE LA ESCUELA PUEDE Y NO PUEDE HACER POR LA EDUCACIÓN

1998 ciudadana. En Arregui, P. y Cueto, S. (Editores) *Educación Ciudadana, Democracia y Participación.* Lima: GRADE-USAID.

VILLEGAS-REIMERS, ELEONORA

1994 La educación moral en el contexto latinoamericano. *De la educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, OEI, N° 117, Enero.

ZUÑIGA, MADELEINE Y ANSION, JUAN

1997 *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.