

EL PROFESOR REFLEXIVO EN EL MARCO DEL PENSAMIENTO SOCIAL: ALGUNOS MODELOS Y PERSPECTIVAS POSIBLES PARA LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO

THE REFLECTIVE TEACHER IN THE FRAMEWORK OF SOCIAL THOUGHT: SOME MODELS AND POSSIBLE PERSPECTIVES FOR THE TEACHING OF CONFLICT

O PROFESSOR REFLEXIVO NO ÂMBITO DO PENSAMENTO SOCIAL: ALGUNS MODELOS E PERSPECTIVAS POSSÍVEIS PARA O ENSINO DOS CONFLITOS

Isabel Jiménez Becerra - Centro de Tecnologías para la Academia - Universidad de la Sabana - Bogotá - Colombia
isabel.jimenez@unisabana.edu.co

Resumo

O aspecto central deste artigo de reflexão é dar um guia teórico sobre a prática reflexiva de seus propósitos para a educação, emergindo da prática crítica reflexiva. Para este propósito, suas teorias fundamentais são analisadas a partir do conceito de "reflexão". É assim que se relaciona com processos como o ato de pensar, a ação reflexiva e a reflexão crítica.

Sobre a "ação reflexiva crítica", os autores foram revisados como (Shön, 1992), com sua posição no "Profissional Reflexivo", Paulo Freire (2005) e sua análise em "o trabalho do professor a partir da reflexão da ação sobre sua atuação", Philippe Perrenoud (2007), e sua posição sobre o "professor reflexivo" e Giroux (2005), que vê a Prática Reflexiva como "o exame crítico do ensino".

A análise está concluída, dando lugar ao quadro central desta pesquisa e que tem a ver com a Prática Reflexiva Crítica no quadro do Pensamento Social a partir do ato de ensino como um ato político. A partir da sua posição crítica, herdada da natureza das Ciências Sociais, é necessário analisar a prática educacional dos fins da educação: "Aprender como Conhecimento Social", que permite a obtenção de cidadãos críticos ativos capazes de transformar sua realidade.

Palavras-chave: Prática Reflexiva, Pensamento Social, Conhecimento Social, Didática

Abstract

The core aspect of this paper is to give a theoretical course on Reflexive Practice from its aims for Education, emerging from it Critical Reflexive Practice. For this purpose, their founding theories are analyzed from the concept "reflection". This is how they relate to processes like the act of thinking, the reflexive action and critical reflection.

On “critical reflexive action”, authors such as (Shön, 1992), with their position on the “Reflective Professional”, Paulo Freire (2005) and their analysis on “the teacher’s work based on the reflection of the action on his acting”, Philippe Perrenoud (2007), and his position on the “reflective teacher” and Giroux (2005), who sees Reflexive Practice as “the critical examination of teaching”

The analysis is concluded, giving way to the central framework of this research and that has to do with the Critical Reflective Practice within the framework of Social Thought from the act of teaching as a political act. From its critical position, inherited from the nature of Social Sciences, it is necessary to analyze the educational practice from the ends of education: “learning as Social Knowledge”, that which allows to obtain active critical citizens capable of transforming their reality .

Keywords: Reflexive Practice, Social Thought, Social Knowledge, Didactics

Resumen

El aspecto medular de este artículo de reflexión, es dar un recorrido teórico sobre la Práctica Reflexiva a partir de sus finalidades para la Educación, emergiendo de ella Práctica Reflexiva Crítica. Para tal fin, se analizan sus teorías fundantes a partir del concepto reflexión. Es así como se relaciona las misma con procesos como el acto de pensar, la acción reflexiva y la reflexión crítica.

Sobre la “acción reflexiva crítica”, se revisaron autores como Shön (1992), con su postura sobre el “Profesional Reflexivo”, Paulo Freire (2005) y su análisis en “el quehacer del maestro a partir de la reflexión de la acción sobre su actuar”, Philippe Perrenoud (2007), y su postura sobre el “enseñante reflexivo” y Giroux (2005), quien ve la Práctica Reflexiva como “el examen crítico de la enseñanza”.

Se concluye el análisis, dando paso al marco central de esta investigación y que tiene que ver con la Práctica Reflexiva Crítica en el marco del Pensamiento Social a partir del acto de enseñar como un acto político. A partir de su postura crítica, heredada de la naturaleza las Ciencias Sociales, obliga a analizar la práctica educativa a partir de las finalidades de la educación: “aprendizaje como Conocimiento Social”, aquel que permite obtener ciudadanos activos críticos y capaces de transformar su realidad.

Palabras claves: Práctica Reflexiva, Pensamiento Social, Conocimiento Social, Didáctica

Introducción: aspectos relevantes para generar el concepto particular de la prácticas reflexivas en el marco del pensamiento social

Para acercarnos a una definición en torno a las *Prácticas Reflexivas en el marco del Pensamiento Social*, podemos partir por concebirlas como el “acto de enseñar” (PAGÉS, 1998) a partir del “acto de pensar” (DEWEY, 1989). El mismo surge de la “reflexión crítica” (GABICIO, 2005) el cual permite un análisis simultáneos de estos dos procesos, en una dinámica que la hace particular: “la retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro” (PERRENOUD, 2007, pág. 35)

Gracias a la perspectiva reflexiva en torno al *acto educativo del apren-*

dizaje, el docente logra potencializar sus capacidades para activar su Pensamiento Crítico, que en la práctica educativa lo llevan a “problematizar lo evidente y examinar críticamente la vida” (GIROUX, 2005)

Su trascendencia práctica está enmarcada en el *Pensamiento y el Conocimiento Social* (SANTISTEBAN, 2009), siendo el *pensamiento social* un cumulo de procesos estimulados por el ambiente práctico a partir de las experiencias de aprendizaje, que desarrolla en los estudiantes capacidades para usar el conocimiento de manera crítica y creativa.

Sus experiencias de aprendizaje apuntan al desarrollo de *habilidades esenciales para el desarrollo de actitudes democráticas* (SANTISTEBAN, 2009). En un esfuerzo de síntesis para clasificar y describir algunas de ellas se desata en la siguiente idea.

Una de las habilidades es la *descripción*, la cual puede ser vista como acción de caracterizar acontecimientos. La *explicación*, cuya acción se centra en expresar criterios propios y razones. Se suma la *interacción*, definida como acción de producir convicciones personales a partir de la lectura personal de los fenómenos sociales y con ella, la *justificación*, concebida como la acción de producir razones para modificar el pensamiento a partir de la valoración o resistencia del conocimiento. Finalmente, la *argumentación*, cuyo acto se concentra en confrontar la propia interpretación con la teoría.

La relevancia de este proceso –como herramienta práctica de trabajo en la escuela–, proyecta la consolidación del *Conocimiento Social* (PAGÉS, 2012), concebida como aquellas competencias que posee un ciudadano para reflexionar sobre su papel en la sociedad, sobre los fenómenos en las que está imbuido y su responsabilidad como constructor social que aporta a los procesos de democratización, de orden social, de participación, de diálogo, de consenso, de autonomía y de cuidado.

Este permite apuntar hacia una revisión más profunda, que permita consolidar un marco de referencia específico de las *Prácticas Educativa Reflexivas en el marco del Pensamiento Social dentro del acto de enseñar*.

Para lograr el objetivo se dará un recorrido teórico, con el fin de esbozar las ideas más relevantes de la *perspectiva crítica e intenciones de la práctica educativa en marco del Pensamiento Social*, correlacionándolo, con la reflexión en la acción que configura el papel del docente en aspectos como la enseñanza-aprendizaje de la convivencia a partir del conflicto.

Para concluir, se recorrerán – en un nuevo capítulo– algunas *estrategias de reflexión educativa a partir de algunos modelos de participación*, que apuntan a las finalidades de la educación ciudadana y que serán la base para plantear la propuesta metodológica de esta investigación.

Perspectiva crítica de la práctica educativa en el marco del pensamiento social

Enseñar como acto reflexivo en *marco del Pensamiento Social*, implica el análisis profundo de su intención de quien la ejerce. Específicamente, se centra en identificar las formas en que los sujetos pueden intervenir en su aprendizaje –el cual surge de las experiencias cotidianas–, analizando los *procesos de participación* como una estrategia posible.

A partir de su trascendencia, el docente problematiza su práctica, analizando, clasificado y cuestionando aquellas experiencias de enseñanza-aprendizaje que apunte a los procesos de socialización y humanización, propuestos por Carr y Kemmis como prácticas enmarcadas en la “la búsqueda del ser humano por y para la humanidad” (1996, pág. 18)

Tal como lo plantean estos autores, estos procesos convierten al docente en un dispositivo relevante para transformar la sociedad si él mismo es consciente del sentido y significado de su papel en la sociedad.

Se podría afirmar, que la implicación de la *Práctica Reflexiva en el marco del Pensamiento Social*, requiere lo siguiente: “...en primer lugar, tomar en cuenta la intencionalidad de la persona que realiza la práctica, en segundo lugar, la importancia de recordar que la práctica se ve influenciada por el planos social en el que se desarrolla, y por tanto cuenta, en tercer lugar, con un marco histórico, que finalmente la involucra en un plano político, contribuyendo en su construcción y que termina por otorgarle a la práctica educativa, una significación cuando es aplicada” (CARR & KEMMIS, 1996, pág. 23)

Su postura en el análisis “de la práctica teorizada a la teoría aplicada” (CARR & KEMMIS, 1996), busca generar una reflexión de las metodologías y su relación con la teoría y la acción educativa. A partir de esta idea, clasifica y analiza la relación entre práctica teórica, la práctica educativa y la práctica de la enseñanza.

Plantean que la práctica teórica y la práctica educativa poseen un contexto social que brinda la razón de ser de su implementación y cuenta con una dinámica metodológica que emerge de un bagaje instruccional que responde a conceptos, creencias, supuestos y valores proponiendo fines emancipadores.

Al profundizar en el análisis que hace (CARR & KEMMIS, 1996) a los tipos de prácticas educativas y sus alcances, se puede esbozar, que resaltan la *práctica de la enseñanza como la acción del hacer* frete a una disciplina, la *práctica educativa*, permite la *interpretación* más amplia de los planos sociales culturales y políticos en la relación con la vida escolar.

Estos autores invitan a cuestionar el concepto que se ha estructurado de Práctica Educativa, comprendiendo que “la práctica educativa constituye el proceso histórico a través del cual un concepto más antiguo, amplio, coheren-

te, ha ido sufriendo transformaciones y modificaciones graduadas” (CARR & KEMMIS, 1996, pág. 87)

Esto implica que el maestro reflexivo debe reconstruirse y reconstruir su práctica a partir de los espacios sociales, culturales y políticos demandados a fin de guardar la mayor coherencia posible, haciendo visible el significado contemporáneo de la misma y la necesidad de mostrar su importancia en el estudio de la práctica educativa que contribuya en el campo educativo particular” ” (CARR & KEMMIS, 1996, pág. 116)

Se puede extraer que, los autores comprenden la práctica como “el hacer”, acompañada de una construcción de descripciones interpretativas, desde el “ser reflexivo” y no exclusivamente desde la construcción teórica científica aplicadas en el aula.

Su análisis siempre está en contexto, a partir de “una sociedad que en permanente convulsión social, política y económica, por tanto la necesidad de hablar de educadores críticos, reflexivos, innovadores y transformadores, capaces de reflejar las manifestaciones y pensamientos, con base en el conocimiento, pensando siempre en la reflexión y el mejoramiento de la práctica en beneficio de la democracia escolar y por tanto, de la convivencia en la institución educativa” ” (CARR & KEMMIS, 1996, pág. 17)

Por tal razón, es necesario que el maestro tenga un espíritu inquieto por el entorno y las problemáticas que lo aquejan, ajustando el currículo y las metodologías como eje de reconocimiento del contexto que permita desarrollar el pensamiento crítico de sus alumnos.

Esto le implica al maestro, reflexiona e investiga sobre su práctica, creando un marco conceptual acorde a la realidad y unas metodologías que posibiliten, en el estudiante, su acción participativa frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Carr & Kemmis, (1996), relacionan el concepto de práctica educativa, con “actividad ética” (1996, pág. 123), al concebir como principios centrales de la educación, los objetivos y su historia, el entorno cultural y la crítica filosófica, enriqueciendo el dúo *theoria-praxis* cuya esencia es la *poiesis*, la creación, la libertad humana de permitirse el pensamiento como eje potenciador de la conciencia reflexiva en la educación.

Esta postura se complementa con los pensamientos de Perrenoud (2007) y su teoría “Los procesos reflexivos desde la acción”. Este autor francés – quien retoma los postulados de Shön (1992) sobre el “Profesional Reflexivo” –, define la práctica reflexiva como: “la autonomía y la responsabilidad...que implica *reflexionar en la acción y sobre la acción*” (PERRENOUD, 2007, pág. 12).

Perrenoud (2007) define los procesos mentales que requiere la

práctica reflexiva a partir de estas dos implicaciones. Sobre la reflexión *en la acción* indica que: “por una parte, no existe acción sin alguna reflexión durante el proceso, en tanto se analiza la situación, los objetivos, los medios, los recursos...puesto que toda práctica involucra una interacciones humanas que generan una serie de pensamientos que pueden o no ser en su totalidad conscientes”. (págs. 30-31)

Respecto a la reflexión *sobre la acción*: “...hacia lo que el docente hace de manera completamente consiente y donde toma su quehacer, convirtiéndolo en su objeto de estudio y reflexión, involucrando más que su formación profesional, un ser reflexivo en su propia práctica, que parte de un momento descriptivo a un mejoramiento de la misma” (PERRENOUD, 2007, págs. 30-31)

Dentro de los motivos por los cuales un profesional debe reflexionar su práctica, se trae a colación uno de los principios más relevantes para la Práctica Reflexiva Docente que implica: “preparar para asumir una responsabilidad política y ética...favorecer la acumulación de experiencias...favorecer la cooperación con los compañeros y aumentar la capacidad de innovación” (PERRENOUD, 2007, pág. 46)

Para Perrenoud (2004), la reflexión de la práctica implica una auto crítica centrada en analizar el ir y venir entre la teoría y la práctica, donde el docente -desde un enfoque crítico- articula a su práctica, saberes, experiencias, tradiciones y lo relaciona con la teoría, con los saberes previos de los integrantes de la práctica y su propia experiencia, superando así el sentido común.

También brinda relevancia al contexto donde se desarrolla la práctica, siendo este escenario la identidad o Hábitus que da impronta a la misma, pues logra definir su naturaleza, su pertinencia y las consecuencias de la misma en el espacio educativo es una de las banderas esenciales de la práctica educativa.

De la misma manera hace un llamado a interpretar su quehacer más allá de la observación, siendo la investigación la herramienta vital para ver su práctica desde un sentido crítico y reflexivo, comprometido con la realidad y contextualizada con los fenómenos sociales y culturales, en busca de plantear mejoras en sus prácticas educativas generando pertenencia en ellas a partir de las necesidades de los contextos particulares.

Coincide con Carr y Kemmis (1996) en el concepto de docente como “investigador y dispositivo de poder” (PERRENOUD P., 2004), que desde la práctica educativa construye, adapta y contribuye a la realidad actual de la sociedad.

Entre los aportes y desafíos para abordar una pertinente reflexión en los educadores está: “animar la discusión sobre el sentido y las finalidades de la escuela y las limitaciones que enfrenta el educador en el día a día, promover una reflexión sobre la contradicción del oficio de enseñar e ir más allá de la práctica

y la experiencia comparándola, explicándola y teorizándola sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje” (RODRÍGUES, 2013, pág. 60).

La Configuración De La Práctica Educativa Reflexiva En La Enseñanza Del Conflicto A Partir De La Convivencia Escolar

Basado en las particularidades de esta investigación doctoral, centradas en la relación entre *la práctica educativa reflexiva y la enseñanza-aprendizaje de la convivencia escolar a partir del conflicto*, se traerán a colación algunas reflexiones sobre las micro decisiones que toma el docente en el momento de abordar el conflicto escolar y la influencia de su acción en los procesos de convivencia.

Autores como Perrenoud (2004) reconoce que la práctica educativa para abordar el conflicto escolar *en la acción*, carecen de poco tiempo y por ello, da relevancia al papel del docente como investigador de su quehacer, capaz de indagando las teorías que le permitan ser asertivo para la acción tomando micro decisiones pertinente a su rol educativo humanizante y socializador en el momento de: “interrumpir o no una charla, aceptar o no una excusa, castigar o no a un alumno indisciplinado, responder o no a una pregunta insolente, estúpida o fuera de lugar, dejar salir a un alumno o no, etc. (...)”. (pág. 33)

Esto nos lleva a profundizar el análisis de la *práctica educativa para enseñanza-aprendizaje de la convivencia escolar a partir del conflicto* por medio de *reflexión en la acción* la cual debe brindar un abanico de posibilidades para tomar decisiones y respuestas que aporte a configurar procesos de enseñanza-aprendizaje para la convivencia más allá de la disciplina en sí misma.

Por tal razón, para contextualizar este marco, analizaremos la manera como se concibe la convivencia, para saber abordar reflexivamente el conflicto, a partir de su reconocimiento y naturaleza. Para tal fin, conceptualizaremos algunas categorías como la manera como se concibe la convivencia en sí misma y su articulación a escenarios como la escuela, la ciudadanía, el contexto y el aula. Entremos en su análisis.

Sobre la *convivencia*, como proceso social es definida como una “acción” que se consolida a partir del tejido de relaciones con los otros generando el reconocimiento de sí mismo, los factores que la facilitan y los obstáculos que la atomizan, caso de ello el conflicto no resuelto y la guerra.

Para Kolhber (1992) correlaciona la convivencia con el “desarrollo moral a partir de la internalización de las pautas adquiridas a través de los padres y de la misma cultura” (págs. 1-2). Reconoce la finalidad de la norma como la expectativa que se comparte para interactuar a partir de la percepción indi-

vidual-social, de manera justa e igualitaria en la vida social. Concluye que la norma es el eje para mantener una sana convivencia.

Piaget (1983), define la convivencia como proceso social, posee una conexión directa con la “experiencia y la maduración” (pág. 25). Su desarrollo se consolida a partir de la adquisición de conocimientos, obtenido de las transmisiones sociales o educativas; que adquiriere un sentido mental y corporal, a partir de las experiencias frente a los fenómenos que lo rodean interiorizando una serie de conductas que le permiten reconocer al otro y desenvolverse de manera adecuada en colectividad.

Alternando a ello, el concepto de convivencia también ha sido contemplado como la mirada del mundo a partir “situaciones comunes” (DEWEY, 2004, pág. 15), reconociendo la necesidad de vivir en comunidad, donde la comunicación se constituye en el eje desde el cual se identifican dichas situaciones que generan cohesión y comunidad o sociedad. Ejemplos de esto pueden ser: los objetivos, las creencias, las aspiraciones y/o toda semejanza que lo identifique

Otra mirada de esta categoría es la de Morín (1999, pág. 36) quien la formula como el “aprender a vivir, a compartir, a comunicarse; es aquello que aprendemos en y por las culturas singulares”. El acto de convivir implica comprender el contexto y reconocer a los individuos que lo conforman y que trasciende a la vida social a través de la educación, por medio de la comunicación e inferencia de la norma, los ideales y las prácticas de la comunidad donde está inmerso.

Estas reflexiones ponen énfasis en el ser individual y social como configuración, para aprender de unos con otros, siendo la reproducción de estas prácticas lo que podemos concebir como *convivencia*.

Dentro de este marco está la democracia y la ciudadanía, las cuales son el resultado de las elaboraciones culturales del espacio de socialización. En este contexto, la convivencia puede gestarse a partir de “la educación –vista como un proyecto reflexivo” (SACRISTÁN, 2002), con horizonte educativo, que humaniza a partir de la reflexión, cuidando evitar la deshumanización a partir de la práctica herrada de la acción.

Consideraciones Finales

Este recorrido permite inferir el papel que tiene la acción de enseñar en los procesos de aprendizaje en y para la convivencia, siendo su materialización, la relación en la comunidad. No obstante, ahondar en las demás categorías enunciadas, permite analizar los factores y papel de la convivencia más allá del contexto escolar, centro de estudio del Conocimiento Social (PAGÉS, 1998).

Sin embargo, las categorías *convivencia escolar* y *de aula*, requiere ser analizadas, teniendo en cuenta que la escuela es el segundo lugar socializador donde las personas aprenden a vivir juntos. Es así como su análisis se genera a partir del conjunto de relaciones interpersonales que involucra un proceso educativo mediado por la interacción, el comportamiento, la participación y el diálogo, bajo la postura crítica del respeto y su reflexión profunda frente a la manera como emerge de ella la configuración de la convivencia social a partir de la implementación ética de prácticas educativas acorde a esta necesidad.

Autores como López y García (2006), indican que es en la escuela donde se configura la convivencia social y las competencias mínimas para vivenciar una ciudadanía responsable, crítica y activa. Los docentes asumen sus prácticas educativas con un alto nivel de responsabilidad social y ciudadana cuando comprende que las problemáticas de convivencia escolar son un reflejo de la misma sociedad, siendo su labor educativa, un ejercicio trascendente que aportaría a su transformación.

Es así como las prácticas educativas deben ser gestionadas a partir de experiencias educativas para interiorizar valores como el respeto a la diferencia, la tolerancia, el diálogo y la cooperación.

Para los educadores reflexivos, “el conflicto como una experiencia positiva” (SÁNCHEZ & SÁNCHEZ, 2012) y esto está en el marco de la formación social y política que se experimenta en la escuela (CANELLA, 2005). Para tal fin, la enseñanza del conflicto puede ser gestionada de manera pacífica, siendo un principio de oportunidad educativo para construir reflexiones frente al tema de convivencia y ligada a una cultura de paz.

En algunos países latinoamericanos el educador debe gestar experiencias de aprendizaje que aporten a mejorar la convivencia, a partir de una educación orientada a fortalecer la cultura de paz, canalizándolo hacia la formación de la ciudadanía democrática, los derechos humanos, la prevención de la violencia, la resolución del conflicto y la regulación pacífica de los mismos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA - MEN, 2002).

Para tal fin, se orienta a los docentes a fortalecer las prácticas de enseñanza en puntos clave como fortalecer los procesos de convivencia a partir de la preparación en el afrontamiento del conflicto, el manejo de la negociación en el aula como eje de respeto y las prácticas de tolerancia, libertad, pluralismo, no violencia, fraternidad e igualdad.

Otro elemento vital en la enseñanza del conflicto es abordar la conexión del fenómeno del conflicto conectando los hechos del contexto con los procesos de enseñanza. Esto conlleva a examinar la convivencia desde una óptica interna y externa a ella, identificado los acontecimientos que la afectan

a los niños y niñas de su contexto escolar y que son el reflejo de la problemática social que vive el entorno escolar.

Cuando el docente es consciente que la convivencia escolar es “efecto del contexto social” (ORTEGA, DEL REY, & FERNÁNDEZ, 1998, págs. 15-16), este actor puede abordar el conflicto como un principio de oportunidad para “plantear soluciones al interior de la escuela, a partir de las prácticas cotidianas, donde lo que sucede al interior de las aulas, se convierta en un asunto educativo” (TORREGO, AGUADO, ARRIBAS, & ESCAÑO, 2007, pág. 14)

Para lograr esta práctica de enseñanza, el docente evidencia una conexión directa con el *contexto*, identificando en él, las raíces naturales de donde emerge la confrontación con el otro desde sus bases biológicas y socioculturales...que reconoce la articulación del individuo en conexión directa con la cultura, siendo la escuela el espacio que las identifica, las reconoce, las adopta, las articula al proceso educativo – mediante la negociación– logrando un efecto de dominio reflexivo – de los estudiante – frente a la norma para su vivencia en sociedad.

Esto implica educar por medio de prácticas educativas a partir de trabajo del micro cosmos de iguales, desde una perspectiva dialéctica de las relaciones interpersonales para construir la ética normativa más allá de las normas de la institución.

Se requiere, entonces, trabajar en experiencias que permitan fortalecer el trabajo de aula, a partir de experiencias de trabajo de equipo, donde aprenda pautas de comportamiento social, quiere decir que los niños y jóvenes, reconozcan lo que es moralmente correcto y que está a la luz de los intereses y beneficios de la colectividad.

De igual manera, no se puede perder de vista que los objetivos de la educación en el conflicto y para la convivencia, deben apuntar a la preparación previa para la vida en ciudadanía, definida esta como la micro cultura escolar, donde los niños y jóvenes se regulan en los espacios donde el educar no tiene el control.

En estos espacios se empiezan a identificar la interiorización que han logrado los niños y niñas en el campo del Pensamiento Social (SANTISTEBAN, 2009) y que vislumbran la materialización del Conocimiento Social (PAGÉS, 1998), donde se pone en práctica los valores y las normas de convivencia no escritas, pero reconocidas por los individuos.

Para lograr este objetivo, es necesaria la creación de experiencias educativas basado en ejercicios democráticos y participativos, donde se vivencie y se discuta la importancia del respeto como clave para una convivencia viable. Esto permitiría la efectividad de los manuales de convivencia y, a futuro,

todo contrato social.

La implementación de estas prácticas educativas apuntaría a la prevención de la violencia desde la norma. Autores como Kohlberg (1992), hace un llamado a implementar prácticas educativas que promuevan la cooperación como estrategia para educar a partir del desacuerdo y el desorden.

Dicha cooperación implica la manera como se entabla el trabajo y la participación en el aula, donde profesores-estudiantes, estudiantes-estudiantes desarrollan relaciones de calidad, que aportan a los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá del aprendizaje académico.

La práctica acertada, en el aula -de este proceso- es la base para la configuración de su experiencia social, por tal razón, requiere de un aprendizaje integral en relación con el otro. Este proceso es planteado por Morín (1999, pág. 36) como la “actuación del aprendizaje” a partir de la diferencia del otro y del reconocimiento de las características de los sujetos en el espacio social.

A partir de este ejercicio educativo, se logrará promover, en los estudiantes, tal como lo plantea Kohlberg (1992) acciones que les permitan comprender y evitar afectar la integridad de los otros -regulación moral-, usando esta para rechazar los actos violentos y las acciones delictivas de los otros -regulación cultural-.

Esto perfila una educación en y para la ciudadanía, siendo su finalidad esencial: “una cultura democrática participativa, es decir, de personas formadas en el compromiso social, en la intervención social para la mejora de la convivencia” (SANTIESTEBAN, ALBA, & GARCÍA, 2012, pág. 278).

Por tal razón, el docente reflexivo, que comprende la relevancia de la convivencia escolar, forja unos procesos de enseñanza que apunta a una sana *convivencia ciudadanía*, concibiendo el contexto escolar y su práctica como un escenario de reflexión. Aquí el docente debe asumir un rol de investigador y dinamizador de su quehacer pedagógico, capaz de “reconstruir saberes sociales en el aula” (2002, pág. 48), siendo un aspecto central de la reflexión de su práctica la convivencia escolar.

Como estrategia didáctica, el trabajo por “proyectos comunes” de Delors (1996, pág. 9), permita la participación de todos en la enseñanza-aprendizaje bajo el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje de estrategias pacíficas y democráticas que permite la convivencia con otros, abordar y transformar problemas sociales de su realidad, convirtiendo a alumno en un “sujeto pensante” (PITKIN, 2009, pág. 19), reflexivo y analítico de su realidad para transformarla.

Investigadores expertos en el tema como Chaux (2012), plantea sobre las estrategias, la importancia de tener en cuenta dos dimensiones: la pri-

mera, *el cuidado en las relaciones*, donde el docente debe dar línea para construir relaciones cálidas, afectivas, de comunicación clara y abierta al abordar el conflicto, demostrando con ejemplo, su camino constructivo.

La segunda dimensión, es *la estructura de la clase*, la cual debe privilegiar *modelos de participación*, donde prevalece la experiencia como elemento fundamental del aprendizaje en y para la convivencia.

A partir de este clima de aula, se puede favorecer la enseñanza-aprendizaje de la convivencia donde influyen procesos educativos como el diálogo, que permite identificar las tensiones y su actuar frente a otro y a la norma, como a su vez, la normatividad, donde los alumnos actúan a partir de un punto educador determinante: lo legal, lo moral o lo cultural.

Trabajos citados

- CANELLA, G.S. Y VIRURU, R. *Childhood and Postcolonization*. New York and London: Routledge Falmer, 2005
- CARR, W., & KEMMIS, S. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata, (1996)
- CHAUX, E., BUSTAMANTE, A., CASTELLANOS, M., JIMÉNEZ, M., NIETO, A., RODRÍGUEZ, G., Y OTROS. *Aulas de Paz*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de Los Andes, 2012
- DEWEY, J. *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós, 1989
- DEWEY, J. *Democracia y Educación: Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid: Morata, 2004
- FREIRE, PAULO. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005
- GABUCIO, F. *Psicología del Pensamiento*. Barcelona: Editorial UOC, 2005
- GIROUX, H. A. *Estudios culturales pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular, 2005
- KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de brower, S.A., 1992
- LÓPEZ, R.; GARCÍA, L. *Convivir en la escuela: una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos*. *Revista electrónica pedagogía y saberes* N° 24, 85, 2006
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA- MEN. *Lineamientos de Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, 2002
- MORIN, E. *Les sept savoirs nécessaires á l' education du futur*. . España: Paidós, 1999
- ORTEGA, R.; DEL REY, R.; FERNÁNDEZ, V. *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 1998

- PAGÉS, J. La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica 3º época*, 2007
- PAGÉS, J. La formación del Pensamiento Social. En: *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE/Horsori , 152-164, 1998
- PAGÉS, J. La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nueva Dimensión: Revista electrónica de Didácticas de las Ciencias Sociales* N° 3, 5-14, 2012
- PERRENOUD, P. *Desarrollo de la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 2007
- PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004
- PIAGET, J. *Psicología y Pedagogía*. España: Sarpre, 1983
- PITKIN, D. *Pensar lo social: Un aporte a la enseñanza de la Sociología en la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2009
- RODRÍGUES, R. *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana en Nicaragua*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013
- SÁNCHEZ, S.; SÁNCHEZ, A. La convivencia escolar desde la perspectiva de la cultura de la Paz. *Revista Digital Convives* , 36-41, 2012
- SANTISTEBAN, A. *Cómo trabajar en la clase la competencia social y ciudadana*. *Aula de Innovación Educativa* (187), 12-15, 2009
- SHÖN, D. *La formación del Profesional Reflexivo: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y en aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992
- SMITH, K.; TILEMA, H. Long-term. Influencies of Portfolios on Professional Development. . *Scandinavian Journal of Education Research* N°45 , 183-203, 2001
- TORREGO, J.; AGUADO, J.; ARRIBAS, J.; ESCAÑO, J. *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó, 2007
- ZEICHNER, K. *El maestro como profesional reflexivo*. Madison-Estados Unidos: Universidad de Wisconsin, 2010

Isabel Jiménez Becerra - Licenciatura en educación básica secundaria con especialidad en ciencias sociales por la Universidad De San Buenaventura, Especialización en pedagogía en solución de conflictos por la Universidad Manuela Beltrán, Maestría en Ciências de la educación por la Universidad De San Buenaventura. Actualmente es profesora no Centro de Tecnologías para la Academia de la Universidad de la Sabana en Bogotá en la Colombia.

Recebido para publicação em 10 de Setembro de 2017.

Aceito para publicação em 12 de Outubro de 2017.