

Aprender a vivir juntos, iguales y diferentes

Jairo Alonso Méndez Méndez¹

Reinel Danilo Zapata Quiceno²

Gloria Elsy Álvarez Acevedo³

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Católica de Oriente en convenio
con la Fundación Universitaria Católica del Norte

Artículo de Investigación

Asesor: Mauricio Eliécer Giraldo Acevedo

1 de julio de 2022

¹ Ingeniero de Sistemas – Universidad Piloto de Colombia – Seccional del Alto Magdalena, Girardot (Cundinamarca); estudiante de la Maestría en Educación – Universidad Católica de Oriente en Convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte; anapoima1984@gmail.com.

² Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa – Fundación Universitaria Católica del Norte; estudiante de la Maestría en Educación – Universidad Católica de Oriente en Convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte; reinel.zapata@hotmail.com.

³ Licenciada en Ciencias Religiosas – Universidad Pontificia de México; Especialista en Pedagogía y Didáctica – Universidad Católica de Oriente; estudiante de la Maestría en Educación – Universidad Católica de Oriente en Convenio con la Fundación Universitaria Católica del Norte; mngaaaa@hotmail.com.

Resumen

Este artículo es el resultado de la investigación “Aprender a vivir juntos, iguales y diferentes” que se realizó con el objetivo de comprender las virtudes a cultivar en un proceso de formación para aprender a vivir juntos iguales y diferentes en el Colegio Bethlemitas, en el municipio de Bello, Antioquia. La ruta metodológica con la cual se llevó a cabo la investigación fue el enfoque cualitativo, el paradigma histórico hermenéutico, y el diseño metodológico etnográfico, se aplicaron cuatro técnicas en la investigación: la entrevista semiestructurada, el grupo focal, la observación participante, y revisión documental. El principal hallazgo fueron doce principios y valores que apuntan al ascenso progresivo a un ser consciente y virtuoso y que le permite una formación para vivir juntos iguales y diferentes en el colegio Bethlemitas Bello, y son: la continencia, la prudencia, la amistad, la aceptación del otro, la tolerancia, la inclusión, la equidad, la igualdad, la diversidad, la subjetividad, la empatía y la justicia; siendo los debates. La conclusión general fue que los doce principios y valores hallados en la investigación se cultivan progresivamente en la familia y la institución educativa y son microcontextos de orden, inmersos en el contexto de caos del municipio de Bello, y que a través del reconocimiento y confrontación que hacen las estudiantes de este contexto y microcontextos le apuntan a un ser progresivamente consciente y por ende virtuoso.

Palabras Claves: Sujeto en contexto, formación en virtudes, vivir juntos iguales y diferentes.

Abstract

This article is the result of the research project called “Learning how to live together, equally and differently – Aprender a vivir juntos, iguales y diferentes” which was conducted with the aim of understanding the virtues to foster in an education process to live together, equally and differently at Bethlemitas school in Bello city, state of Antioquia. The methodological route used to carry out the research, was the qualitative approach, the historical hermeneutic paradigm, and the ethnographic methodological design, four techniques were applied in the research: the semi-structured interview, the focus group, the participant observation, and documentary film review.

The main finding was twelve principles and values that aim to the progressive ascent to a conscious and virtuous human being and that allows training to live together equally and differently at Bethlemitas Bello school, and they are: continence, prudence, friendship, acceptance of the other, tolerance, inclusion, equity, equality, diversity, subjectivity, empathy and justice; being the discussions.

The general conclusion was that the twelve principles and values found in the research are progressively fostered in the family and the educational institution, and are micro-contexts of order, immersed in the context of chaos in Bello city, and through the recognition and confrontation students do form this context and microcontexts aim to a progressively conscious human being and therefore a virtuous being.

Keywords: Subject in context, training in virtues, living together equally and differently.

Aprender a vivir juntos, iguales y diferentes

Introducción.

El artículo es el producto de la investigación “Aprender a vivir juntos, iguales y diferentes” realizada entre los años 2021 y 2022 en el Colegio Bethlemitas Bello, la que tuvo como problema de investigación el desconocimiento sobre el proceso educativo que se brindaba en dicha institución sobre si el permitía el desarrollo de virtudes; si era así, qué virtudes permitía y de no serlo o serlo parcial, cuáles virtudes podría cultivar; de igual forma, se entendió el colegio como un espacio cultural, en el que confluyen diversidad de seres, pensamientos, emociones, entre otros; en lo que esas virtudes a ser formables, pueden contribuir a poder vivir juntos, iguales y diferentes. Ante ese problema surgió la pregunta, ¿cuáles son las virtudes a cultivar para vivir juntos, iguales y diferentes, en el Colegio Bethlemitas Bello? por lo que se planteó como objetivo general el comprender las virtudes a cultivar en un proceso de formación para aprender a vivir, juntos, iguales y diferentes en el Colegio Bethlemitas, Bello; y como objetivos específicos, reconocer el sujeto en contexto que estudia en el colegio, identificar las virtudes que permitan una formación para vivir juntos, iguales y diferentes para el colegio, y analizar las virtudes a ser parte de la formación que permitan vivir juntos iguales y diferentes en el colegio.

Se tomaron como base seis antecedentes, dos de ellos apuntan a la mitigación de la violencia escolar y fueron realizados en España; los otros cuatro, hicieron referencia a la prevención de violencias y se desarrollaron en América Latina. El primero fue titulado como: “Convivencia escolar, dimensiones, programas y evaluación”, realizado por Vega (2017); y el segundo, elaborado por de Castro (2015), titulado: “Mejora de la convivencia y competencia comunicativa. Diseño y aplicación de un programa para la prevención y resolución de conflictos escolares”. La tercera se tituló “El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje” por Parra (2014); la cuarta, “Competencias psicosociales para la

convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México”, realizada por Baquedano y Echevarría (2013); la quinta y la sexta se realizaron en Colombia, la primera de ellas realizada por, Valbuena (2018) titulada “Pedagogía dialogante como elemento modificador del comportamiento y generador de un ambiente escolar propicio para construir un clima de convivencia pacífica y en respeto de la diferencia en el colegio Diego Montaña Cuellar - jornada tarde”; y por último, “La Convivencia dialogante, una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos al margen de la ley”, desarrollada por Martínez (2017).

Las investigaciones antes señaladas presentaron como recurrencias la prevención y la mitigación de la violencia en la escuela mediante la revisión e implementación de planes de acción para enriquecer tanto el quehacer educativo, como para dar respuesta a la resolución de conflictos; el señalamiento de corrientes pedagógicas como herramientas en la convivencia escolar desde la interacción social, como es el caso de la pedagogía dialogante y la importancia de desarrollar en los estudiantes habilidades como el diálogo, la escucha, la empatía, la amistad, el trabajo colaborativo y la cooperación.

Los estudios aportaron aspectos relevantes como lo son, la conceptualización y descripción del problema de la violencia escolar, el análisis de los mecanismos utilizados por parte de los docentes y su aplicación en la gestión de conflictos en el aula, los alcances de las corrientes pedagógicas que pueden aportar un direccionamiento importante desde métodos y prácticas de fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes, y la reflexión de las formas institucionales de abordaje por medio de planes y proyectos para la consecución de un ambiente escolar pacífico. La investigación se realizó a la luz del enfoque cualitativo porque se indaga en situaciones naturales de las estudiantes y de los docentes intentando dar sentido a la

realidad y contexto en torno a la formación en virtudes que permitan aprender a vivir juntos, iguales y diferentes en el Colegio Bethlemitas Bello.

Por su parte, el paradigma utilizado fue el histórico hermenéutico porque se entendió y comprendió la realidad de las estudiantes y docentes en diálogo con los investigadores. El diseño metodológico fue el etnográfico porque se describió la realidad contextual, ciertas costumbres, experiencias de vida y puntos de vista de las estudiantes del grado 11 y los significados que ellas dieron a dichas realidades. (Restrepo, 2018, p.25).

Asimismo, las técnicas e instrumentos utilizados fueron: la observación participante, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la revisión documental. La observación participante permitió el acercamiento y descripción por parte de los investigadores de la realidad y contexto de las estudiantes en el colegio Bethlemitas Bello. La entrevista semiestructurada permitió a través de una guía de preguntas flexible obtener información sobre el objeto de investigación. El grupo focal permitió escuchar las voces de las estudiantes con previa preparación de la situación a investigar. La revisión documental permitió detectar información selectiva sobre el sujeto en contexto del colegio Bethlemitas Bello y sobre algunas características del contexto municipal.

La población y la muestra estuvo compuesta por estudiantes y docentes del grado undécimo del colegio Bethlemitas Bello, las estudiantes fueron seleccionadas entre aquellas que están presentes en la institución desde el grado de transición, y los docentes aquellos que prestan su servicio desde hace más de cinco años.

Se tuvieron como conceptos, el sujeto en contexto en su doble dimensión espacial y relacional donde se articulan los hechos individuales y las relaciones que las componen; formación y virtudes entendidos como el proceso a través del cual se cultivan valores, principios, capacidades o potencialidades de la persona; y vivir juntos, iguales y diferentes que se expresa como una síntesis de la convivencia entre grupos donde las diferencias naturales y las diferencias culturales deben ser reconocidas.

El principal hallazgo fueron doce principios y valores que apuntan al ascenso progresivo a un ser consciente y virtuoso y que le permite una formación para vivir juntos, iguales y diferentes en el colegio Bethlemitas Bello, y son: la continencia, la prudencia, la amistad, la aceptación del otro, la tolerancia, la inclusión, la equidad, la igualdad, la diversidad, la subjetividad, la empatía y la justicia; siendo los debates.

La conclusión general fue que los doce principios y valores hallados en la investigación se cultivan progresivamente en la familia y la institución educativa que son microcontextos de orden, inmersos en contexto de caos del municipio de Bello, y que a través del reconocimiento y confrontación que hacen las estudiantes de estos contextos le apuntan a un ser consciente y por ende virtuoso.

Marco teórico.

Se abordaron las categorías de formación y virtudes, vivir juntos iguales y diferentes, y sujeto en contexto, a continuación, se presentan las categorías que se trabajaron dentro de la investigación.

Formación y virtudes.

La formación se refiere en especial al cultivo de las virtudes, es así como para Aristóteles (1985), la virtud es aquello que debe prepararnos para los placeres y los dolores, de tal manera que nuestra conducta sea la mejor posible. La virtud es lo contrario al vicio. Aristóteles (1985) plantea que las virtudes no son simples facultades, tampoco son pasiones, son cualidades, modos de ser: “es algo, pues, que se adquiere y se construye en la *psyche* en condiciones siempre concretas, en medio de la realidad histórica, de la polis, y de las formas en que se organiza” (p. 106). La virtud hace del hombre, un hombre bueno, un hombre de bien, gracias a la cual sabrá realizar la obra que le es propia; de acuerdo a Aristóteles (1985) las virtudes “no pueden negarse, porque pertenecen a la estructura misma de la naturaleza humana; pero pueden modificarse, cuando convergen la *areté* (virtud), la *paideía* (enseñanza) y la *polis* (sociedad)”.

Además, el filósofo plantea que hay tres cosas que se deben buscar con las virtudes: lo bello, lo conveniente y lo agradable; y tres que se deben evitar: lo vergonzoso, lo perjudicial y lo penoso. El hombre virtuoso sabe conducirse bien y seguir el camino recto, acertar; y el hombre de vicios, se equivoca. (Aristóteles, 1985).

De acuerdo a Aristóteles (1985) distingue dos tipos de virtudes: la primera, es dianoética, que es el ejercicio de las facultades intelectuales que perfeccionan el conocimiento, como son la sabiduría, la inteligencia y la prudencia, son las que elevan lo sensible al logos; la segunda, la ética, es el dominio del alma intelectual sobre el alma apetitiva, es decir, son las virtudes que perfeccionan el carácter como el modo de ser y de comportarse, estas son la valentía, el gobierno de sí, entre otras. Afirma Aristóteles (1985), que si bien, el modo de ser intermedio es en todas las cosas laudable, “debemos inclinarnos unas veces hacia el exceso y otras hacia el defecto, ya que así alcanzaremos más fácilmente el término medio y el bien” (p. 177).

Una de las características de la virtud es ajustar las posibles desarmonías con que cada individuo responde a los estímulos de su mundo, ahora bien, para Aristóteles (1985) es difícil encontrar desde joven la dirección recta hacia la virtud, toda vez que, no se ha educado en las leyes, las cuales regulan la educación y las costumbres de los jóvenes; cuando las leyes se hacen un hábito, la virtud no resulta difícil de conseguir.

Según Quicios (2002), para Aristóteles son tres los elementos o factores que entran en juego en el proceso de formación: la naturaleza, el hábito y la razón. En la naturaleza el hombre nace cargado de deseos e impulsos, los hábitos pueden hacer cambiar las condiciones naturales, mejorarlas o empeorarlas; y la razón, es norma de conducta que descubre la rectitud correspondiente a las costumbres.

Para la tradición pedagógica germánica, el término alemán “*Bildung*” se traduce como “formación”, para Hegel, citado por Böhm (2010):

Él no piensa en formación ni como un proceso unilineal de un desarrollo orgánico (desde adentro hacia fuera), ni como socialización unilateral por medio de interiorización de papeles y normas sociales (aprendizaje de afuera hacía dentro). La formación sólo puede ser entendida como un proceso extremadamente conflictivo entre el hombre y el mundo. La formación ocurre en el ritmo de renuncia y en el de auto reflexión, alienación y reflexión. (p. 96).

Según Hegel, la formación sirve para centralizar en sí mismo todas las experiencias y conocimientos del mundo, y para crear en el centro de la propia persona la unidad de visión del mundo, porque sin centro no hay círculo. Afirma Hegel, citado por Böhm (2010) “quien se pierde así mismo pierde todo; quien huye de sí mismo no posee más”. (p. 97).

Por su parte en el texto de Böhm, (2010) citando a Humboldt (1767-1835) y Hegel (1744-1803), la formación del hombre se da en términos dialécticos, y la define como la transición entre la indefinición de esa fuerza a su definición, ella jamás puede ser provocada por algo externo y mucho menos enseñada por alguien; por tanto, de acuerdo Böhm, (2010) citando a Humboldt (1767-1835) sirve para la autodeterminación del hombre, señalando el autor: “En el centro de todos los tipos especiales de actividades está el Hombre, que, sin cualquier intención dirigida a algo específico, solamente quiere fortalecer y aumentar las fuerzas de la naturaleza, dar valor y durabilidad a su ser” (pág. 98).

Así mismo para Gadamer (1993), la formación es el proceso por el que se adquiere cultura, en cuanto al patrimonio personal del hombre culto. Se trata de un proceso progresivo, que se desarrolla, en el que se va pasando del devenir al ser. Al respecto, Gadamer (1993)

El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia «por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser»; por eso necesita de la formación. (p. 41).

Para Gadamer (1993), además, el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas o disposiciones, puesto que éstas son sólo un medio para alcanzar el fin de la formación que es la apropiación, por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual el sujeto se forma. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda; al respecto Gadamer (1993) retoma el planteamiento de Hegel que entiende el proceso de formación como un proceso de ascenso a la generalidad, al afirmar que:

La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es «inculto»; por ejemplo, el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida, lo cual sería falta de una capacidad de abstracción:

no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida. (p. 41).

Kant (ca. 1781/1988) advierte lo siguiente:

Cabe observar que ninguna otra parte de la moral ha sido tratada de forma tan deficiente como la que versa sobre los deberes para con uno mismo. Nadie ha llegado a tener una concepción adecuada de los deberes para con uno mismo, teniéndolos por una bagatela, por un mero apéndice de la moralidad; parece como si sólo una vez que el hombre ha cumplido con todos los deberes pudiera finalmente ponerse a pensar en sí mismo. En lo tocante a este capítulo todas las filosofías morales resultan falsas. (p. 26).

Vivir juntos, iguales y diferentes.

Esta categoría aborda, inicialmente, las nociones de sociedad y comunidad, para Platón (1986) en La República (Libro 2, Diálogo con Sócrates), el origen y los primeros conceptos sobre vivir en comunidad los encontramos en la concepción del Estado. El estado, según Platón (1986), existe para servir a las necesidades de los hombres. El acento lo centra en la ayuda que se daban unos a otros, y lo resume de esta forma Copleston (1994):

El Estado existe para servir a las necesidades de los hombres. Los hombres no son independientes unos de otros, sino que necesitan la ayuda y la cooperación de los demás en la producción de todo lo que hace falta para la vida. De ahí que se reúnan y asocien en un mismo lugar, y dan a esta morada común el nombre de Ciudad. El fin originario de la ciudad es, pues, un fin económico, y de él se sigue el principio de la división y especialización del trabajo. Los talentos y dotes naturales difieren con las gentes que los tienen para servir de diversos modos a la comunidad. (p. 198-199).

Además, la necesidad mutua que se tienen unos de otros, no solo es a nivel económico; según Copleston (1994) citando a Platón, “el Estado no existe simplemente para cubrir

necesidades económicas del hombre, sino para hacerle feliz, para que el hombre pueda desenvolverse llevando una vida recta, de acuerdo con los principios de la justicia”. (p.199).

Por otra parte, la comunidad - *Gemeinschaft* - y la sociedad - *Gesellschaft* - se contraponen. En el caso de Kant (2005), *Gemeinschaft* puede significar tanto *communio* como *commercium*, y se emplea en el último sentido, como una comunidad de intercambio, sin la cual jamás podríamos conocer empíricamente la misma comunidad local (*communio spatii*). Mediante este *commercium*, los fenómenos, en la medida en que se hallan ligados entre sí, a pesar de estar unos fuera de otros, forman un compuesto. Tales compuestos son posibles de diversas maneras y dan origen a tres tipos de relaciones: *inherencia*, *consecuencia* y *composición*.

Por su parte, Kemmis (1988), señala que: “las formas de socialización se conectan y se desconectan como un constante fluir que no obedece a ninguna finalidad o dirección” (p. 25), sin embargo, para Tönnies (1947), “las voluntades humanas se hallan entre sí en múltiples relaciones” (p. 19), o lo que es lo mismo, *uniones*; según el sociólogo, existen dos tipos de relaciones: en primer lugar, la unión como vida real y orgánica, que es la comunidad; y en segundo lugar, la unión como formación ideal y mecánica, que es la sociedad. La comunidad se caracteriza por ser íntima, interior, exclusiva, duradera, auténtica, es un organismo vivo; por otra parte, la sociedad es lo público del mundo, y se entiende como una mera coexistencia de personas independientes entre sí, es pasajera y aparente, es un agregado y artefacto mecánico.

Para Tönnies (1947) el propósito de la comunidad parte de la unidad perfecta de la voluntad humana, considerando el estado natural que se conserva. No obstante, lo “natural” encubre muchas cuestiones de orden cultural, por lo que se rescata de Tönnies (1947), el

sentido, más que sus palabras literales. En esa dirección, afirma que tres son las clases de relaciones en la comunidad: la primera, la relación entre la madre y su hijo que “implica una relación de duración larga, pues corresponde a la madre la nutrición, protección y dirección del nacido hasta que llegue a ser capaz de nutrirse, protegerse y dirigirse por sí solo” (p. 26), y se le denomina, *parentesco*; la segunda, la relación entre cónyuges, los cuales necesitan apoyarse mutuamente en la habituación, para transformarse en una relación duradera, y es denominada, *vecindad*; la tercera, la relación entre hermanos que no posee un agrado tan natural como existe entre la madre y su hijo o entre los cónyuges, sino que es el vínculo del corazón, originado, conservado y consolidado por el recuerdo de la relación original de madre e hijo, y es denominada, *amistad*.

Para Tönnies (1947), los tres tipos de relaciones que conforman la comunidad están íntimamente enlazadas entre sí tanto en el tiempo como en el espacio; a propósito, afirma que “donde quiera que se encuentren seres humanos enlazados entre sí de un modo orgánico por su voluntad y afirmándose recíprocamente, existe comunidad”. (p. 33), de igual manera, Tönnies (1947) propone las tres leyes principales de la comunidad, que son: la primera, parientes y cónyuges se aman o se acostumbran entre sí; la segunda, entre los que se aman hay consensos; la tercera, los que se aman y se entienden permanecen juntos y ordenan su vida en común. El consenso es la expresión más simple de la esencia y verdad de toda convivencia.

Ahora bien, la comunidad implica el vivir juntos, y como lo expresa Touraine (1997) “sólo podemos vivir juntos con nuestras diferencias si nos reconocemos mutuamente como sujetos”. (p. 166), a propósito, afirma:

Vivimos juntos, pero a la vez fusionados y separados, como en la "muchedumbre solitaria" (...) cada vez menos capaces de comunicación. Ciudadanos del mundo sin

responsabilidades, derechos o deberes, por una parte, y, por la otra, defensores de un espacio privado que invade un espacio público. (p. 13).

En contraposición a Touraine, Torres (2013), afirma que, aunque el término “comunidad” es polisémico, sin embargo, “el sentido irreflexivo más corriente de la palabra “comunidad”, la identifica con formas unitarias y homogéneas de vida social en las que prevalecen rasgos, intereses y fines comunes”; además, para Torres (2013) la comunidad es un modelo alternativo al capitalismo cuando afirma que “es así como algunos movimientos sociales acuden al referente comunitario para justificar la defensa de vínculos y modos de vida vulnerados y también como un horizonte ético y político de su proyecto alternativo al capitalismo”. (p. 15).

Torres (2013) citando a Marinas (2010), afirma además que en América Latina aparece una novedad frente a este concepto de comunidad, al respecto afirma: “lo que aparece como “novedoso” es la persistencia, emergencia y proliferación de “diferentes expresiones de acción colectiva impulsadas en nombre de la comunidad”, cuyas potencialidades instituyentes y emancipadoras están aún por valorar”, finalmente, Torres (2013) asegura que la comunidad como fenómeno social es un concepto que está primero al de la sociedad. La sociedad es más reciente y está ligada como denominación y fenómeno social a la racionalidad capitalista.

Sujeto en contexto.

Para hablar de esta categoría es importante mencionar a Grossberg (2010) quien afirma que:

El contexto, primero, es espacial y perfila una interioridad limitada, una isla estable de presencia ordenada en medio del resto de un espacio vacío o caótico; segundo, el

contexto es relacional, constituido siempre por conjuntos y trayectorias de relaciones sociales y vínculos que establecen su exterioridad respecto a sí mismo. (p. 17).

Además, para Grossberg (2010) “los contextos se generan incluso mientras "articulan” los "hechos” o individualidades y relaciones que los componen. También están siempre en relación con otros contextos, produciendo complejos juegos de relaciones y conexiones multidimensionales”. (p. 18).

Desde la perspectiva de Grossberg (2010), existen al menos tres formas de constituir contextos, tres modalidades de contextualidad, tres lógicas de contextualización: el entorno (o situación); el territorio (o lugar) y la región (o período ontológico), que describen dimensiones interconectadas de cada contexto -aunque la naturaleza de tal interconexión (por ejemplo, una relación jerárquica/escalar) es contingente de por sí, de ahí que no se pueda descifrar la lógica específica de una dimensión desde o hacia otra- y también explican modos de cartografiar contextos de forma selectiva. El mapa más adecuado no es siempre la articulación de las tres al tiempo: la manera de cartografiar un acontecimiento/contexto dependerá de la problemática en cuestión. De esta manera, para Grossberg (2010):

El contexto como lugar describe una realidad afectiva o, mejor dicho, un complejo juego de articulaciones y registros afectivos — que incluye configuraciones de investidura y pertenencia, atención e importancia, placer y deseo y emociones— e implica complicadas relaciones entre subjetivación (subjectivation) y subjetificación (subjectification), emplazamiento y orientación, pertenencia y alienación, identidad e identificación. (p.21)

Por otra parte, la categoría “contexto” posee relación con la ciencia, según Varsavsky (2010) la ciencia tiene como objeto adentrarse a la realidad para transformarla, develando así un nuevo tipo de ciencia como actividad revolucionaria; afirma que:

A mí me ha parecido importante insistir en la actividad revolucionaria que conduce a un nuevo tipo de ciencia que no es ‘inferior’ a la ciencia actual, y que no es obligatorio aceptar los criterios valorativos de ésta, ni conveniente para la misma Ciencia. (p. 21).

Varsavsky (2010) hace un llamado al científico Latinoamericano, de hacer ciencia politizada, el científico es una persona capaz de hacer cambios en la sociedad; al respecto asegura que:

La misión del científico rebelde es estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas las etapas y en todos sus aspectos, teóricos y práctico. Esto es hacer ‘ciencia politizada’. (p. 25).

Por tanto, es necesario hacer ciencia enmarcada en una problemática social, y así tener el contexto local para entender la complejidad de la problemática. Dice Varsavsky (2010):

Si alguna afirmación científica nos permite hacer la experiencia, es que conviene plantear el estudio de cada problema social y de otros de análoga complejidad en su marco de referencia local, buscando factores importantes y las leyes adecuadas al caso particular, sin despreciar la experiencia universal, pero sin aceptarla a priori. (p. 52).

No obstante, para entender el contexto, es necesario que todo científico asuma su rol como bien lo expone Varsavsky (2010) “El papel de un científico no es reemplazar, sino integrarse a ese estado mayor revolucionario, cuando exista, y usar su experiencia científica junto con la experiencia de los hombres de acción”. (p. 57).

Al igual que Varsavsky, el colombiano Fals Borda (2009), plantea la necesidad de combinar teoría y práctica desde el ámbito científico, presentando desde el contexto

latinoamericano una sociología nueva, la “sociología de la liberación”; para Fals Borda (2009) afirma que:

La sociología de la liberación, sería un acto de creación científica que satisfaría al mismo tiempo los requisitos del método y de la acumulación del conocimiento científico, aportando tanto a las tareas concretas y prácticas de la lucha inevitable, como a las de la reestructuración de la sociedad latinoamericana en esa nueva y superior etapa. (p. 224).

En efecto, como bien lo expresa Fals Borda (2009), es necesario un acto rebelde de la ciencia, que tenga una aplicabilidad real a los procesos sociales; al respecto afirma que:

Las normas generales que mejor podrían guiar el trabajo científico en épocas de crisis (las de una nueva ciencia rebelde) parecen ser aquellas que resultan de la experiencia misma de la aplicación del método a los procesos sociales, observando las actitudes de responsabilidad y honradez que deben distinguir a todo científico. (p. 223).

Igualmente, tanto para Varsavsky como para Fals Borda, la ciencia como un transformador de sociedad es un imperativo categórico; Fals Borda (2009) lo expresa así:

La ciencia que responde a las crisis. Esta justificación científica debe provenir del trabajo arduo y constante y del contacto fiel y estrecho con la realidad. Esta tarea se delinea más claramente en épocas críticas que en etapas “normales” del devenir histórico. Es una tarea indispensable si queremos asegurar la continuidad de nuestra ciencia y la creación de una nueva y mejor sociedad. (p. 238).

Se trata en últimas, partir de las realidades propias latinoamericanas, para producir nuevas teorías, evitando basarse en otras teorías que hablan de otros contextos.

Ruta metodológica.

Esta investigación se realizó desde el enfoque cualitativo al indagar y reflexionar sobre la realidad de la formación en virtudes en el Colegio Bethlemitas Bello, que permiten a las estudiantes aprender a vivir juntos, iguales y diferentes, este enfoque permitió a los investigadores dar sentido e interpretar el fenómeno relacional de las estudiantes. (Taylor y Bogdan (1987, p. 20); así mismo, la investigación siguió las líneas propuestas por el paradigma histórico hermenéutico porque se generó una comprensión de los contextos y significados que las estudiantes dieron a éstos, a partir del diálogo entre estudiantes e investigadores, como lo propone Gadamer (1993).

El diseño metodológico fue el etnográfico, permitió a los investigadores describir las relaciones cotidianas tejidas por el de las estudiantes del grado undécimo y los significados que ellas dieron a dicha realidad. Para los investigadores, la etnografía permitió la articulación, tanto de los significados emitidos por las estudiantes como las relaciones tejidas entre ellas (Restrepo, 2016, p.25).

En la presente investigación se aplicaron cuatro técnicas: la entrevista semiestructurada, el grupo focal, la observación participante y la revisión documental. La entrevista semiestructurada permitió a través de una guía de preguntas flexible obtener información sobre el objeto de investigación; el grupo focal permitió escuchar las voces de las estudiantes con previa preparación de la situación a investigar; la observación participante permitió el acercamiento y descripción por parte de los investigadores de la realidad y contexto de las estudiantes en el colegio Bethlemitas Bello; la revisión documental permitió detectar información selectiva sobre el sujeto en contexto del colegio Bethlemitas Bello y sobre algunas características del contexto municipal.

La población y la muestra estuvo compuesta por estudiantes y docentes del grado undécimo del colegio Bethlemitas Bello. Las estudiantes fueron seleccionadas entre aquellas que están presentes en la institución desde el grado de transición, y los docentes aquellos que prestan su servicio desde hace más de cinco años.

Hallazgos y debates.

Las virtudes son posibilidades de trascendencia de los seres humanos porque apuestan por la formación de personas buenas. Entre otros, existen tres microcontextos propicios donde se cultivan dichas virtudes, la familia, la escuela y la sociedad, las que se entrecruzaron en esta investigación. En el caso de la sociedad se observó cómo ésta incidió más en la categoría sujeto en contexto; en el caso de la escuela incidió más en la categoría formación y virtudes; y en el caso de la familia, incidió más la categoría vivir juntos, iguales y diferentes.

Sujeto en Contexto.

El municipio de Bello, en cuanto al uso del suelo se caracteriza por ser habitacional y comercial; en el primero, priman las familias de estratos bajos y se presenta un déficit de vivienda del 1.94%, el aseguramiento en la prestación de servicios públicos domiciliarios es del 98,70%, el acceso a la educación es de 93,77 %, (Alcaldía de Bello - Plan de desarrollo municipal, 2016-2019); en contraposición, las familias de las estudiantes de la institución educativa tienden a ser parte de los estratos medio y alto (Fuente: Proyecto Educativo Institucional - PEI 2021 – Colegio Bethlemitas Bello). A pesar de que la información del Plan de Desarrollo da a entender que las situaciones socioeconómicas de los habitantes del municipio de Bello son favorables, la información desactualizada y la observación de los investigadores permiten suponer que las condiciones mencionadas son más precarias.

En este municipio hay presencia de bandas delincuenciales las cuales han dividido la extensión territorial, lo que ha generado fronteras invisibles que les ha permitido rentas legales e ilegales en diferentes circuitos económicos, lo que ha favorecido de alguna manera un manejo de los indicadores delictivos. (Personería municipio de Bello - 2018 y Defensoría del Pueblo), lo anterior no significa que la actuación de grupos armados ilegales en el municipio sea la misma, a más pobreza, más actos de violencia; a más riqueza, más actos de seguridad.

La influencia del contexto de las estudiantes lo presenta así una de las voces entrevistadas: “el contexto de los estudiantes de nuestro colegio es favorable ya que el barrio es muy tranquilo, donde los índices de dificultades son menores y los chicos no tienen riesgos como los que pudieran tener en otros barrios, por eso acá no vemos mayores dificultades” (ED2).

Como ya se mencionó, las estudiantes, si bien en su mayoría provienen de barrios de clase media alta, hay una minoría que proviene de clase baja. Las primeras entienden que sus contextos son de baja conflictividad o violencia, lo que los hace más tranquilos, a diferencia de las segundas que plantean que sus barrios son más conflictivos, violentos y por eso menos tranquilos; para Grossberg (2010), el contexto es tanto espacial como relacional, en lo espacial es una intimidad condicionada, un cierto orden en medio del caos.

En esa dirección, las estudiantes de familias de estrato medio - alto entienden que su microcontexto de “orden”, así esté en un contexto de caos, les ha enseñado a construir criterios para evitar situaciones nocivas, a diferencia de las estudiantes de familias de estratos bajos, que les ha permitido aprender cómo sobrevivir en micro y contextos caóticos. Al continuar con Grossberg (2010) en el que el contexto es espacial y relacional, en este segundo aspecto, es un

sistema de relaciones y vínculos en los que el sujeto se exterioriza, es un complejo juego de articulaciones, que para el caso en cuestión el contexto enseña y el sujeto aprende.

En perspectiva de lo anterior, se pudo encontrar que para los docentes de la institución educativa el contexto incide en las estudiantes en su forma de ser, específicamente en lo que corresponde al pensar, al lenguaje, al comportamiento y a las expectativas de vida; con base en esto, el contexto se configura como una expresión del currículo crítico (Kemmis, 1988), entendido como una forma de pensar, comunicarse y relacionarse.

En este orden de ideas, las estudiantes identifican una influencia más positiva que negativa proveniente de sus microcontextos familiares, planteando como parte de esa enseñanza de las familias, virtudes como la prudencia y la confianza; principios como la alteridad, la unidad, la acogida, la libertad; y valores como la sinceridad y la rectitud. A la par se observan como aspectos negativos la gestión inadecuada de los conflictos familiares y las violencias que se generan al interior de estas. Es posible que algunos aspectos negativos que se enseñan desde las familias y que las estudiantes han aprendido, estén naturalizados, y esto hace que no sea posible percibirlos por ellas; con esto, las familias son microcontextos tanto de orden como de caos.

Basado en lo anterior, la enseñanza de las familias a los estudiantes puede incluir tanto virtudes como vicios, si se asume la ruta de orden, virtudes, principios y valores como capacidades o potencias, se puede entender como lo plantea Aristóteles (1985), que la familia puede aportar a que sus hijos sean personas de bien; sin embargo, al acudir a esa posible naturalización y no reconocimiento de vicios, según Aristóteles (1985), el vicio es una especie de representación del exceso o del defecto y solo es posible el reconocimiento de la virtud

cuando se reconoce el vicio, con lo que se tiene que la familia, a pesar de que puede ser fuente de vicio, no significa que no pueda llegar a ser formadora.

Por otro lado, las estudiantes de la institución educativa se caracterizan por seguir las normas instituidas y las orientaciones dadas por los profesores y directivos docentes. Presentan capacidad de socialización, trabajar en grupo a partir de afinidades que ellas encuentran, y existe ayuda mutua a partir de las fortalezas que presentan. Los dos aspectos más significativos es que son participativas y propositivas; estas características de la mayoría de las estudiantes no tendrían una relación directa con el contexto de caos del municipio de Bello, sin embargo, al ser ellas de sectores más privilegiados, microcontextos de orden, podría sospecharse que son reflejo de este.

Uno de los debates fue encontrar un sistema escolar ordenado, aceptado por las estudiantes, que provienen de un microcontexto de orden en un contexto de caos, lo que a su vez hace de la institución educativa una forma de relación o de vínculo que se caracteriza por el respeto o la obediencia, no siendo clara la frontera entre lo uno y lo otro, por esto no es evidente si lo que se está generando es un ser virtuoso o un ser que está reproduciendo un espacio de orden y de relaciones virtuosas, sin llegar al reconocimiento y mucho menos a la conciencia.

Con base en lo antes citado, se identificaron cuatro contextos diferentes: El primero, la institución educativa, que se caracterizó por ser un espacio de orden y de promoción de unas relaciones virtuosas; el segundo y el tercero, las familias y los barrios de las mismas, que eran espacios tanto de orden como de caos, en las que se construían relaciones tanto virtuosas como viciosas; el cuarto, el municipio de Bello, como un espacio de caos con relaciones viciosas. La

enseñanza de esos contextos osciló entre la virtuosidad y el vicio, para quienes primaban los contextos de enseñanzas virtuosas, pareciera que el aprendizaje es más un reflejo de lo enseñado y para quienes vienen de contextos más viciosos pareciera que el aprendizaje es más de adaptación o de supervivencia; así, contextos virtuosos no necesariamente son contextos formadores *per se*, ni contextos viciosos pueden entenderse por sí mismos como contextos deformadores, sino que demanda en ambos casos, para la formación, al menos el reconocimiento por parte de quien aprende tanto de la virtud como del vicio.

Formación y virtudes.

El Colegio Bethlemitas Bello es otro de los entornos formativos donde se pretende sembrar virtudes que se combinan en el reconocimiento, la concientización y confrontación de ideas, formas de ser, maneras de vivir de cada persona, entre otros, para posibilitar el poder vivir juntos, iguales y diferentes.

Este entorno presenta aspectos que pueden entenderse como formativos según los hallazgos, los cuales dan a entender que las virtudes necesarias para el proceso formativo son la continencia, entendida como la capacidad de medir los límites; la prudencia, como el arte de saber decir las cosas; la amistad, virtud que pretende instalar al otro en el corazón; aceptación del otro, al buscar que las personas comprendan los diferentes puntos de vista, puedan coexistir y crear conjuntamente, lo que a su vez subsume la tolerancia, y la inclusión; y por último, la justicia, como la posibilidad del conocer, comprender y actuar en diálogo entre la consciencia y el rostro del sufriente que interpela (Grupo Focal 2).

Respecto a lo anterior, una de las estudiantes expresa que en la institución educativa lo siguiente:

“Hablando pues de manera integral, como persona o académicamente, porque uno sale del colegio con un rendimiento muy bueno y nos han enseñado muchos valores, por ejemplo, el respetar, o a tener empatía, o a ayudar a los demás”. (segunda entrevista estudiante 5).

Por otra parte, para los docentes (grupo focal 2) es importante en el proceso de formación tener presente el imperativo categórico propuesto por Kant, “actúa de tal manera que tu forma de actuar se convierta en una ley universal”, y entenderlo como un principio para el cultivo de las virtudes que inspira a las estudiantes para aprender a vivir juntos iguales y diferentes, en tanto que se convierte en una máxima de vida.

En este orden de ideas, Aristóteles (1985) entiende que la virtud es una capacidad o potencia propia del ser humano que requiere de su cultivo para que madure y emerja, es un proceso que se da desde dentro hacia fuera; por su parte para Gadamer (1993) es el proceso formativo en las virtudes como aquel por el que se adquiere cultura, de forma progresiva, en una constante transformación del devenir al ser, caracterizada por la ruptura con su ser natural inicial, y es un proceso, a diferencia de Aristóteles, desde fuera hacia dentro. Para Gadamer (1993) el hombre virtuoso es un hombre en ascenso a un ser espiritual que está más cerca de sostenerse apropiadamente en medio de los conflictos, que de derrumbarse.

Dadas, así las cosas, en la institución educativa se cultivan valores que en la medida en que estén en la cultura o en la naturaleza del ser, bien sea porque se enseñan o bien sea porque se enseñan a descubrirse, permiten que dichos valores no sean conceptos abstractos, sino que sean parte del ser, en ese momento trascienden a virtudes. Al ser cultivadas estas virtudes, se aspira que vayan madurando a través del tiempo, y se consoliden dentro de un proceso de crecimiento o de ascenso en la toma de conciencia en el que se confrontan las realidades internas de la persona

y de su historia con las realidades externas del mundo y de la cultura, a más reflexión y conciencia más posibilidad de afianzamiento en la virtud.

Las virtudes mencionadas en los hallazgos permiten una formación para vivir juntos, iguales y diferentes, puesto que al ser humano virtuoso, además de ser una buena persona, se le facilita la gestión de los conflictos, no por un conocimiento técnico de cómo gestionarlos, sino que la condición del ser que de cierta forma ha descubierto un imperativo categórico en la búsqueda de la gestión de los conflictos, pues entiende que todos y todas, parten de una diversidad de sistemas de creencias, lugares de lugares de enunciación, entre otros, que hacen que el conflicto sea un escenario natural en la sociedad y que él requiere es de su gestión y no de la eliminación del contrario, para buscar superar los límites propios de las diferencias naturales, para llegar mediante la confrontación racional y la autorreflexión a acuerdos con los demás; así la virtud contribuye a que el conflicto permita una continua formación.

Vivir juntos, iguales y diferentes.

El vivir juntos, iguales y diferentes se expresa como una síntesis de la convivencia entre grupos, donde las diferencias naturales y las diferencias culturales deben de ser reconocidas, para estimular la virtud de justicia, que permita aceptar eso natural y que no acepta eso cultural disfrazado como natural, y así, entre otras evitar que entre los mismos individuos existan situaciones de injusticia y discriminatorias que les impidan aportar al crecimiento propio y colectivo.

Según los hallazgos obtenidos en la investigación, un claro ejemplo del vivir juntos, iguales y diferentes es la concepción de la familia expresada por las estudiantes, y que constituye otro de los contextos formativos; es ahí, en el seno familiar, donde ellas han aprendido a vivir con el otro, partiendo de la individualidad, aceptando y respetando la diferencia, lo que posteriormente ha sido trasladado a la escuela. Aquí la duda prudente es ¿qué

tan diversa puede ser cada familia? adicionalmente, el tiempo permite que las personas se conozcan mejor, que se afiancen sus subjetividades y se tienda al respeto por la diferencia natural, así lo expresa una de las estudiantes (Entrevista 1), “es cómo lo mismo, con la familia lo veo en el sentido de estar en paz, juntos y tranquilos, pero cada uno teniendo sus diferencias y cada uno respetando a los demás, juntos pero no mezclados en pensamiento y en todo lo demás”. La expresión tolerancia en las estudiantes se acerca más al significado de la comprensión, es decir, no se queda en un otro por fuera de sí, sino en un otro que se hace propio de sí.

Otro aspecto que se evidenció, fue el encontrar que los principios y valores necesarios para la vida en comunidad son la equidad, la igualdad y la diversidad no fruto de las injusticias, la subjetividad, la empatía, que juegan un rol relevante dentro de las relaciones humanas como bien lo expresa una de las estudiantes (grupo focal, estudiante 1) al afirmar que “es necesario no solo aceptar, sino también tolerar, en pro de la unidad de la comunidad, porque si lo que queremos es estar juntos y reconocernos como iguales y diferentes no podemos esperar que los otros actúen como nosotros queremos”.

Las estudiantes expresaron la necesidad de relación con el otro para crecer y desarrollarse libremente, en tanto que esta confrontación permite el reconocimiento de las singularidades propias y de la otra persona, lo cual afianza la identidad personal; además, de manera individual no se avanza demasiado, es necesaria la vida en comunidad para realizar proyectos estables.

Ahora bien, la vida en comunidad implica el servicio a los otros, como lo afirma Platón (1986), “el origen y los primeros conceptos sobre vivir en comunidad los encontramos en la

concepción del Estado. El Estado existe para servir a las necesidades de los hombres”; por su parte, Tönnies (1947), manifiesta que existe comunidad cuando los seres humanos enlazados entre sí por su voluntad tanto en el tiempo como en el espacio, se afirman recíprocamente.

Según lo anterior, se observa que la familia es formadora en virtudes, desde ella se aprende a vivir en comunidad, en la medida en que se confrontan las subjetividades y se fortalece el respeto por la diferencia, lo que ayuda a la construcción de proyectos conjuntos y a formar seres humanos capaces de vivir juntos, iguales y diferentes.

En la institución educativa se hallaron doce virtudes que se cultivan en un proceso de formación para vivir juntos iguales y diferentes, o lo que es lo mismo la vida en comunidad; al hacer un análisis de las respuestas emitidas por las estudiantes se encuentra que éstas presentan una confusión entre los conceptos de valor, principio y virtud, que para el objeto de esta investigación no constituye una dificultad, en tanto que, los principios y valores mediante un proceso de reconocimiento y confrontación por parte de la persona, llegan a ser virtudes.

Conclusiones.

El sujeto en contexto que estudia en el colegio Bethlemitas Bello se caracteriza por seguir las normas instituidas y las orientaciones dadas por los profesores y directivos docentes; presentan capacidad de socialización, trabajar en grupo a partir de afinidades que ellas encuentran, y existe ayuda mutua a partir de las fortalezas que presentan. Los dos aspectos más significativos es que son participativas y propositivas; así mismo, el contexto de los estudiantes puede ser entendido como espacial o relacional. En cuanto a lo espacial, se entiende como un orden dentro del caos, lo que significa que los entornos o microcontextos son organizaciones de un espacio limitado, un modo de contener y abrirse continuamente al caos, entendido este

último como el contexto más amplio en el que convergen realidades económicas, políticas, sociales y culturales; por su parte, lo relacional es un sistema de vínculos donde el sujeto se exterioriza, estos contextos, son contextos en sí mismos, como lo fue el municipio de Bello y microcontextos, como fueron las familias, los barrios y la escuela.

El contexto del municipio de Bello presentó tendencia al caos, mientras que los microcontextos familiares y escolares de las estudiantes presentaron tendencia al orden, sin embargo, contexto y microcontextos resultaron favorables para la formación en virtudes, indistinto si lo enseñado eran vicios o virtudes, porque indistintamente cuando se partió del reconocimiento y la concientización de los mismos se generaba un aprendizaje virtuoso; sin embargo, así los microcontextos enseñaran virtudes, no se puede concluir que el aprendizaje es virtuoso, porque el acto mecánico, no es garantía de reconocimiento ni concientización.

Se identificó en la institución educativa que se enuncian las virtudes en el proceso formativo, según documentos oficiales, sin embargo, en la práctica no se puede concluir que se presente dicha formación, si se identificó que se presenta cierta formación no en virtudes, pero si en lo que puede calificarse como principios o valores, ellos son diálogo, colaboración, respeto por el otro, legalidad, valores evangélicos como el amor y la libertad, compromiso con la justicia, la paz y la realidad social, uso efectivo del tiempo libre.

Por la forma en que se enuncia en los documentos oficiales de la Institución Educativa Bethlemitas Bello, y la información generada en el trabajo de campo se logró concluir que la formación para vivir juntos iguales y diferentes en dicha institución educativa debe iniciar con principios y valores y progresivamente ir ascendiendo a una formación virtuosa, ante esto se identificó como principios y valores a ser tenidos en cuenta: la continencia, la prudencia, la

amistad, la aceptación del otro, la tolerancia, la inclusión, la equidad, la igualdad, diversidad, la subjetividad, la empatía, y la justicia.

Por lo tanto, estos doce principios y valores se deben cultivar progresivamente para alcanzar una formación en virtudes, lo que se puede lograr mediante un currículo crítico entendido como una forma de pensar, comunicarse y relacionarse, en el que además convergen la teoría y la práctica, y del cual son garantes todos los integrantes de la comunidad educativa cuando están educados en los diferentes principios y valores institucionales y operan con responsabilidad.

Referencias.

Alcaldía de Bello (2020). Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019, *Por el Bello que Queremos*. Bello:

Alcaldía Municipal de Bello. <https://cpd.blob.core.windows.net/test1/05088planDesarrollo.pdf>

Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea – Ética Eudemia* (J. Pallí Bonet, Trad.). Madrid: Editorial Gredos

- Obra original publicado 339 A.C.

http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/pdfs/Aristoteles_Etica-a-Nicomaco-Etica-Eudemia-Gredos.pdf

Baquedano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
<https://www.redalyc.org/pdf/1710/171025597010.pdf>

Böhm, W. (2010). La historia de la pedagogía desde Platón hasta la actualidad. Villa María (Argentina): Universidad Nacional de Villa María.

Colegio Bethlemitas Bello (2021). Proyecto Educativo Institucional - PEI.

Copleston, F. (1994). Historia de la filosofía. Tomo I.
<https://static1.squarespace.com/static/58d6b5ff86e6c087a92f8f89/t/59128a2e46c3c44a8bf24bc7/1494387254000/Copleston+Tomo+I.pdf>

De Castro, R. (2015). Mejora de la convivencia y competencia comunicativa. Diseño y aplicación de un programa para la prevención y resolución de conflictos escolares. Salamanca (España): Universidad de Salamanca.
https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/128579/DTHE_CastroHern%c3%a1ndezR_Mejoraconvivencia.pdf

Defensoría del Pueblo (2 de septiembre del 2019). Alerta Temprana N° 036-19.
<http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/02/AT-N%C2%B0-036-19-ANT-Bello.pdf>

Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf>

Gadamer, H. (1993). Verdad y método. (A. Agud y R. de Agapito, Trad.) Salamanca (España): Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1975).

Grossberg, L. (2010). Teorización del contexto. *La Torre del Virrey*, 9, pp. 17-22. La Eliana: Instituto de Estudios Culturales Avanzados. <https://revista.latorredelvirrey.es/LTV/issue/view/26>
<http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57667>

Kant, I. (1988). Lecciones de ética. (R. Rodríguez y C. Roldán, Trad.) Barcelona (España): Editorial Crítica. (Obra original publicada ca. 1788).

Kant, I. (2005). Crítica de la razón pura. (P. Ribas, Trad.) Barcelona: Taurus. (Obra original publicada en 1781 y 1787).

Kemmis, S. y Fitzclarence, L. (1988). El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones MORATA.
<http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Teoria%20curricular/Kemmis%20El%20Curriculum%20mas%20alla%20de%20una%20teoria.pdf>

Marinas, J. (2006). El síntoma comunitario: Entre polis y mercado, Madrid: Antonio Machado Libros.

Martínez, C. (2017). Convivencia dialogante, una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos al margen de la ley. *Revista*

Cambios y Permanencias,9(1), pp. 867-883. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>

Platón (1986). La República. *Diálogos*, Volumen 4. (C. Eggers, Trad.) Madrid (España): Editorial Gredos. (Obra publicada ca. 370 A.C.)

Quicios, M. (2002). Aristóteles y la educación en la Virtud. *Acción Pedagógica*, 11(2), pp. 14-21. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Lima: Universidad Nacional de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>

Sabido, O. (2017). Georg Simmel y los sentidos: una sociología relacional de la percepción. *Rev. Mexicana de Sociología* LXXIX (2).

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Tönnies, F. (1947). Comunidad y sociedad. (J. Rovira, Trad.) Buenos Aires: Editorial Losada. (Obra original publicada en 1887).

Torres, A. (2013). El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: Fundación CINDE, Editorial El Búho.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Valbuena, V. Mercedes, A. (2018). *Pedagogía dialogante como elemento modificador del comportamiento y generador de un ambiente escolar propicio para construir un clima de convivencia pacífica y en respeto de la diferencia en el colegio Diego Montaña Cuellar - Jornada Tarde*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14869?show=full>

Varsavsky, O. (2010). *Ciencia, política y científicismo, y otros textos*. Buenos Aires: Capital Intelectual. (Obra original publicada en 1969).

Vega, M. (2017). *Convivencia escolar, dimensiones, programas y evaluación*. Pamplona (España): Universidad Pública de Navarra. <https://academic-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/28899/Tesis%20doctoral%20M%c2%aa%20Asunci%c3%b3n%20Vega%20Os%c3%a9s.pdf>