

Alteridad, el camino a la reconciliación

Alterity, the Road To Reconciliation

Adriana Maria Peláez Pinzón⁸⁰

Lesly Stella Peláez Pinzón⁸¹

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados del proceso investigativo titulado *ALTERIDAD: Elemento indispensable para el encuentro de la reconciliación desde la escuela (El caso de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central)*. Este estudio cuali-cuantitativo adoptó el paradigma naturalista para relacionar las vivencias de los estudiantes con las tesis de los teóricos Johan Galtung, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas y otros. Las diversas percepciones de los jóvenes fueron agrupadas en capítulos los cuales giran en torno a los conceptos de los conflictos escolares, la reconciliación y la alteridad. Finalmente, tales capítulos permitieron concluir de manera particular, y posteriormente de manera general, una clara relación entre alteridad y reconciliación, afirmando que los aspectos relacionados hacia el entendimiento del yo intervienen en los aspectos del entendimiento del otro, y por tanto, ayudan a comprender las relaciones de convivencia después de un conflicto.

Palabras clave: alteridad; reconciliación; conflicto escolar; reconciliación política

Abstract

This article presents the main results of the investigative process entitled *ALTERITY: the essential element for reaching reconciliation from schools (The case of the Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central)*. This qualitative and quantitative study adopted the naturalist paradigm in order to relate the experiences of students with the theoretical thesis of Johan Galtung, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas and others. The different perceptions of young people were grouped into chapters which revolve around the concepts of school conflicts, reconciliation and otherness. Finally, these chapters have allowed us to identify—in a particular way first and at more general scale later—a clear relationship between otherness and reconciliation, which asserts that issues related to the understanding of the self are involved in aspects of understanding the other,

and therefore help to understand the relations of coexistence after a conflict.

Keywords: Alterity; Reconciliation; School conflict; Political reconciliation

Para citar este artículo:

Pelaez, A; y Pelaez, L. (2017). Alteridad, el camino a la reconciliación. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 213 - 226

Introducción

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

En los últimos años se ha evidenciado un interés en la ejecución de proyectos que aborden la solución de conflictos escolares, la construcción de convivencia, la reconciliación y la paz, desde distintas iniciativas humanitarias e institucionales. En particular, la Ley colombiana establece obligaciones institucionales en la generación de metodologías educativas, que permitan la promoción de la reconciliación social. Para tal efecto, la Ley 1620 de 2013 establece protocolos de resolución de conflictos, por medio de la estrategia denominada, *La Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*. Sin embargo, en estos proyectos se le resta importancia al reconocimiento del otro como agente generador de ejercicios de reconciliación.

Dada la estrecha relación entre los procesos de reconciliación y el ejercicio efectivo de la democracia, consideramos que los estudiantes son agentes claves en la construcción territorial de paz mediante el fortalecimiento de los ejercicios de alteridad (Beristain, 2005, p.151). El objetivo de este artículo es introducir un análisis con relación al papel de la alteridad en la generación de prácticas de reconciliación en la resolución del conflicto escolar. Para tal fin, este artículo constará de las siguientes partes como unidades de análisis: escuela y conflicto, ¿La escuela, recinto de reconciliación? y la reconciliación desde la alteridad.

Vislumbrando el camino desde la alteridad

La resolución de los conflictos en la escuela siempre será una realidad latente. Sin embargo, el fortalecimiento de estos procesos

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

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

Escogimos la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (ITC en adelante), Bogotá-Colombia, como lugar privilegiado de investigación. A lo largo de su historia, el ITC se ha destacado como referente institucional de la calidad educativa en la ciudad de Bogotá. Su población estudiantil mixta se distribuye

en diversos estratos socioeconómicos y distintas localidades de la ciudad, por lo que una muestra representativa de este Instituto podría considerarse (por supuesto, guardando sus debidas proporciones) como una muestra representativa de las dinámicas del conflicto escolar en Bogotá. Además de estas características, una de las investigadoras labora en dicha institución, por lo que el trabajo de campo pudo ser más próximo a ser realizado.

Como institución fundada desde 1904 y ubicada en el centro de la ciudad, el ITC es una de las instituciones educativas de carácter religioso más reconocidas en Bogotá. Es dirigida por la comunidad de los hermanos de La Salle. El ITC imparte programas de bachillerato técnico industrial para preparar a sus estudiantes en un oficio de esta rama económica, siendo el bachillerato uno de los programas con que cuenta la Escuela tecnológica en su carácter de institución pública de educación superior.

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

Estas experiencias fueron recogidas por medio de entrevistas, encuestas y observaciones directas. Nos basamos en una investigación de tipo analítico inductivo, con el enfoque cuali-cuantitativo bajo el paradigma de la *Observación*

Naturalista. La razón por la que se escoge este enfoque se explica en que su metodología permite captar información muy cercana a la cotidianidad de los estudiantes dentro de sus espacios de socialización y relación entre pares. Este paradigma nos permite relacionar el todo con las partes, es decir, las manifestaciones individuales y las concepciones grupales de alteridad, cristalizando un conocimiento ideográfico⁸² (Guba en Gimeno et al., 1983, p.149).

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

Para que este análisis se acercara más a la realidad, consideramos conveniente tomar en cuenta los denominados *contrastes de credibilidad*⁸³ enunciados por Guba (1983) como parámetros de verosimilitud (p.148). Se crearon instrumentos que permitieron la verificación de los datos obtenidos en las fuentes de información, mediante matrices que habilitaron el cruce de información. Con relación al procedimiento de investigación, se establecieron tres etapas de estudio: revisión bibliográfica para la elaboración de instrumentos y recolección de datos, triangulación de fuentes, y – como tercera etapa—ejercicios reflexivos con respecto a la organización de información recopilada con base en las categorías emergentes.

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

Con respecto a los referentes conceptuales, se establecieron tres categorías a saber: *conflicto escolar, reconciliación y alteridad*. La aplicabilidad de estas categorías está relacionada con su vigencia dentro de los contextos escolares. En consecuencia, la categoría de *conflicto escolar* se contempló desde las teorías de Johan Galtung⁸⁴ (1998) (2003), Juan Carlos Torrego⁸⁵ (2003) (2004) y Christopher Moore⁸⁶ (1986). No obstante, al ahondar en esta categoría nos topamos con la propuesta de Juan Carlos Torrego cuyas investigaciones sobre el conflicto contienen aportes para el campo educativo, permitiendo entender la necesidad del análisis de los conflictos en la escuela.

En cuanto a la categoría *de reconciliación*, se recurrió en un principio casi que exclusivamente a las propuestas de la reconocida filósofa judío-alemana Hannah Arendt. No obstante, en el transcurso de la investigación también nos percatamos de la existencia de otras teorías relevantes sobre *reconciliación* presente en los trabajos de Johan Galtung y Carlos Beristain. Por último, se trabajó con la categoría de *alteridad* desarrollada en los trabajos del filósofo judío lituano-francés Emmanuel Lévinas. Para atender a la aplicación de esta categoría al contexto escolar, nos remitimos al trabajo del teórico Freddy González Silva, cuya conceptualización permitió poner en práctica múltiples aspectos de la teoría de Emmanuel Lévinas.

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

Escuela y conflicto

Este primer capítulo se destinó al análisis de las dinámicas y características del conflicto escolar en el ITC así como sus intervenciones, teniendo como parámetro que un conflicto “es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano” (Galtung, 2003, p.11). Esto permitió evidenciar que las lógicas de poder

de la institución escapan a la realidad de las relaciones cotidianas experimentadas por sus estudiantes. Se comprobó la brecha entre las dinámicas institucionales y los estudiantes en torno a las posibles razones del conflicto escolar. Estas diferencias se expresaron en las concepciones sobre el origen del conflicto, sobre los actores relevantes que participan en él y sobre qué tipo de intervenciones podrían ser más exitosas que otras a la hora de resolverlos. También nos percatamos que los estudiantes gozan de poca participación en las políticas de recopilación oficial de los registros del conflicto en el ITC.

Pues bien, ¿en qué aspectos se expresa esta brecha entre el ITC y los estudiantes? En primer lugar, las causas que generan conflictos al interior de la institución desde la percepción de los estudiantes tienen que ver primordialmente con el manejo inadecuado de la información o su deficiencia (chismes) y la reiteración de conductas que buscan negar al otro (Moore, 1995, p.63). Sin embargo, el manejo inadecuado de la información es totalmente irrelevante para algunas directivas del ITC, debido a que las políticas disciplinarias del Instituto priorizan los intereses académicos sobre las dificultades surgidas a través de las relaciones interpersonales de los estudiantes. Para el ITC, las razones principales del origen del conflicto se identifican con el grado de frecuencia de aquellos comportamientos que contradicen los aspectos “normalizados” de la cotidianidad estudiantil. Sumado a lo anterior, para los estudiantes el conflicto se inicia cuando sus compañeros intentan imponerles un conjunto de

valores o creencias que no permite otro tipo de comportamientos fuera de regla, lo cual también escapa de la visión institucional.

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

Con respecto a la intervención del conflicto escolar realizado al interior del ITC, encontramos que para los estudiantes existe resolución y reconciliación en una gran parte de los casos. Para la institución, la intervención está vista casi exclusivamente en el registro del *observador estudiantil*. Este registro tiene por objetivo dar cuenta del proceso explicativo del hecho conflictivo que se presentó. Asimismo, pretende darle fin al conflicto mediante una serie de sanciones institucionales graduadas según la gravedad del daño ocasionado en medio del conflicto.

Sin embargo, cabe anotar que estas observaciones también se relacionan con las categorías de conflicto escolar que manejan los estudiantes, tal y como los conceptos de agresión, pelea o discusión. Dadas estas semejanzas, creemos conveniente desligar del imaginario estudiantil los sinónimos entre el

concepto de conflicto y el concepto de pelea, dado que el primer concepto trae consigo una posibilidad de resolución, mientras que en el segundo encontramos negaciones rotundas del *otro*.

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

¿La escuela, recinto de reconciliación?

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

Para efectos de este trabajo, nuestra premisa consistió en concebir a las prácticas de reconciliación como aquellas acciones que pueden ayudar a reestablecer las relaciones fracturadas, ayudando a restaurar el tejido social en las relaciones interpersonales entre los estudiantes de grado sexto del ITC (Beristain, 2003, p 15). De ahí nos propusimos la tarea de revisar las intervenciones al conflicto escolar contenidas en aquel proceso, estableciendo las cualidades que poseen la reconciliación para los estudiantes y qué similitudes guarda con las concepciones teóricas de reconciliación a las que decidimos recurrir. Al respecto, sugerimos remitirse a la **(Gráfico 11)**.

Con respecto al análisis de las prácticas de reconciliación como prácticas constitutivas de la intervención en el conflicto escolar, los estudiantes dicen ejercer estas prácticas en la mayoría de ocasiones cuando éstos se presentan. Sin embargo, algunos aspectos de reconciliación estudiantil difieren un poco en los conceptos teóricos de reconciliación a los que nos referimos en la investigación, sobre todo en la importancia que les atribuyen a determinados elementos constitutivos de las prácticas de reconciliación. A partir de las bases teóricas consultadas, se consolidaron algunas acciones fundamentales para la reconciliación; la verdad, *la justicia y la reparación* (Beristain, 2003, p.16 y18); además, de *la comprensión y la promesa* (en relación con el perdón).

¿Qué resultados obtuvimos? Los estudiantes mostraron una propensión hacia tres acciones que componen las prácticas de reconciliación,

en particular, la verdad, la comprensión y la promesa. Entre estas acciones se destaca la verdad como aquella acción con mayor contenido valorativo en la respuesta de los estudiantes, o en palabras de un estudiante, aquellas acciones que contemplan el diálogo “para entender el problema y resolverlo” (Entrevista N.80).

Por su parte, las acciones de *comprensión* (Arendt, 1953, p.3) estuvieron ligadas al entendimiento del dolor o la razón que motivó el conflicto. Por último, para los estudiantes las acciones de *promesa* tienen sus raíces en la herencia cultural común, fruto quizás del enorme peso del catolicismo en la institución. Es por esto que la *promesa* es vista como *dar la palabra* como parte de los requisitos esenciales para lograr la reconciliación. Cuando se enuncia la palabra *me comprometo* asimilada a la promesa entre pares, se mejora el daño infringido y apacigua momentáneamente al agredido, ya que le permite a éste confiar en la no repetición de actos de re-victimización.

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

nos es propicia para analizar las dinámicas de resolución de conflictos en el ITC. Sin embargo, pese a su valoración superlativa de los actos de justicia en las prácticas de reconciliación, encontramos que para los estudiantes los actos de *promesa y perdón* conllevan una mayor incidencia que los actos de reparación y justicia en materia de reconciliación escolar (p.4).

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

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

Al identificar y clasificar las prácticas y compromisos de reconciliación efectuadas por

los estudiantes, queda en evidencia que los arreglos a los que llegan en su vida cotidiana difieren en alguna medida con las propuestas teóricas de reconciliación enunciadas por autores como Hannah Arendt, Carlos Beristain y Johan Galtung. A partir de estos hallazgos, consideramos que la formación de docentes y estudiantes para la resolución de conflictos debería estar directamente relacionada con las formas habituales en que ellos mismos solucionan los conflictos en su vida cotidiana, es decir, con el relato de la verdad y con la exposición de la situación que los llevó a éste tipo de dificultades en primera instancia. Si estos aspectos se siguen ignorando, es probable que el momento de reconciliación se postergue aún más en el tiempo.

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

Finalmente, habrá que decir que, aunque su incidencia no fue muy importante en los resultados obtenidos, hay que prestarle atención al surgimiento del rencor en algunos casos de conflicto escolar que no culminaron con acuerdos de reconciliación. Este sentimiento fue expresado por los estudiantes en aquellos casos donde el

entendimiento de las partes fue imposible de lograr. Esta situación nos obliga a plantear unos interrogantes un tanto incómodos. ¿Qué valores necesitamos para que la reconciliación en los conflictos escolares se mantenga en el tiempo? Por último, ¿qué prácticas podrían requerirse para que el horizonte de la reconciliación se institucionalice en la comunidad educativa? Aunque el objetivo de esta investigación no se centre en la resolución de estos interrogantes, podrían tomarse en cuenta para futuras políticas educativas o incluso, futuras investigaciones.

La reconciliación desde la alteridad

El tercer capítulo buscó presentar la influencia de las percepciones de alteridad sobre los compromisos de reconciliación en el marco del ciclo *alteridad-conflicto-reconciliación*. Es precisamente aquí donde las percepciones de alteridad cobran una importancia capital para que agredido y agresor puedan recobrar el equilibrio de sus responsabilidades en medio de la recuperación de una ciudadanía efectiva, entendida como la posibilidad del ejercicio de derechos en los espacios públicos, como lo es la escuela (Arendt 2006b, p.59).

Sobre las percepciones de alteridad en los estudiantes, se pudo constatar el buen nivel de confianza y autoestima que poseen, cifrando en ellos rasgos personales positivos que, aunados a un bajo sentimiento de culpa, hace de los estudiantes del ITC individuos en capacidad auto-reflexiva, lo cual facilita el reconocimiento de la responsabilidad con los *otros*. Asimismo, al explorar las percepciones *a favor y en contra de la*

alteridad con base en la clasificación presentada en los aportes teóricos de Freddy González Silva, se encontró que las percepciones en contra de la alteridad no son reconocidas como prácticas habituales de los estudiantes con sus pares. Esto nos presenta un panorama fértil para la reconciliación, alejado de acciones disruptivas como *la discriminación por rechazo o exclusión, discriminación por descalificación, utilitarismo, autarquía, empatía y cosificación* (González, 2011, p.181-187).

Reafirmando las anteriores aseveraciones, los estudiantes actúan en conformidad con las percepciones a favor de la alteridad. Estas prácticas fortalecen los ejercicios de reconciliación con base en acciones de *responsabilidad, reciprocidad, encuentro, empatía, tolerancia y asertividad* (González, 2011, p.187-188). La proliferación de estas acciones hacen de los estudiantes del ITC personas capaces de experimentar y construir relaciones con sus compañeros de manera compartida. Estas relaciones con rasgos de alteridad pueden tornarse en pilares de una convivencia ciudadana real y efectiva.

Con respecto a la relación que existe entre la reconciliación política y la alteridad, encontramos que las actitudes de los estudiantes están intrínsecamente relacionadas, ahí sí, con aquellas actitudes identificadas por los teóricos como claves para alcanzar una reconciliación efectiva. Podemos destacar que la gran mayoría de manifestaciones de reconciliación dan cuenta del uso de la *responsabilidad* como motor de impulso hacia la reconciliación, como lo muestra la **(Gráfico 12)**.

Del mismo modo, el encuentro ayuda a favorecer las acciones de *comprensión, reparación y promesa-perdón*. Para desarrollar una reconciliación política de carácter efectivo, estas percepciones son clave en la confrontación responsable de agredido y agresor en la mirada del cara-cara y en el restablecimiento de obligaciones y derechos que cada quien tiene (Lévinas, 1953, p.100).

Aplaudimos los rasgos de alteridad y destacamos la propensión al reconocer en el ITC, aunque quepa decir que aún es necesario cambiar algunas realidades institucionales que podrían ayudar a favorecer aún más el reconocimiento del rostro del *otro*, y por lo tanto, la *responsabilidad* hacia sus pares y la *empatía* hacia los compañeros afectados en un conflicto. Para que el ser humano pueda vivir en sociedad, debemos ayudarnos mutuamente, pero sobre todo, debemos evitar que los conflictos se resuelvan de manera superficial. Es menester crear otros mecanismos de intervención que ayuden a los estudiantes a potenciar facultades para comenzar nuevos procesos de reconciliación, dejando de lado la incidencia primordial de dispositivos de control punitivos en la visión administrativa en el ITC (Torrego & Moreno, 2003, p.1). Además, se deben facilitar la creación de espacios institucionales para estar con el otro por medio de proyectos que faciliten la construcción de nuevas expectativas de vida. En conclusión, consideramos que hay oportunidades de sobra para la aplicación de estrategias que ayuden a propiciar espacios de construcción de la ciudadanía desde la alteridad en el ITC. De realizarse, estas oportunidades

podrían soportar procesos de reconciliación duraderos en el tiempo que ayuden a experimentar una auténtica cultura de paz.

Reflexión final

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

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

En tal sentido, se debe observar de cerca cada uno de los procesos que transcurren desde las razones del porqué del surgimiento del

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

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

Es necesario aclarar que, cuando existe la comprensión de los rasgos de alteridad que acompaña los procesos de reconciliación en los conflictos escolares, el ambiente escolar puede transformarse de manera favorable. De allí que

sea necesario el autoconocimiento y el dominio de sí mismo, indispensable para relacionarse consigo mismo entablar una relación entre iguales en la vida pública.

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

Referencias

- Arendt, H. (2006a). *Diario filosófico*. Barcelona: Editorial Heder.
- Arendt, H. (2006b) *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1953). *Comprensión y política. Las dificultades de la comprensión*. Traducción. Jerome Kohn.
- Beristain, C. (2003). Reconciliación luego de conflictos violentos. Un marco teórico. Debate actual. Recuperado: 3de agosto de 2014 en <http://www.idea.int/publications/vjr/upload/Reconciliaci%C3%B3n%20luego%20de%20conflictos%20violentos%20-%20un%20marco%20te%C3%B3rico.pdf> IDEA-IIDH: Costa Rica.
- Beristain, C. (2005). *Reconciliación y democratización en América Latina: Un análisis regional en verdad, justicia y reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social*. IDEA – IIDH. Costa Rica.
- Beristain, C. (2005) (2008). *Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico*. En I. I. Humanos, *Verdad, justicia y reparación* (págs. 15-52). Bogotá: IDEA. Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico. Recuperado el 2 de julio de 2014, de IDEA INTERNACIONAL: <http://www.idea.int/publications/vjr/upload/Reconciliaci%C3%B3n%20luego%20de%20conflictos%20violentos%20-%20un%20marco%20te%C3%B3rico.pdf>
- Decreto 1965 septiembre de 2013, que reglamenta la *Ley 1620 de 2013*
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz y Gernika Gogoratuz. Bilbao.
- Galtung, J. (2003). *El arte de hacer la paz* - entrevista con Johan Galtung. El Right Livelihood Award. Suecia.
- González, F. (2011). Perspectiva de alteridad en estudiantes con ambientes de violencia y pobreza económica. *Universitas* 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, No. 15, UPS-Ecuador, julio-diciembre 2011, pp. 177-193
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En José Gimeno Sacristán y Angel. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal
- Lévinas, E. (1953). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de La Violencia Escolar* (1620 de marzo de 2013)
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Traducción castellana de 1997. Barcelona. Ediciones Granica. pp 120
- Torrego, J. & Moreno, J. (2003). *Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida"*. España. Recuperado en: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/Sopo DOC/02__Modelo.pdf
- Torrego, J. & Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia: un proyecto que se desarrolla en los centros de la comunidad de Madrid. *Tabanque*, n.18. pp.31-48

Notas

(Endnotes)

⁸⁰ Licenciada en Ciencias Sociales – Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Docente de Ciencias Sociales en el Colegio Inem Santiago Pérez. Facultad de Postgrados. Universidad La Gran Colombia. adrianamariapp12@gmail.com

⁸¹ Licenciada en Matemáticas – Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Docente de Matemáticas en la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Facultad de Postgrados. Universidad La Gran Colombia. leslystellapp@gmail.com

⁸² Carácter ideográfico centra su atención en la descripción y comprensión de lo único y particular de un sujeto más que en lo generalizable.

⁸³ El contraste de credibilidad consta, para ambos autores, en el contraste de todas las fuentes de donde se obtuvieron los datos, y ejerciendo labores de control y comprobación entre los participantes de las encuestas.

⁸⁴ Johan Galtung es fundador de una nueva disciplina académica: Estudios para la Paz. En su investigación a lo largo de 60 años, ha publicado más de 150 libros y de 1.500 artículos en revistas académicas y para el público en general, traducidos a más de 30 idiomas, siendo fuente de inspiración y motivación para miles de personas por dedicar su vida a la promoción de la paz. Doctor en Sociología, y fundador del International Peace Research Institute Oslo en 1959 y de TRANSCEND: Una Red por la Paz y el Desarrollo

⁸⁵ Coordinador del grupo de investigación “Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo” (IMECA) de la Universidad de Alcalá. Doctor en ciencias de la educación. Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización en la Universidad de Alcalá. Miembro en calidad de personalidad de reconocido prestigio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en España.

⁸⁶ Christopher W. Moore, Doctor en Ciencia Política y Desarrollo de la Universidad Rutgers, Universidad Estatal de Nueva Jersey. Es un mediador, moderador, diseñador y entrenador de sistemas de gestión de conflictos. Empezó a trabajar como activista en pleno auge del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos, en la década de 1970. Desde entonces ha trabajado como mediador de conflictos en más de 50 países y gestionado negociaciones entre diferentes sectores —gobiernos, empresas privadas y organizaciones no gubernamentales—, logrando consensos en disputas por recursos naturales, desarrollo minero-energético y políticas públicas.

Gráfico 11

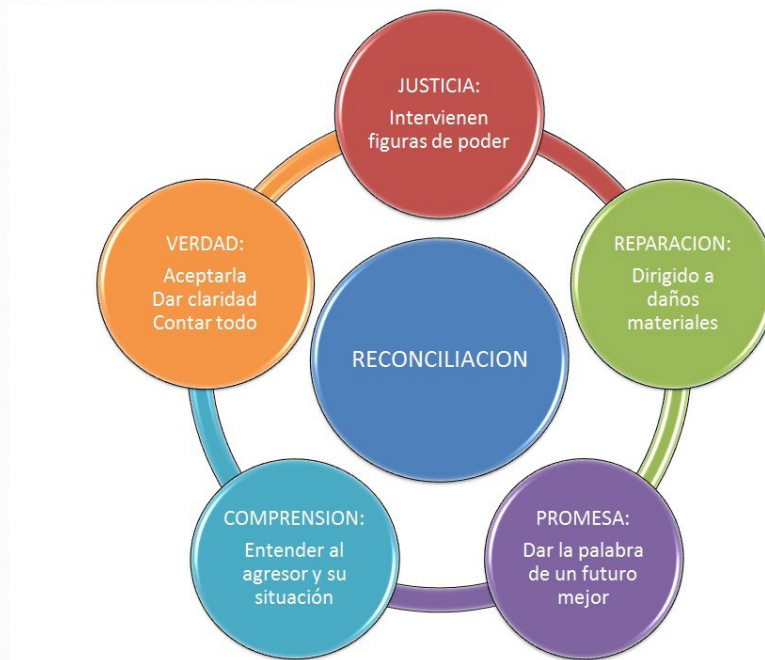


Gráfico 11 Tomado de: Caracterización de la reconciliación en los estudiantes de 6° del ITC (Datos recabados por las autoras)

Gráfico 12



Gráfico 12 Tomado de: Percepciones de alteridad en relación a los elementos de reconciliación (Datos recabados por las autoras)

Fecha de recepción: 29-09-2016
Fecha de evaluación: 23-10-2016
Fecha de aceptación: 02-10-2017