

Convivencia escolar y procesos intergeneracionales: Encuentros y tensiones*

School coexistence and intergenerational processes: Encounters and tensions

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.07>

Recibido: 01/12/2019 Aceptado: 19/02/2020. Publicado: 11/03/2020

Gilberto Carvajal Guzmán

Universidad de Nariño. Pasto (Colombia)
psgcarvajalg@yahoo.es

Dayra Elizabeth Ojeda Rosero

Universidad de Nariño. Pasto (Colombia)
deliza75@yahoo.com

Erika Patricia Díaz Muñoz

Universidad de Nariño. Pasto (Colombia)
erikapatricia238@gmail.com

Yuranny Alejandra Tabares Díaz

Universidad de Nariño. Pasto (Colombia)
alejataba15@hotmail.com

Para citar este artículo:

Carvajal, G., Ojeda, D., Díaz, E. y Tabares, Y. (2020). Convivencia escolar y procesos intergeneracionales: Encuentros y tensiones. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 101-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.07>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo sustentar desde una base filológica, filosófica, y teórica, así como también desde un análisis reflexivo, la convivencia escolar y los procesos intergeneracionales. El componente metodológico se fundamenta en técnicas reflexivas y de análisis, para develar el tratamiento teórico de los autores en relación con los constructos estudiados, de manera que los investigadores puedan generar las debidas inferencias e interpretaciones. Los resultados del análisis conceptual de convivencia y generación, permiten comprender su perfil etimológico y explorar los diferentes significados, desentrañando dos hechos contradictorios, pero a la vez complementarios y necesarios en el marco de la convivencia escolar y el proceso generacional: encuentros y tensiones, los cuales actúan como fundamento insoslayable de diferentes procesos constructivos. Por otra parte, el análisis teórico realizado permite entretejer realidades sobre las cuales se fundamentan la convivencia y los procesos intergeneracionales dentro del contexto escolar. Se concluye al reconocer dichos procesos desde el marco dialógico, como una de las alternativas principales para una adecuada convivencia, al favorecer el encuentro de sus actores, mediante un compartir relacional, cultural, ideológico y simbólico.

Palabras clave: Coexistencia pacífica; escuela; tensión social; relaciones interpersonales; diálogo.

Abstract

This article aims to support from a philological, philosophical, and theoretical basis, as well as from a reflexive analysis, school coexistence and intergenerational processes. The methodological component is based on reflexive and analytical techniques, to unveil the theoretical treatment of the authors in relation to the constructs studied, so that researchers can generate due inferences and interpretations. The results of the conceptual analysis of coexistence and generation allow us to understand its etymological profile and explore the different meanings, unraveling two contradictory facts, but at the same time complementary and necessary in the framework of school coexistence and the generational process: encounters and tensions, which act as an unsustainable foundation of different construction processes. On the other hand, the theoretical analysis carried out allows interweaving realities on which coexistence and intergenerational processes are based within the school context. It concludes by recognizing these processes from the dialogic framework, as one of the main alternatives for an adequate coexistence, by favoring the encounter of its actors, through a relational, cultural, ideological and symbolic sharing.

Keywords: Peaceful coexistence; school; social tension; interpersonal relationships; dialogue.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del estudio es sustentar desde una base filológica, filosófica, y teórica, así como también desde un análisis reflexivo, la convivencia escolar y los procesos intergeneracionales. Una lectura de la convivencia escolar en atención a los procesos intergeneracionales requiere, acudir a las definiciones etimológicas, cuyo valor académico se cifra en tener una referencia de la historia de la palabra (Puche, 2000) y así servir de contexto para satisfacer los requerimientos comunicativos (García, 2010). En tal sentido, resulta importante anclar un punto de partida sobre el origen y significado de las palabras convivencia y generación, desde donde se deshilvanan elucubraciones ontológicas con una variedad de significados, entre ellos amor, responsabilidad por el otro y trascendencia.

El análisis da lugar a redefiniciones e intersecciones conceptuales entre convivencia y procesos intergeneracionales, por citar la esencia del presente documento, esto último, con ópticas contrapuestas tales como tensiones y aproximaciones. Aparte del análisis de los conceptos, se presenta una perspectiva de las dificultades existentes frente a la convivencia escolar. Asimismo, se subraya la importancia de promover la convivencia escolar y su vínculo con los procesos intergeneracionales como mecanismo para la resolución de conflictos.

METODOLOGÍA

La metodología que se desarrolla en el presente trabajo articula técnicas reflexivas y de análisis, con fundamento en la revisión integradora (Guirao, 2015) y su propósito es evidenciar el manejo teórico de diferentes autores para sustentar desde una base filológica, filosófica, y teórica, la convivencia escolar y los procesos intergeneracionales. Con base en una revisión rigurosa de antecedentes, se realiza una reconstrucción teórica de las categorías trabajadas, a partir de lo cual los investigadores generan las debidas inferencias e interpretaciones.

En este sentido, el procedimiento consiste en la recopilación, evaluación, selección y abstracción del contenido implícito en los marcos referenciales de los autores, mediante la síntesis y reinterpretación creativa de sus significados (Dulzaides y Molina, 2004). Se realiza la revisión de más de 50 documentos académicos que abordaban en su contenido los constructos estudiados. De este modo, se entrelazan diferentes perspectivas y premisas, para generar a su vez un diálogo entre los diferentes autores, con el fin de aportar un panorama respecto a cómo se ha concebido y abordado la convivencia escolar y los procesos intergeneracionales.

En este orden de ideas, se ejecutan tres momentos de investigación: en primera instancia, se realiza una revisión bibliográfica para develar el abordaje que los autores hacen de la convivencia y las generaciones desde una base filológica y filosófica. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis reflexivo de la convivencia escolar, los procesos intergeneracionales y la interrelación de ambos fenómenos. Por último, se propone el diálogo intergeneracional como un marco de referencia emergente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS TEÓRICO - CONCEPTUAL

Prolegómenos filológicos y filosóficos de la convivencia y las generaciones

El vocablo convivencia, “etimológicamente proviene de convivere, que significa vivir en compañía de otros, cohabitar. El concepto de convivencia da cuenta de un fenómeno propio, aunque no exclusivo de lo humano, cual es el convivir, el vivir con” (Illera, 2005, p. 247).

Dicha construcción es un punto de partida para entender la convivencia desde lo planteado por Levinas (1993; 2006), quien le atribuye al ser humano la cualidad óntica de responsabilizarse de su congénere (el Otro), lo cual contendría matizar lo óntico de lo ético, por cuanto la relación personal del yo con el Otro es un acontecimiento colmado de valores. Lo expuesto, a veces inmerso y precedido de vulnerabilidad e indigencia (Giménez, 2011), motivo para asumirla desde lo denominado por Levinas (1983) como “asimetría de la intersubjetividad” (p. 63).

Ese atributo óntico humano es asentido por Frankl (2012), quien al carácter de ser responsable de sí mismo le agrega el de ser libre con límites y el de trascender hacia el Otro mediante el servicio desinteresado. A ello se añade lo expuesto por Arruda (2005), quien a esa descripción le adosa las características de “ser cooperativo, solidario y amoroso por historia evolutiva” (p. 59), lo cual significaría entonces, concebir al ser humano con una impronta relacional arraigada en su filogénesis (Rogers, 1986).

Por otro lado, al realizar un paneo por acontecimientos sociales y políticos se devela la dialéctica ambigua, confusa e indeterminada del amor, cuyo polo contrario está signado por la barbarie, la exclusión, el egoísmo y la aniquilación del congénere (García, 1996, p. 28). De esta manera, esas desilusiones y, a la vez contradicciones, son las instigadoras para preguntarse sobre quién es en realidad ese ser humano y, por extensión, el humanismo.

Una respuesta se halla en Heidegger (2000), quien afinca el sentido de lo humano en el amor como una donación de la esencia del ser y como posibilidad de ver la plenitud de la realización en la persona a quien ama (Choza, 2004), suscitándose conjuntamente la capacidad de colocarse en el lugar del Otro y, por ende, establecer relaciones comprensivas de amistad (Muñoz, 2013). Lo postulado, confirma la acepción etimológica del vocablo *convivencia*, denotando que éste es un fenómeno humano dentro del cual se desarrolla inevitable e inexorablemente la existencia humana (Illera, 2005).

En ello coincide también Jaspers (1977), para quien el ser humano difiere de la animalidad, a pesar de compartir en ciertas porciones una misma línea zoomorfa, porque tiene conciencia de sí, vinculada a una historia compleja. Así, residen desde su perspectiva óntica los procesos intergeneracionales y convivenciales, cruzados por elementos comunicacionales y funcionales.

En resumen, desde Levinas (1993), Frankl (2012), Rogers (1986), Heidegger (2000) y Jaspers (1977), en la convivencia se refrenda el carácter humano del sapiens, implicando el servir de referente para los siguientes elementos: esclarecer la evolución cultural; estar alerta a la diferencia; estar abierto a todas las posibilidades de presentación de lo humano; hacer articulaciones entre lo universal y lo singular, lo esencial y lo accesorio; inscribirla dentro de una temporalidad, desde donde se construye o de-construye la historia de la humanidad y desvincularla de discursos meramente teóricos. Asimismo, se concibe

suscitar responsabilidad por el Otro quien adquiere significancia por su sola presencia; matizarla de axiología; distinguirse por ser un espacio de amor ágape, en donde tiene cabida el conflicto; y, ser un ámbito dialógico entre el consenso y el disenso, en el cual el lenguaje se instaura con un rol de mediación y acceso.

Conjuntamente, Santos (2009) considera a cada sujeto enteramente humano y es quien es, por la interacción con un otro, dando origen a un sinnúmero de tensiones en los marcos de poder, dominio, discriminación, exclusión y exterminio, inscribiendo al lenguaje, las ideologías, la economía y la región que rodea al sujeto, dentro de un acervo y principio social. Todo ello, fundamenta como la convivencia desde los prolegómenos filológicos y filosóficos, es entendida y vivida como un hecho inevitable y necesario, constituyéndose en un constructo enmarcado en un mundo de significados interaccionales, donde el otro es clave en la pauta relacional. Ahora bien, el fenómeno en el cual se ve sustentada y evidenciada tal pauta es denominado *generación*.

Así, la palabra generación viene del latín generatio y abarca principalmente tres significados: el primero, se refiere a la acción y efecto de engendrar; el segundo, a filiación o descendencia; y el tercero, al conjunto de todos los vivientes coetáneos (Del Col, 2007). Si bien, estos significados difieren entre sí, también guardan una conexión intrínseca, entretejiendo lo biológico, lo filial y lo social.

Paralelamente, Kropff (2010) a partir del constructo *generación*, entrevé un debate conceptual, donde resalta tres aspectos: primero, las generaciones son definidas como cohortes genealógicas; segundo, se demarca la confluencia entre los sistemas de parentesco, las estructuras y dinámicas etarias de una sociedad; y tercero, aunque el concepto de generación, es de uso habitual, logra también trascender a un dinamismo simbólico propio. De manera similar, Ortega (1955) sostienen que:

Una generación no es un puñado de hombres egregios, ni simplemente una masa: es como un nuevo cuerpo social íntegro, con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria vital determinada. La generación, compromiso dinámico entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia, y, por decirlo así, el gozne sobre que ésta ejecuta sus movimientos (p. 19).

En este marco, “la presuposición de existir una generación identificable como tal implica necesariamente distinguirla de otras generaciones” (Lüscher et al., 2017, p. 85). Con esto, se establece una dialéctica intergeneracional, la cual según Ortega (1955) implica la bifurcación del pensamiento de una generación en dos actitudes opuestas frente a aquello pensado en otra generación: por un lado, épocas donde los pensamientos surgen de conocimientos gestados en tiempos pasados; y por otro, épocas que asumen dichos conocimientos desde la imperiosa necesidad de transformarlos totalmente.

Convivencia escolar

El tema de la convivencia escolar transita, en primer término, por las reflexiones de Savater (2001) para quien las soluciones a las dificultades y crisis de la humanidad, cuyas facetas se manifiestan en xenofobia, desigualdad social, migraciones masivas, narcotráfico, violencia urbana, por citar algunas, pasan por la escuela y, sobre todo por el maestro, quien ha de catalizar las presiones del contexto frente a las dinámicas relacionales con los educandos.

He ahí pues una expresión de la convivencia escolar, la cual integra las experiencias e interacciones continuas entre administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia, convirtiéndola en una telaraña hilada por conceptos de disciplina, conflicto, democracia, derechos, valores éticos y morales. Dichos conceptos son atravesados por elementos ambivalentes de autoridad- sumisión, exclusión-inclusión, discusión-diálogo, que en conjunto constituyen un espacio facilitador y promotor del desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los estudiantes (Palomino y Dagua, 2010).

De esta forma, al contar con una base filológica y filosófica del vocablo *convivencia*, se logra precisar y ahondar no sólo en el correcto uso del lenguaje, sino también en la correcta comprensión del mismo. A partir de esta premisa, se retoma el concepto de convivencia desde el contexto escolar como uno de los aspectos determinadores de la dirección de las relaciones humanas, pudiendo generarse divergencias o choques comunicacionales, generadores de posibles conflictos. Por tanto, convivencia y conflicto son dos fenómenos en un mismo contexto, se trata de definir estrategias que permitan minimizar el conflicto y fortalecer la convivencia (Caballero, 2010) (Akl, Jiménez y Aponte, 2016).

En este sentido, Pinilla y Mendieta (2017) conciben al conflicto como característico en grupos presentes en la sociedad, quienes anteponen en ocasiones sus diferencias particulares sin lograr llegar a consenso alguno; por consiguiente, lo negativo no radica en el conflicto sino en la manera como este se resuelve. Esto es asentido por Suárez (2008), quien afirma que “el conflicto es inherente al ser humano y forma parte de la convivencia” (p. 187); debido a ello, la comprensión de éste debe trascender su concepción nociva y aterrizarse como fuente de aprendizaje y una forma de maduración actitudinal, configurando así una oportunidad de cambio individual y grupal en el marco de la educación y convivencia escolar.

En virtud de esto, la convivencia escolar estará desprovista de una conceptualización proactiva o idealista, adoptando un carácter formador con el cual se explicita que aún una “mala” convivencia, es convivencia y por ende educa, al formar parte de su sustento valórico, teórico y empírico (Mena y Huneus, 2017). Así pues, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario, en el cual existen oportunidades de encuentros grupales e individuales.

Desde este punto, se podría aludir a la convivencia escolar: “no sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias” (Bravo y Herrera, 2011, p. 175). Esto puede ejemplificarse a partir de la consideración de las instituciones educativas como un lugar de intercambio social y cultural, permeado por las interacciones establecidas entre sus actores, independientemente de sus raíces ideológicas, familiares y políticas (Bohórquez, Chaux y Vaca, 2017), lo cual para Gutiérrez, Carrera, Marín, Narváez y Pérez (2006) se identifica como redes relacionales de cooperación que desde las alianzas pueden mediar el conflicto. De este modo, más allá de reconocer la posibilidad de emerger conflictos y desacuerdos entre estos, se genera la posibilidad de desarrollar procesos formativos y educativos en aspectos tales como, paz, resolución positiva de problemas, respeto y tolerancia por la diferencia y diversidad (García y Niño, 2018).

Lo fundamentado es compartido por Estupiñán (2007), quien manifiesta:

La vida escolar conlleva rupturas, reordenamientos, alteraciones, lo que significa a su vez compartir ideologías, actitudes, representaciones sociales, objetivos, valores, sentimientos. Pero este proceso no se puede dar sin el otro, ya que la construcción social del sujeto, ya sea individual o colectiva, por ningún motivo puede ser una situación aislada (p. 18).

Acorde con esta teoría y con lo analizado previamente, **Retuert y Castro (2017)** aseveran que al interior de la convivencia escolar se generan dinámicas de poder incidentales en las esferas comunicacionales y afectivas, constituyéndose complejos lazos relacionales entre los actores participantes del proceso educativo. Podría decirse entonces, que lo expuesto se convierte en otro punto de encuentro y desencuentro entre los actores de la comunidad educativa, evidenciando implícita y explícitamente el llamado proceso intergeneracional en el contexto escolar.

De hecho, para **Estupiñán (2007)** la escuela es un lugar de inmensa riqueza intergeneracional, donde se presenta el conflicto o la cooperación, la solidaridad o el rechazo mutuo, el reconocimiento o la ignorancia de lo representado por cada generación. Es más, este autor utiliza la siguiente frase para categorizar al contexto escolar: “un enjambre de culturas generacionales” (p. 19), a las cuales inevitablemente subyacen relaciones de poder, donde la cultura predominante es la adulta, que al ejercer su hegemonía controla al máximo a las otras generaciones, logrando en diferentes ocasiones silenciarlas e inclusive ignorarlas.

En concordancia con esto, Camere citado por **Escobar (2015)** plantea que la relación entre estudiantes y docentes presenta configuraciones distintivas de otra relación interpersonal, al no establecerse desde una simpatía o afinidad recíprocas, sino desde una coacción generada entre personas de diferentes grupos etarios y grado de madurez mental. No obstante, si bien a lo largo del tiempo ha sido la cultura adulta quien ha ejercido el poder, es menester realizar un análisis crítico y reflexivo frente a la postura asumida de tiempo atrás por las nuevas generaciones, en cuya pretensión está el desligarse de patrones hegemónicos.

En conclusión, la convivencia escolar no gira alrededor de currículos, deberes o contenidos; en contraposición, genera la necesidad de analizar dinámicas, estructuras funcionales e incluso el sentir entre los miembros de la comunidad educativa y la visión sobre la cual se fundamentan (**López, Carvajal, Soto y Urrea, 2013**). La convivencia implica además, estar alerta a la diferencia, a la igualdad, a la dinámica institucional, permitiendo gestar encuentros e incluso desvanecer incompatibilidades, siendo necesario profundizar en aspectos teóricos en cuanto a lo intergeneracional se refiere, para luego entrelazarlo con la compleja y a la vez controversial convivencia escolar.

Procesos intergeneracionales

Los estudios sobre los procesos intergeneracionales permiten analizar las interacciones de la familia, comunidad y sociedad desde las esferas macro y microsociales. Diferentes autores se interesan principalmente por las relaciones entre individuos y grupos inter e intra-generacionales, no obstante, su punto de divergencia es el énfasis conceptual que manejan (**Ojeda y López, 2017**).

En esto, **Gutiérrez y Herráiz (2009)** definen *generación* como el conjunto de características de un grupo de individuos, dotándolo de identidad propia y diferenciándolo por tanto de otros grupos generacionales, a partir de la configuración de su impronta generacional.

Por otra parte, **Sáez (2009)** sostiene que el término intergeneracional tiene gran auge, pues expresa una postura relacional antes que sustancialista o esencialista sobre las generaciones, de ahí que lo llamado intergeneracional vaya más allá de lo etario, adentrándose en los encuentros y el rescate de un *nosotros*.

En tal sentido, estudios realizados por **Donati (1999)** describen enfoques concretos para concebir y discurrir sobre las generaciones, encuadrando las siguientes: generación en sentido demográfico o como cohorte; generación en sentido histórico, haciendo referencia a grupo de edad; unidad generacional, aludiendo a un subgrupo de edad inmerso en movimientos sociales y culturales; y generación en sentido sociológico, entendido como aquellas personas que comparten relaciones de descendencia biológica/cultural mediadas socialmente.

Desde otra perspectiva, se identifican tres momentos históricos en el avance conceptual de *generación*: el primero, en 1920 entre las guerras mundiales, donde se cimentaron aquellas bases filosóficas para la sucesión y la coexistencia generacional; un segundo, en 1960, enfatizando en el conflicto y vacío generacional; y en el tercero, a mediados de 1990, cuando nace la sociedad en red, a consecuencia de las múltiples habilidades juveniles en la tecnología digital de la cuales carecían las generaciones anteriores (**Leccardi y Feixa, 2011**).

A partir de ello, es menester resaltar que aquella sociedad en red, actualmente, ha marcado significativamente la brecha generacional, donde las nuevas generaciones, manejan la tecnología digital como una vía alterna de acopio, transformación y construcción de saber. Esto ha permitido formar nuevos “mecanismos autorreferenciales con los que se gobiernan a ellos mismos, indiferentes al mundo lejano y poco fascinante de los adultos” (**Donati, 2015**, p. 308).

Lo señalado, es respaldado por **Mead (1970)** quien propone tres tipos de cultura, que permiten entrever las relaciones existentes entre generaciones y que corresponden a realidades contextuales y experienciales diferentes: 1) Las *postfigurativas*, que abarcan tres generaciones como mínimo, el aprendizaje solamente pasa de las generaciones viejas hacia las jóvenes, se da poco cuestionamiento, además, los cambios generados son de carácter lento y por tanto se dificulta su percepción, no obstante, permanece un sentido de identidad y continuidad inmutables. 2) Las *cofigurativas*, donde los niños, jóvenes y adultos, aprenden de sus pares, generan diferentes modos de asimilación frente a los cambios, con una mayor conciencia, siendo cuestionable la continuidad y la identidad como elementos inquebrantables. Y 3) las *prefigurativas*, refiriéndose a lo desconocido, con el hijo/a quien representa el símbolo del porvenir, presentándose la ausencia de modelos en cuanto a un futuro, se acepta la pérdida de continuidad entre generaciones y la expectativa de cada generación es diferente frente a comunicación y tecnología.

Asimismo, **Duarte (2002)** menciona la existencia de un proceso desarrollado a lo largo del tiempo; se enfatiza en tres momentos de transformación cultural: a) En la antigüedad, era en la posesión de experiencias, donde se asentaba el status de autoridad en el grupo social; b) luego, en la modernidad, la posesión de conocimientos, como fuente de poder y regulación social, adquiere mayor relevancia frente a la experiencia; y c) actualmente, quien desee status, deberá sumergirse en el acopio de información, dejando su preocupación obsesiva por la obtención de experiencia y conocimiento.

De esta forma, las nuevas generaciones desafían los diferentes códigos institucionales, sociales y tradicionales, influyendo directamente en la estructura funcional y de control sobre la que se fundamenta, en el caso del ámbito escolar, la interacción estudiante-profesor (Mayer, 2009). En relación a esto, Narodowski (2014) entraña nuevos desafíos para las generaciones, cuya interacción al ser más compleja, desordenada y no lineal, insta de posturas crítico reflexivas para repensar en los roles y comprender el presente, ya no signado por vínculos intergeneracionales asimétricos.

Por su lado, Lüscher et al. (2017) identifican cuatro estudios sobre los procesos intergeneracionales: Primero, las generaciones genealógicas, aludiendo a parentescos, ancestros y roles asumidos en la familia; segundo, las generaciones pedagógicas, resaltando las relaciones y los roles educativos; tercero, las generaciones socioculturales e históricas, que se subdividen según su relación a un hecho; y cuarto, las generaciones como etiquetas, caracterizando grupos específicos de población, principalmente modelos ideales juveniles. Además, estos autores establecen que las diferencias intergeneracionales, se dan en función de tres categorías: a) Cambios de la historia de vida e historia social, sin dejar de lado la experiencia; b) sentires, pensares, saberes y conductas; y c) pertenencia común a una historia, contexto y sociedad.

Por otra parte, Duarte (2002) estipula que entre el mundo joven y el mundo adulto del contexto educativo, se genera la posibilidad de construir una tríada de manifestaciones: es así que en un primer vértice, se encuentra *un mundo adulto controlador versus un mundo joven obediente y sumiso*, es decir, un mundo adulto poderoso, normativo y sancionador que victimiza de una u otra manera al mundo juvenil. En un segundo vértice, se presenta *un mundo adulto debilitado versus un mundo joven que se reposiciona en la modernización tecnológica*, en donde el mundo adulto, al no lograr cumplir eficazmente su rol orientador, se debilita, mientras que el mundo juvenil logra posicionarse como un grupo social que tendría en sus manos diferentes posibilidades de transformación, mediado por la innovación científica y digital. En último lugar, en el tercer vértice, se exterioriza *un mundo adulto temeroso versus un mundo joven resistiéndose y proponiendo*, aparecen entonces los temores adultos originados ante la presencia de distintas formas de expresión de un mundo juvenil, cuya postura actual enfatiza en cuestionar las relaciones de poder establecidas hasta el momento.

Son estos tres vértices una forma de entrever las relaciones generacionales dentro del marco de la convivencia escolar, no obstante, se debe procurar no interpretarlas como categorías estáticas, sino repensarlas como categorías dinámicas que permitan la comprensión de esta realidad. Con esto bien podría asignársele a la convivencia escolar y, por extensión, a las relaciones intergeneracionales, el carácter fenomenológico desde lo expuesto por Husserl (2002) sobre el ser y la presentación de las cosas en la vida cotidiana, cuando refiere que “el contenido vivido es *objetivado*, con lo que el objeto, a partir del material de los contenidos vividos, se constituye según el modo de la aprehensión” (p. 30).

En este contexto, la perspectiva manejada por Southwell (2014) sugiere desligarse de una posición ubicua, adquiriendo una actitud tranquila que permita ejercer la participación e interacción con otra generación, desde un ángulo diferente a cómo generaciones anteriores la experimentaron o vivenciaron.

Convivencia escolar y procesos intergeneracionales

Actualmente, se gestan otros referentes y áreas diferentes a la familia, que inciden significativamente en cada individuo, entre los cuales se podría resaltar la comunidad a la cual se adscribe, la escuela, las tecnologías de la información y comunicación, los grupos de pares y otros modelos considerados agentes de transmisión intergeneracional (Wagner, Carmona y Falcke, 2003).

Cada individuo, al interactuar con otro se sumerge en una unión inquebrantable con la realidad, como lo expresa Carbonell (2009): “La relación de empatía entre dos personas es el *instrumento epistemológico* clave para conocer y actuar sobre la realidad, mediante un doble proceso de acción reflexión, y reflexión acción” (p. 25). Así, siendo sujetos activos de su propia realidad, logran incorporarla, asimilarla y modificarla, a la vez que suscitan un proceso de transformación propia. Dicho *instrumento epistemológico*, proporciona un análisis meticuloso de la convivencia escolar y los procesos intergeneracionales, desde dos hechos concretos y performativos: Encuentros y tensiones.

Los *encuentros* hacen alusión a instantes espacio temporales precisos y acotados, que lleven a la construcción de un vínculo, por medio de un compromiso y acción conjunta frente a un fenómeno específico (convivencia escolar). Los encuentros son dinamizados por la interacción de saberes, valores, pautas, comportamientos y criterios de identidad, liberando el flujo afectivo que contribuye a la creación de un acontecimiento puntual y significativo como es la relación interpersonal e intergrupala (Goffman, 1961), la cual conlleva al establecimiento de una serie de relaciones intergeneracionales.

Las *tensiones* son estados de oposición o contrariedad momentánea o permanente entre los miembros de la comunidad educativa, que afectan directa o indirectamente la convivencia escolar, los cuales pueden desembocar en un posible conflicto, de ahí que tal como lo refiere Caballero (2010) el “conflicto es, signo de diversidad; cada persona tiene sus propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él, la que va a determinar su transformación” (p. 155). Redimensionar el alcance de una tensión o un conflicto, significa comprenderlo en su máxima expresión, logrando no sólo su disminución, sino también el escudriñamiento de oportunidades de encuentro (Vinyamata, 2015).

Considerando estos hechos, es importante destacar la existencia de dos imágenes contrapuestas de la posición del individuo: a) la imagen individualista donde el sujeto se aísla del entorno; y b) la imagen diluida, en la que el sujeto se entrega a la colectividad. No obstante, se precisa que “los sujetos no están solos ni diluidos: están o pueden estar vinculados unos a otros por lazos de reconocimiento y apoyo mutuo” (Gijón y Puig, 2010, p. 369); esto implica la existencia de una tercera imagen: la relacional, esbozando al sujeto que coexiste con personas de su generación y alternas a ella.

Ahora bien, lo intergeneracional no es una cuestión actual, ha estado presente desde tiempos pasados y acorde a las ideas expuestas, es dentro de la convivencia donde los procesos intergeneracionales se movilizan, de forma tal que sus significados y manifestaciones se han visto configuradas y rodeadas por la dinámica de la oportunidad y el obstáculo, el encuentro y desencuentro, el acuerdo y conflicto. Ello puede ser interpretado como si existiera una polaridad cimentada, sin embargo, es una elipse, flexible y dinámica, constituida por fases, que no persiguen un fin, persiguen momentos, procesos, transformaciones (Figura 1).

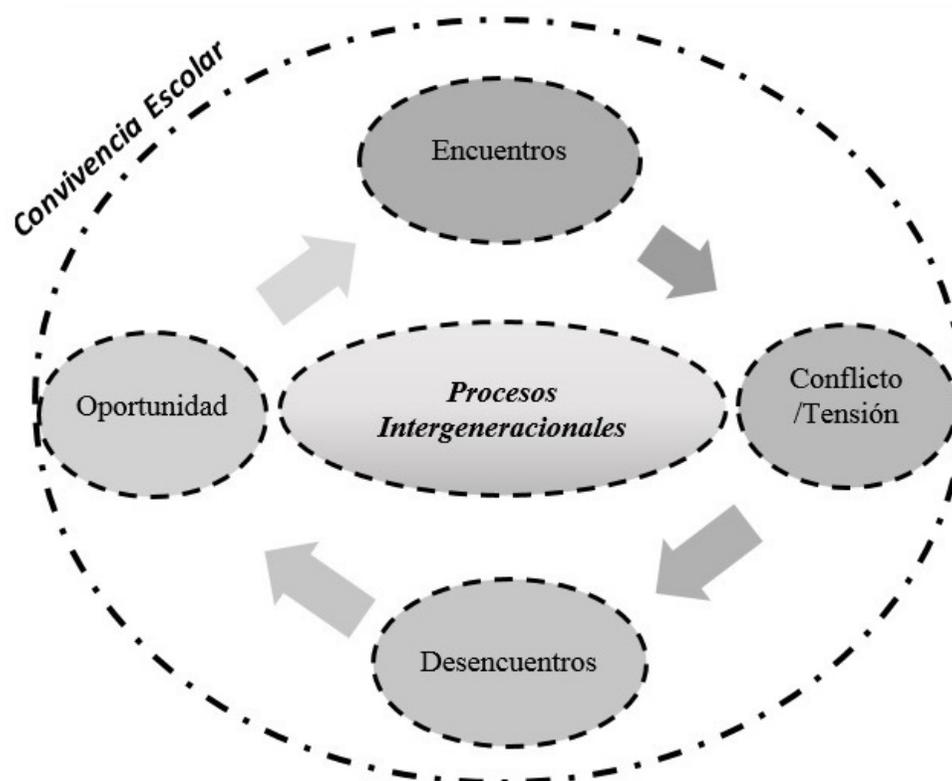


Figura 1. Dinámica de la convivencia y los procesos intergeneracionales.
Fuente: Elaboración propia.

Esta figura permite visualizar un hecho que a simple vista parece obvio, pero que guarda una profunda complejidad, pues entraña situaciones que pueden empezar en cualquier fase, pero no terminan en ninguna, en tanto la convivencia y los procesos intergeneracionales son fenómenos inmersos en un continuo devenir. Por ejemplo: una situación *X* en la escuela puede generar un *conflicto Y*, el cual probablemente lleve a un *desencuentro*, y éste a su vez posiblemente podría convertirse en *oportunidades*; así, el llegar o no a un *encuentro*, o incluso a un nuevo conflicto, depende de la forma como cada generación se enfrente a dicha *situación X*, determinando su transformación.

Diálogo intergeneracional: un marco de referencia emergente

El diálogo no es considerado discusión o conversación, el diálogo es en primera instancia, un espacio donde se exterioriza la verdad, desde la objetividad y subjetividad, y en segunda instancia, es fuente de escucha y recepción activa de estas mismas verdades (Jaffe, 2017; Torres, 2012). Esta definición vislumbra el encuentro en el marco dialógico y la importancia del lenguaje en el diario vivir humano, como lo planteó Heidegger (2000) al catalogarlo como “la casa del ser, que ha acontecido y ha sido establecida por el ser mismo” (p. 9), o como lo acentuó Freire (1970): “No hay por otro lado diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con la cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante” (p. 73).

De ahí que no se trata de utilizar el diálogo como una somera estrategia sino de “Comprender el diálogo desde fundamentos más flexibles que hagan posible la construcción de relaciones dialógicas” (Cabra, 2010, p. 248) dentro de los procesos de convivencia escolar.

De esta forma, se asume desde la comprensión, tal como lo esbozan **De Castro y García (2011)** cuya función es la de captar la dirección afectiva y práctica causada activamente, en respuesta a las múltiples contingencias o eventualidades acontecidas a la persona durante su cotidianidad y con las cuales se proyecta en lo sucesivo.

Lo revelado, permite entrever el encuentro y el desencuentro en el marco dialógico, como lo refiere **Freire (1970)**:

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos (p. 73).

En este orden de ideas, el diálogo visto desde el punto intergeneracional según **Martínez y Rodríguez (2017)** genera una aproximación cultural entre diferentes grupos etarios, convirtiéndose en un puente de intercambio al concatenar la comprensión individual y grupal hacia diferentes percepciones y acciones de otro. De este modo, dicha manifestación de diálogo se convierte en una forma de construir *insoslayables vías de entendimiento*, siendo fundamental en el contexto educativo, el papel desempeñado por docentes, padres de familia y/o cuidadores, ya que tal como lo subraya **Bárcena (2012)**:

Esta relación entre generaciones donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo niño (p. 6).

Aunado a esto se sostiene: “la perennidad del mundo no entraña tanto su inmutabilidad o su estabilidad como su generatividad” (**Bárcena, 2012**, p. 14), donde el diálogo intergeneracional se convierte en un proceso recíproco y continuo en el ámbito escolar. Al respecto, **Duarte (2002)** indica que al generar diálogos intergeneracionales, se incrementa la posibilidad de gestar y fortalecer puntos donde converjan encuentros, conversaciones e intercambios experienciales entre la comunidad infantil, joven y adulta del contexto educativo, permitiendo extrapolar sentidos con verdadera intención de acercamiento hacia otra generación, hacia sus gestos, actitudes, posturas y un sinnúmero de fenómenos paralingüísticos. De ahí el llamado de urgencia de **Savater (1997)** a impedir la desaparición curricular de las Humanidades en las escuelas, las cuales están siendo sustituidas por las llamadas *ciencias duras*, excluyendo la formación y desarrollo de competencias asociadas a las relaciones interpersonales.

Con base en lo indicado, el diálogo entre las generaciones presentes en el ámbito educativo es importante, así como lo es el diálogo entre los individuos de una misma generación, donde no exista imposición de los saberes de una generación hacia otra, sino al contrario un *con* recíproco, ya que: “La educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo” (**Freire, 1970**, p. 76). De esta manera, **Ponzoni (2014)** sustenta que una comunicación dialógica asegura una óptima apertura a nuevos horizontes de saber, mediatizada por el intercambio de información constante. De allí que el diálogo de saberes resultan fundamental.

Por tanto, **Ojeda y López (2017)** postulan que “los diálogos de saberes son una vía para el acercamiento entre distintas generaciones y para promover encuentros entre grupos etarios y roles sociales” (p. 117). En efecto, esto permitiría gestar nuevos caminos de encuentro generacional, que si bien no pretenden eliminar el conflicto, si procuran moldearlo y volverlo oportunidad.

En contraste a lo anterior, si la comunicación se vitaliza en escenarios educativos donde ha perdido relevancia, se le estaría apostando a la socialización, la cual es trascendental en el encuentro docente-estudiante, permitiendo potencializar así relaciones sociales con significados, símbolos, discursos e ideas (**Torres, 2012**). Acorde con esto, el éxito dependerá tanto de los acuerdos y códigos que se logren generar en el marco de la enseñanza, así como también del carácter, los valores y los comportamientos de los actores involucrados (Cabra, 2010).

De hecho, **Ortega y Gasset (1955)** alude:

Ha habido generaciones que sintieron una perfecta homogeneidad entre lo recibido y lo propio. Entonces se vive en épocas cumulativas. Otras veces han sentido una profunda heterogeneidad entre ambos elementos, y sobrevinieron épocas eliminatorias y polémicas, generaciones de combate (p. 24).

Se infiere que entre sus múltiples fines, las instituciones educativas apuntan a la consecución de una idónea convivencia entre todos sus miembros, convirtiéndose en un punto clave del proceso educativo y relacional (**López et al., 2013**). En función de lo expuesto la convivencia y las relaciones dialógicas resultan constructos estrechamente ligados que dinamizan el hecho educativo y los múltiples flujos relacionales entre sus actores característicos.

CONCLUSIONES

La dinámica adecuada de las relaciones interpersonales logra fortalecer la convivencia escolar, de ahí que exista una reciprocidad entre estos fenómenos, implicando no sólo las relaciones interpersonales como tal, sino también las diferentes generaciones presentes en la escuela. Si se tiene en cuenta las bases filológicas, filosóficas, y teóricas expuestas, la convivencia escolar es una puerta vista desde dos puntos, por un lado, como fenómeno que entraña tensiones y conflictos, debido a la diversidad generacional de los miembros del contexto escolar y por otro, como proceso de cambio, siempre y cuando se logre reconocer los procesos intergeneracionales desde el marco dialógico.

Así, la existencia de procesos intergeneracionales en el ámbito escolar, permite vislumbrar oportunidades de encuentro entre sus actores, que demandan un compartir relacional, cultural, ideológico y simbólico que conlleva tensiones y un proceso de transformación continuo, desde el sí mismo individual y desde el sí mismo en interacción con otro.

Este trabajo al lograr entrelazar diferentes perspectivas, premisas y teorías, permitE generar un diálogo entre sus diferentes autores, aportando un amplio panorama de como se ha visto y experimentado la convivencia escolar y los procesos intergeneracionales, donde efectivamente existen numerosas diferencias, pero también puntos donde los autores comparten un mismo saber, a pesar de pertenecer a diferentes generaciones. Es entonces posible aprovechar estos puntos y generar propuestas alternativas, que lleven a mejorar la convivencia escolar desde el encuentro intergeneracional.

Finalmente, se hace necesario redimensionar la intencionalidad, fortalecimiento y alcance de la convivencia escolar, a través de un nuevo modelo dialógico: el dialogo intergeneracional, que si bien no es la única vía de entendimiento, si logra tejer nuevos caminos de encuentro.

REFERENCIAS

- Akl, P. M., Jiménez, E. P. & Aponte, F. L. (2016). Estrategias de afrontamiento en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 105–121. Recuperado de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1105>
- Arruda, M. (2005). *Humanizar lo infrahumano. La formación del ser humano integral: Homo evolutivo, praxis y economía solidaria*. Barcelona: Icaria.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En, M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 1–21), Buenos Aires: HomoSapiens-Flacso.
- Bohórquez, R., Chaux, Y. y Vaca, M. (2017). El conflicto en la convivencia escolar: Creencias y prácticas de los estudiantes, padres de familia y docentes de una Institución Educativa Distrital. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 29–49. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1324&context=ap>
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica*, (1), 173–212. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/7166>
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154–169. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/repaz/article/view/448>
- Cabra, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y Educadores*, 13(2), 239–252. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1697/2195>
- Carbonell, J. (2009). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Choza, J. (2004). Lectura de la Carta Sobre el Humanismo de Heidegger. *Thémata*, (32), 37–82. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/32/05%20chozas.pdf>
- De Castro, A. y García, G. (2011). *Psicología clínica. Fundamentos existenciales*, Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Del Col, J. (2007). *Diccionario auxiliar: español-latino para el uso moderno del latín*. Buenos Aires: Bahía Blanca.
- Donati, P. (2015). El reto educativo: análisis y propuestas. *Educación y Educadores*, 18(2), 307–329. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5721/3926>
- Donati, P. (1999). Familias y generaciones. *Desacatos*, (2), 1–23. Recuperado de <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1259>
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última década*,

- (16), 99–118. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121852/mundos_jovenes_mundos_adultos.pdf?sequence=1
- Dulzaides, M. & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1–4. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8), 1–9. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Estupiñán, N. (2007). Una mirada a la escuela desde las culturas intergeneracionales. *Teoría y praxis investigativa*, 2(2), 17–26. Recuperado de <https://revia.areandina.edu.co/index.php/Pp/index>
- Frankl, V. (2012). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- García, M. (2010). La etimología popular como fenómeno peculiar de motivación del lenguaje. [Tesis doctoral]. Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- García, G. (1996). La proclama. Por un país al alcance de los niños. En, M. Hernández, S. Ortiz y C. Vasco (Ed.), *Colombia: Al Filo de la Oportunidad* (pp. 24–28). Bogotá, D.C.: Tercer Mundo.
- García, L. y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 45–58. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.03>
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 1–13. <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gijón, M. y Puig, J. (2010). Encuentros y convivencia escolar. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 35(3), 367–379. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2349>
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: Humanismo del rostro. *Escritos*, 43(19), 337–349. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/996>
- Goffman, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianápolis: Bobbs-Merril.
- Gutiérrez, C. Carrera, M. Marín, F. Narváez, M. y Pérez, C. (2006). Integración de redes académicas para la gestión del desarrollo endógeno regional. *Multiciencias*, 6(3), 257–263. Disponible en <https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16643>
- Gutiérrez, M. y Herráiz, G. (2009). La sinergia intergeneracional. *ESPAI SOCIAL*, (9), 25–31. Recuperado de https://www.coeescv.net/docs/Revistas%20EspaiSocial/espai_social_09.pdf
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. En, H. Cortés y A. Leyte (Trad.). Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Trotta.
- Illera, M. (2005). Convivencia y cultura ciudadana: Dos pilares fundamentales del derecho policivo. *Revista de Derecho*, (23), 240–259. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/viewArticle/2543>

- Jaffe, T. (2017). Dialogue. *Schools: Studies in Education*, 14(1), 134–140. <https://doi.org/10.1086/691256>
- Jaspers, K. (1977). *Psicopatología general*. En, R. Saubidet y D. Santillán (Trad.). Buenos Aires: Betta.
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá*, 16(1), 171–187. Recuperado de http://www.ava.unam.edu.ar/images/16/pdf/ava16_kropff.pdf
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, 19(34), 11–32. Disponible en <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56087>
- Levinas, E. (2006). *Los imprevistos de la historia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Madrid: pre-Textos.
- Levinas, E. (1983). *Filosofía, Justicia y Amor. Entrevista con Emmanuel Levinas*. En, P. Ortega (Trad.). *Concordia*, (3), 61–78.
- López, C., Carvajal, C., Soto, M. y Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383–410. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716/3327>
- Lüscher, K., Hoff, A., Lamura, G., Renzi, M., Oliveira, P., Sánchez, M., Viry, G., Widmer, E., Neményi, Á., Veress, E., Bjursell, C., Boström, A-K., Rapoliené, G., Mikulionienė, S., Oğlak, S., Canatan, A., Vujović, A., Svetelšek, A., Gavranović, N., Ivashchenko, O., Shipovskaya, V., Lin, Q. and Wang, X. (2017). Generations, intergenerational relationships, generational policy: A multilingual compendium. [MPRA Paper]. Germany: University Library of Munich.
- Martínez, N. y Rodríguez, A. (2017). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113–124. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/516/420>
- Mayer, L. (2009). Escuela, integración y conflicto: notas para entender las tensiones en el aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 85–112. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a05mayer.pdf>
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Mena, M. y Huneus, M. (2017). Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 9–20. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Muñoz, E. (2013). Ser humano, animal y animalidad: Novedad y alcance de los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad 1929/30 de Martin Heidegger. *Veritas*, (29), 77–96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732013000200004>
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(2), 191–214. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i2.695>
- Ojeda, D. y López, E. (2017). Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción del riesgo. *Desacatos*, (54), 106–121. <https://doi.org/10.29340/54.1743>
- Ortega, J. (1955). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Calpe.

- Palomino, M. y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista de Investigaciones Memorias V Encuentro Nacional de Investigación*, 9(2), 85–105. <https://doi.org/10.22490/25391887.674>
- Pinilla, N. y Mendieta, M. (2017). Pedagogía de la confianza: una estrategia para generar ambientes escolares de paz. *Análisis*, 49(91), 315–336. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/3429>
- Ponzoni, P. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*, 17(3), 537–553. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4297/3712>
- Puche, M. (2000). El diccionario etimológico de la lengua española de Echegaray. Un ejemplo de lexicografía decimonónica. *Revista de Investigación Lingüística*, 3(2), 379–392. Recuperado de <https://revistas.um.es/ril/article/view/4461>
- Retuert, G. y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis*, (46), 321–345. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/12395>
- Rogers, C. (1986). *El Proceso de Convertirse en Persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- Sáez, J. (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de un concepto inexplorado. *ESPAI SOCIAL*, (9), 4–7. Recuperado de https://www.coeescv.net/docs/Revistas%20EspaiSocial/espai_social_09.pdf
- Santos, M. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasía. Revista de filosofía*, (28), 175–200. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/revista28.pdf>
- Savater, F. (2001). ¿Hacia una Humanidad sin Humanidades? *Educere*, (13), 93–102.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Southwell, M. (2014). *La escuela ante los nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Suárez, O. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula: marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas*, 4(1), 187–199. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/275>
- Torres, F. (2012). El lugar de la ironía en el aula universitaria. *Educación y Educadores*, 15(3), 461–475. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2552/2917>
- Vinyamata, E. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 9–24. Recuperado de https://www.ugr.es/~revpaz/numeros/revpaz_8_1_completo.pdf
- Wagner, A., Carmona, J. y Falcke, D. (2003). Transgeneracionalidad y educación: ¿Cómo se perpetúa la familia? En, A. Wagner (coord.), *La transmisión de modelos familiares* (pp. 79–93). Madrid: CCS.

* El presente artículo se deriva de la investigación denominada “Convivencia escolar entre estudiantes de la IEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez INEM de Pasto: encuentros y tensiones generacionales”. Acuerdo No. 185 de noviembre 1 de 2016, Sistema de Investigaciones, Universidad de Nariño (Colombia).