



**Dimensiones que caracterizan la convivencia escolar en las instituciones educativas El
Limonar y San José Obrero de San Antonio de Prado, de la ciudad de Medellín**

Bernardo Adolfo Guzmán Montoya

Informe final para optar al Título de Magister en Motricidad-Desarrollo Humano

Asesores

Principal

Magister Elkin de Jesús Vergara Marín

Co-asesor

Magister Arnulfo Hurtado Cerón

Universidad de Antioquia

Instituto Universitario de Educación Física

Maestría en Motricidad-Desarrollo Humano

Medellín- Colombia

Año 2021

Dimensiones que caracterizan la convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero de San Antonio de Prado, Medellín

Bernardo Adolfo Guzmán Montoya

Trabajo de investigación para optar al título de magister en Motricidad- Desarrollo Humano

Dedicatoria

A mi Esposa e Hija que me han servido de bastión, con su paciencia y comprensión de los tiempos y momentos en que he estado ausente pero que han sabido entender que lo que está en juego es la construcción de un sueño para todos.

A mis padres, honrándolos con este sacrificio y gran esfuerzo de superación personal, estarían muy contentos y orgullosos de lo que estoy viviendo.

A mis hermanos, sobrinos y amigos, quienes han acompañado el proceso con sus voces de aliento y de fuerza para que no desfallezca y continúe con vehemencia hasta alcanzar el logro.

A la Institución Educativa El Limonar, al rector, coordinadora y mis compañeros profesores que han contribuido con ese gran sentido de compañerismo y de colegaje, para entender y apoyar esta gran misión personal.

A mis asesores, por su acompañamiento, enseñanzas, apoyo, exigencias que contribuyen a materializar un sueño.

Agradecimientos

A Sapiencia, que en este ciclo académico apoyó e impulsó notablemente este proceso de cualificación docente.

A la Universidad de Antioquia que en la voz de los maestros llevaron a la reflexión constante y profunda sobre las prácticas e intenciones de ser un mejor maestro en mi práctica cotidiana.

A la Institución Educativa San José Obrero, Rector, Coordinadores y Docentes, en especial a Juan David y a Mauricio, quienes con su ayuda y constante acompañamiento contribuyeron al logro de este proceso.

Contenido

Resumen -----	10
Introducción -----	12
1 Planteamiento del problema -----	17
1.1 Objetivo General-----	29
1.2 Objetivos Específicos -----	30
2 Referente conceptual -----	30
2.1 Convivencia Escolar -----	30
2.2 Dimensiones de la Convivencia-----	34
2.3 Conflicto-----	39
2.4 Violencia -----	41
2.5 Agresión -----	43
2.6 Acoso Escolar -----	45
2.7 Mediación Escolar-----	47
3. Metodología -----	50
3.1 Estrategia de la investigación -----	50
3.2 Características de Contexto y población -----	55
3.2.1 Estudiantes -----	57
3.2.2 Docentes Objetivo-----	58
3.2.3 Directivos docentes y Psicólogos-----	58
3.3 Recolección de la información -----	59
3.3.1 La Entrevista -----	60
3.3.1.1 La entrevista semiestructurada-----	61
3.3.2 El Análisis de Documentos-----	63
3.3.3 La Observación -----	64
3.4 Condiciones y momentos del estudio -----	67
3.5 Análisis de los información -----	71
3.6 Criterios de calidad -----	77
3.7 Consideraciones éticas -----	79
4 Resultados del estudio-----	83
4.1 Los conceptos de convivencia escolar en las instituciones educativas el Limonar y San José Obrero -----	83
4.2 Percepción y problemas de la convivencia en las instituciones educativas el Limonar y San José Obrero -----	94
4.2.1 Percepción de la convivencia escolar -----	94
4.2.2 Problemas que afectan la convivencia escolar -----	103
4.2.3 Carencias institucionales que influyen en la convivencia escolar -----	120
4.2.4 Incidencias de los factores contextuales en la convivencia escolar -----	144
4.3 Impacto de las estrategias de convivencia en la escuela -----	159

4.3.1 Alcances de los procedimientos institucionales en la convivencia escolar -----	159
4.3.2 Dinámicas de los comités de convivencia escolar. -----	182
4.3.3 Apuestas institucionales para mejorar la convivencia escolar-----	199
4.3.4 Transversalización de la convivencia escolar. -----	227
4.3.5 Logros en la convivencia escolar. -----	241
5 Discusión -----	250
5. 1. El desarrollo humano como aporte para la convivencia escolar -----	260
6 Conclusiones -----	266
7 Recomendaciones-----	278
Referencias.-----	280
Anexos -----	296

Lista de tablas

Tabla 1 Población entrevistada.....	59
Tabla 2 Clasificación de subcategorías y categorías en Excel.....	74
Tabla 3 Grupo de códigos en el programa Atlas ti.....	75
Tabla 4 Conceptos de la convivencia en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero.....	84
Tabla 5 Percepción de la convivencia en la institución.....	94
Tabla 6 Problemas más comunes que afectan la convivencia escolar.....	104
Tabla 7 Carencias institucionales que influyen en la convivencia escolar.....	121
Tabla 8 Incidencias de los factores contextuales en la convivencia escolar.....	145
Tabla 9 Alcances de los procedimientos institucionales en la convivencia escolar.....	160
Tabla 10 Procedimientos que el colegio implementa para la solución de problemas.....	176
Tabla 11 Dinámicas de los comités de convivencia.....	182
Tabla 12 Apuestas institucionales para mejorar la convivencia.....	200
Tabla 13 Como se transversaliza o materializa la convivencia.....	228
Tabla 14 Logros en la convivencia escolar en la institución... ..	242
Tabla 15 Matriz necesidades y satisfactores.....	262

Lista de figuras.

Figura 1 El Proceso de la investigación cualitativa.....	71
Figura 2 Categorías y Subcategorías de Concepciones de convivencia.....	76
Figura 3 Criterios éticos llevados en la investigación.....	82
Figura 4 Vivir en comunidad e interactuar con las personas sin violencia y sin problemas	85
Figura 5 Son todas las habilidades interpersonales que tenemos para desarrollarnos en el entorno	87
Figura 6 Estar unidos, Socializar y Compartir.....	88
Figura 7 Buen vivir, Estado saludable, Estar bien	90
Figura 8 Es tener condiciones de posibilidad.....	91
Figura 9 Es un conjunto de normas sociales	93
Figura 10 La convivencia es buena.	95
Figura 11 La convivencia es regular	97
Figura 12 La convivencia es excelente.....	99
Figura 13 La convivencia es mala.	101
Figura 14 Agresiones físicas y verbales.	105
Figura 15 La falta de respeto.....	107
Figura 16 Discriminación e intolerancia.....	109
Figura 17 Falta de entendimiento de las personas.....	111
Figura 18 Acoso escolar	114
Figura 19 Irrespeto a los profesores	116
Figura 20 Disrupción de aula	118
Figura 21 Compromiso estudiantil.	123
Figura 22 Actividades de socialización	125
Figura 23 Acompañamiento.....	128
Figura 24 Generar más charlas.....	132
Figura 25 No falta nada.	136
Figura 26 Mano dura.	138
Figura 27 Recursos.....	141
Figura 28 Todo nace en las casas	146
Figura 29 Juzgar sin saber.....	149
Figura 30 Entornos complejos.	153
Figura 31 Manejo de emociones	156
Figura 32 Intervención.....	162
Figura 33 Dialogar.....	165
Figura 34 Aplicar sanciones.....	167
Figura 35 Llevar a la reflexión.....	169

Figura 36 Ser escuchados	172
Figura 37 Hacer las paces.	173
Figura 38 La mediación escolar	177
Figura 39 El dialogo y la escucha.	179
Figura 40 Propician soluciones.	183
Figura 41 Promoción de la convivencia.	186
Figura 42 No se visibiliza.	188
Figura 43 Orientación y concientización.	190
Figura 44 Implementa acciones reguladoras de convivencia.	192
Figura 45 Dinamizar la mediación escolar	195
Figura 46 Prevención del conflicto	197
Figura 47 Integraciones lúdico deportivas	202
Figura 48 Formación para la convivencia escolar	206
Figura 49 Los actos cívicos.....	209
Figura 50 Proyectos institucionales.....	212
Figura 51 Actividades comunitarias.....	216
Figura 52 Salidas pedagógicas	219
Figura 53 El compartir.....	220
Figura 54 Atención al conflicto.....	222
Figura 55 Escuela atenta.....	225
Figura 56 Responsabilidad y disfrute	229
Figura 57 Mejoramiento de las relaciones	233
Figura 58 Proyecto de vida, autorregulación e interdisciplinariedad	235
Figura 59 Prácticas de aula	239
Figura 60 Disminución en los procesos de agresión y consumo	243
Figura 61 Fortalecimiento de los valores institucionales	246
Figura 62 Valoración institucional	248

Resumen

El escrito expone los resultados del trabajo de investigación realizado para optar al título de Magíster en Motricidad- Desarrollo Humano. Indagación que tuvo como propósito general: Comprender las dimensiones que caracterizan la convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero. A nivel metodológico el ejercicio se sustentó en la estrategia cualitativa para comprender e interpretar desde la etnografía escolar las dimensiones que fundamentan la convivencia en las dos instituciones en mención. Como resultados se destacan: la concepción de convivencia enmarcada en vivir en comunidad e interactuar con los demás sin violencia y sin problemas. Igualmente, se percibe una convivencia positiva, aunque se reconoce la presencia de situaciones conflictivas como la agresión, la discriminación e intolerancia, el acoso escolar. En cuanto al impacto, la mediación y el diálogo como formas de atender la conflictividad en la escuela. Al igual que la integración a partir de actividades lúdicas y deportivas para el mejoramiento de la convivencia. El panorama anteriormente expuesto describe que la concepción de convivencia que emergió está estrechamente relacionada con lo que viven los actores estudiantiles en sus entornos propios, a su vez, que la percepción positiva de la convivencia obedece a una naturalización de la agresión en la escuela. De igual manera, las expresiones lúdicas y deportivas como medio para la interacción y mejora de comportamientos. De esto se puede colegir, a modo de conclusión que la concepción de convivencia se relaciona con las formas cotidianas del vivir en comunidad, que las actividades lúdicas y deportivas son relevantes a la hora de propender por una buena convivencia.

Palabras claves: Convivencia escolar, conflicto, agresión, mediación.

Abstract

The writing exposes the results of the research work carried out to qualify for the Master's degree in Motor Skills - Human Development. Inquiry that had as general purpose: To understand the dimensions that characterize school coexistence at the educational institutions El Limonar and San José Obrero. At a methodological level, the exercise was based on the qualitative strategy to understand and interpret from the school ethnography the dimensions that underpin coexistence in the two institutions in question. As results stand out: the conception of coexistence framed in living in community and interacting with others without violence and without problems. Likewise, a positive coexistence is perceived, although the presence of conflictive situations such as aggression, discrimination and intolerance, school bullying is recognized. Regarding the impact, mediation and dialogue as ways of addressing conflict at school. Like integration from recreational and sports activities to improve coexistence. The aforementioned panorama describes that the conception of coexistence that emerged is closely related to what student actors experience in their own environments, in turn, that the positive perception of coexistence is due to a naturalization of aggression at school. In the same way, playful and sporting expressions as a means for interaction and improvement of behaviors. From this it can be inferred, by way of conclusion, that the conception of coexistence is related to the daily forms of living in community, that recreational and sports activities are relevant when it comes to striving for a good coexistence.

Keywords: School coexistence, conflict, aggression, mediation.

Introducción

A lo largo de la vida entera aprendemos, y si bien los años que vamos a la escuela son decisivos, al llegar a ella ya han ocurrido algunas cosas que serán definitivas en nuestra formación, y después de salir, toda la vida tendremos que seguir formándonos. Yo a veces hasta he llegado a pensar que no vamos a la escuela tanto a recibir conocimientos cuanto a aprender a compartir la vida con otros, a conseguir buenos amigos y buenos hábitos sociales. Suena un poco escandaloso pensar que vamos a la escuela a conseguir amigos antes que, a conseguir conocimientos, y no puede decirse tan categóricamente, pero hay una anécdota que siempre me pareció valiosa. El poeta romántico Percy Bysshe Shelley, que perdió la vida por empeñarse en navegar en medio de una tormenta en la bahía de Spezia, fue siempre un hombre rebelde y solitario. Se dice que después de su muerte su mujer, Mary Wollstonecraft, llevó a los hijos de ambos a un colegio en Inglaterra, y al llegar preguntó cuáles eran los criterios de la educación en esa institución: “Aquí enseñamos a los niños a creer en sí mismos”, le dijeron. “Oh, dijo ella, eso fue lo que hizo siempre su pobre padre. Yo preferiría que los enseñaran a convivir con los demás”.

William Ospina (2010, p. 4)

La convivencia se configura como uno de los aspectos más importantes y diversos en las relaciones humanas, como expresión natural que acontece entre las personas; de esto, pueden surgir: divergencias, contrariedades, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc. que da lugar a conflictos interpersonales; es por ello que se contempla que tanto la convivencia y hasta los mismos conflictos que suceden en ella, tienen presencia en los mismos escenarios y por ende compartir en un mismo ambiente, aunque en su composición cada uno tiene unos atributos distinguibles.

Para ello es necesario destacar que la convivencia funciona en las personas como capacidad de interacción con los otros, bajo unas condiciones y ajustes que permiten adecuarse a situaciones comunes. Según Sandoval (2014), este tiene que ver con:

potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes. (p.161)

En ese sentido, al hablar de las formas de convivir en la vida escolar, estas pueden emerger a partir de los encuentros y desencuentros, apegos y desapegos, acogidas y rechazos que en el día a día componen y desarrollan un mundo de posibilidades e interacciones en los diferentes ambientes educativos, convirtiéndose los colegios en escenarios de interacción social. Allí se presentan relaciones dinámicas que transitan fluidas o se complejizan entre sus integrantes directivos, docentes, estudiantes y administrativos.

La escuela como territorio, en donde se vive y se construye la convivencia y el aprendizaje entre los diferentes miembros que la componen, se erige igualmente como campo en que se manifiestan las variadas situaciones de la vida de los individuos matizadas en los diferentes puntos de vista de las temáticas expuestas, requiriendo de herramientas como la comunicación asertiva y del diálogo para lograr consensos. Al respecto, Ramírez (2016), plantea la convivencia escolar como “las acciones que permiten que los actores escolares puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y para la paz” (p. 112).

No obstante, al observar y vivenciar la complejidad en las relaciones y la convivencia entre los estudiantes en la institución educativa en estudio, en donde los problemas más comunes que se presentan, están: las agresiones, las peleas, los insultos, mal trato entre los pares académicos, estudiantes y docentes, el acoso escolar, la discriminación y la pérdida de pertenencias, se reflejan en estas acciones el desequilibrio e irregularidad en la vida convivencial escolar lo cual lleva a pensarse cómo los miembros de la comunidad sienten este asunto, cómo lo perciben, qué conciben

en cuanto a lo que viven, ven, sienten y piensan de la convivencia y las características que la componen como constructo en continuo proceso de mejora.

Teniendo en cuenta los argumentos ya expuestos se presenta la siguiente pregunta problematizadora: ¿Cuáles son las dimensiones que caracterizan la convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero de San Antonio de Prado, de la ciudad de Medellín?

En ese sentido, se inicia la revisión de antecedentes abordando bibliografía en materia de convivencia, hallando referencias en España, en países de Centro América y Suramérica. De igual manera, se hace una búsqueda nacional y regional dando como resultado el hallazgo de trabajos tanto sobre violencia escolar, y ya los más relacionados con el estudio propio sobre la conceptualización de la convivencia en territorios, también otros que se enfocaron en descubrir las fuentes de conflicto escolar, y otros que apuntaron a la gestión de la convivencia en sus instituciones y la forma de mejora. En este primer capítulo, se desarrollaron los objetivos de la investigación sobre los cuales se estructura todo el cuerpo del estudio. Ellos están encaminados a analizar las concepciones de convivencia en actores escolares de ambas instituciones, de la misma forma identificar la problemática, raíces, incidencias y características en cuanto a formas de afrontarla, y, por último, el impacto a modo de relacionar las formas de desarrollar la convivencia en las instituciones y su abordaje.

A continuación, y teniendo en cuenta el presupuesto de temáticas que se abordaron en la revisión documental, en el segundo capítulo, se establecieron los referentes teóricos del cual el investigador se apoyó para fundamentar y estructurar la investigación. Para ello se hizo una revisión de conceptos como: convivencia, dimensión, conflicto, agresión, violencia, acoso y mediación escolar.

En lo metodológico la búsqueda se orientó desde la perspectiva metodológica cualitativa que se enuncia en el tercer capítulo de la investigación. Siguiendo a Sandoval (1996), quien sostiene que los estudios que se conducen en este enfoque, buscan “la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social”(p. 40). Así las cosas, esta línea cualitativa se guió bajo una estrategia de etnografía escolar como herramienta que, con el mayor acercamiento posible al

territorio en cuestión, permitió la comprensión y aprehensión de las percepciones y manifestaciones de los miembros escolares, dando cuenta de sus vivencias, experiencias y creencias en cuanto a lo dado en sus propias realidades de escenarios sociales escolares.

El diseño metodológico contempló unas características para el estudio y unas exigencias que, en el marco de la estrategia definida, permitiría llevar a feliz término el estudio. En este apartado se relatan las disposiciones sentidas para definir la población, compuesto por los estudiantes, docentes y directivos docentes, este último grupo integrado por coordinadores, rectores y psicólogos como encargados del apoyo en la convivencia en las instituciones. Así mismo, como se organizó y decidieron los tiempos para acceder al campo, con los permisos y el acceso a los colectivos convivenciales para el inicio de las entrevistas y el trabajo de campo, al igual que la revisión documental.

Destaca en este tercer capítulo las técnicas utilizadas para acceder a los informantes y al campo de indagación, como fueron la entrevista semiestructurada, la observación participante y la revisión documental. Estas herramientas se desglosan para dar claridad de cómo fueron implementadas y en qué momentos del estudio de forma estratégicas se pusieron en marcha de acuerdo a las dinámicas que el mismo estudio fue generando.

Así mismo, se da cuenta del tratamiento de la información y el respectivo análisis que posibilitó el trabajo. En este punto se condensa la información que depurada y analizada se organiza en subcategorías y categorías que estructuran la teoría basada en datos empíricos, y se contrasta con la literatura y los autores corroborando y posibilitando el dialogo de textos. Igualmente, se da cuenta de las consideraciones éticas y el manejo de la información que se tuvo para con los participantes de este ejercicio, salvaguardando sus identidades y garantizando la confidencialidad de los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y directivos docentes).

Los resultados que emergieron en el estudio como producto del trabajo en la recolección de la información y su adecuado manejo, se encuentra en este estudio en un capítulo cuarto. Emergen entre otras cosas, las concepciones particulares de lo que piensan es la convivencia en el territorio como un primer resultado y que resuelve el primer objetivo de la investigación.

Ya en materia de percepción y problemas que afectan la convivencia escolar, surgió un resultado que describe la sensación de clima convivencial que tienen los actores en sus instituciones educativas. Igualmente, en este apartado, se destacan las situaciones problemáticas que fueron consideradas por los actores estudiantiles como las que más afectan la convivencia escolar. En este mismo orden, se describen dentro de las problemáticas, unas carencias institucionales que determinan su influencia en las situaciones conflictuales de los centros educativos. Y finalmente, se enunciaron unos factores contextuales que confirman su incidencia en la generación de conflictos y de la misma violencia que se da en la vida escolar. Todos estos resultados dieron pie a la solución del objetivo segundo de la investigación sobre la identificación de la problemática que incide en la convivencia de las instituciones.

En este cuarto capítulo, se detallan también los resultados que abordan y dan solución al tercer objetivo sobre el impacto que tiene en las instituciones educativas la gestión y realización de actividades y estrategias para un progreso de la convivencia en la escolaridad de los planteles. Se relatan entonces, los alcances y apuestas que han tenido algunos de los procedimientos institucionales, que en materia de convivencia escolar se han identificado en la labor de docentes y directivos docentes buscando mejorar la convivencia escolar. De otro lado, se muestra cómo los comités de convivencia han tenido un eco en las instituciones educativas y como sus dinámicas han visibilizado su función y alcances en el desempeño escolar. Igualmente se presenta la descripción de cómo se percibe una transversalización de la convivencia en los planteles en estudio, al igual que los logros que se han podido reconocer para beneficio de la misma convivencia.

El quinto capítulo corresponde a la discusión. En ella se pretendió establecer en cuestión la validación y la interpretación de los resultados. Es así que para este apartado se buscó dar claridad a los temas más relevantes del estudio que emergieron, argumentando y presentando desde posturas críticas, el valor de los aportes que surgieron de los datos y su implicación para el estudio.

Igualmente, se plasma el concepto de desarrollo humano y cómo se hace presente en la conflictividad escolar, y su aporte desde una mirada holística en la que busca el resurgir del ser humano en una mejor estructuración del individuo como ser íntegro. Para ello se hizo un apoyo en la literatura referida en el desarrollo a escala humana reivindicando la importancia del reconocimiento de las necesidades humanas y su abordaje hacia la superación.

1 Planteamiento del problema

Esta indagación parte de las cuestiones que me han generado en el ejercicio profesional docente de Educación Física en la Institución Educativa El Limonar, del Corregimiento San Antonio de Prado, Ciudad de Medellín, durante los últimos 12 años, en las que constantemente he tenido que presenciar prácticas poco armónicas entre los estudiantes a la hora de interactuar entre los diversos espacios de la escuela, en muchas ocasiones, emergiendo conductas poco alentadoras entre compañeros, y en ocasiones hasta traspasando hacia los docentes y directivos de la comunidad educativa. Por tal asunto, desde ese entonces me despertó el interés por comprender la complejidad que entraña el tema de la convivencia, puesto que este es un fenómeno que amerita ser comprendido cuidadosamente para poder proceder pedagógicamente de la manera más apropiada, debido que, tales vicisitudes en muchos casos, proceden de la misma represión política y social que emana del Estado contra la dignidad humana, haciendo que toda esta carga la libere contra los compañeros.

Además de la represión y precariedad social con que muchos de los estudiantes cargan en su ser, la escuela es un escenario complejo en el que se traspasan visiones, intereses, deseos, roles de poder, necesidades, aspiraciones y diferentes expectativas que, en muchos casos, andan en la misma línea o por el contrario van en otras direcciones generando choques entre sus actores escolares, sean estudiantes, profesores, directivos, o demás personas de la comunidad educativa, dejando como resultado algunos tipos de violencia (Agresiones, acoso, etc.) o también, derivándose en transformaciones de las relaciones dependiendo de la gestión que se haga y la convivencia escolar que se practique (Puerta y Builes, 2011). Igualmente es un espacio en el que ejerce una función socializadora que se expresa en las múltiples interrelaciones habituales, en los distintos momentos cotidianos; además se hacen explícitas todas aquellas charlas y encuentros espontáneos o en discusiones y diálogos organizados para llevar a la relajación esas mismas interrelaciones, identificando los acuerdos, los desacuerdos, las maneras de lograr el consenso y admitir el disenso. Sólo de esta forma se alcanza una mejor convivencia (Ianni, 2003).

También es frecuentado por personas que llegan desde diversas culturas y de diferentes entornos sociales, políticos, económicos y familiares, y con múltiples problemas que se ven reflejados en la institución educativa. Allí, en ese espacio multifacético, se deja entrever que la

educación, no solo debe sostener sus propias exigencias y demandas como órgano social que vela por la adquisición de conocimiento, sino que además padece las situaciones y demandas que se evidencian en el contexto tales como la drogadicción, la pobreza, la desigualdad etc. Estas situaciones pueden incidir en el comportamiento humano. Conductas que no sólo se determinan por elementos individuales, sino que, además, se debe a todo lo que el entorno genera en el comportamientos de otras personas (Bandura, 1971). A lo que se puede decir entonces, que la escuela además de propiciar el espacio para fomentar una sana convivencia también debe contribuir en que, la diversidad de componentes con los que llegan los niños, niñas, adolescentes a la escolaridad, se adecue de la mejor manera para que logren adaptación e interactúen responsablemente desde la diferencia.

En ese sentido, la convivencia escolar se puede ver afectada en las instituciones educativas por las condiciones que la caracterizan y también por la influencia del contexto social en el que se desenvuelven. Asunto, que ha preocupado a los directivos y profesores en su rol de formadores de los niños y niñas en la Institución Educativa El Limonar, contexto en el que se origina la indagación y se hace necesario contrastar con la Institución San José Obrero, ya que estos centros formativos se ubican en el mismo corregimiento San Antonio de Prado de la ciudad de Medellín.

Estos centros educativos se encuentran ubicados en contextos socio económicos bastante complejos, ya que por años han estado en presencia de micro tráfico, grupos armados ilegales, etc. lo cual hace que se presente dificultades de carácter disciplinario afectando directa o indirectamente la convivencia escolar, el rendimiento académico de los estudiantes, y en general, el ambiente de la escuela se torna pesado cuando aparecen situaciones que alteran la calma y el normal desarrollo de las actividades, llegando al punto de deteriorar el ambiente, perjudicando la imagen de la instituciones y el clima escolar en las comunidades educativas. El panorama expuesto, es lo que como actor educativo he permanecido desde hace una década, tiempo que llevo trabajando en la Institución Educativa El Limonar, presenciando los problemas sociales antes mencionados.

En las Instituciones Educativas se vivencian múltiples situaciones que alteran el ambiente escolar en espacios y momentos propios como las aulas de clases, los descansos, los desplazamientos por corredores y patios, las formaciones , los ingresos y salidas de la institución,

en los cuáles se hacen manifiestos comportamientos y actitudes de los niños y niñas, que inciden en la disciplina y el ambiente escolar.

Todo esto repercute de forma directa en las relaciones que se dan en esa interacción constante y variada entre los diferentes actores de la escuela y que deja en evidencia, siendo un espacio social de tanta variedad y complejidad, la diversidad en actos, maneras de pensar, creencias, intenciones, y múltiples diferencias tanto en el trato como en la vivencia en el contexto.

En correspondencia con este panorama que se vive en las instituciones educativas el ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN (2013) establece como una medida para contrarrestar las dificultades convivenciales en las instituciones educativas, aunque no del todo sea la solución a tal problemática, tal como el Artículo 40 del Decreto Reglamentario 1965 de 2013, dispone, de asumir las situaciones que afectan la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos que son clasificados en situaciones tipo I, II y III. En ese sentido conciernen a las situaciones tipo I los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños a la integridad de un estudiante u otro miembro de la comunidad educativa. Dentro de este matiz se encuentran entre otras: las interrupciones constantes, interrupciones de clase, irrespeto al compañero, palabras soeces, golpes, apodos, burlas al género, a la condición sexual, robos, y demás acciones que buscan incomodar al otro o generar respuestas de agresión (MEN, 2003). También se encuentran las faltas tipo II, que son aquellas situaciones de agresión escolar, acoso escolar (Bullying) y ciberacoso (Ciberbullying) que no revisten las características de delito y cumplen las siguientes condiciones: Se presentan de manera repetida o sistemática, causan daño al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad para cualquiera de los involucrados. En esta categoría están ubicadas las siguientes acciones: Agredir de palabra o de hecho a cualquier miembro de la comunidad educativa.

Por último, están las faltas tipo III, son las situaciones de agresión escolar que son constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual. En estas faltas se encuentran situaciones como: atentar contra el derecho a la vida y/o a la paz, hurto, daño material, destrucción de bienes de la institución o cualquiera de los integrantes de la institución; guardar, portar, traficar o usar armas o explosivos; formar barras o pandillas; retener personas

contra su voluntad; practicar o inducir a la trata de personas o corrupción de menores; calumnias o falsas imputaciones de manera verbal, escrita o vía internet sobre compañeros o personas de la institución; crear pánico y/o difundir falsas alarmas que pongan en riesgo la seguridad y la vida de los miembros de comunidad educativa.

Ahora bien, la creación de este artículo reglamentario en el cual se clasifican las faltas en situaciones tipo I, II y III, se convierte en un suministro del ministerio de educación nacional para las instituciones educativas con la idea de moderar y aminorar las situaciones conflictivas que se presentan en los entornos escolares, no obstante, resulta insuficiente a la hora de evaluar y hacer controles pedagógicos para la atención y solución de los problemas disciplinarios y demás particularidades que afectan la convivencia en la comunidad educativa, toda vez que la raíz de los problemas ascienden del contexto social.

Por lo anterior, los conflictos y situaciones de indisciplina que se presentan en las instituciones educativas antes mencionadas, no son ajenas a unas realidades que comulgan en un espacio donde hay participación diversa y, sobre todo, interacción entre los diferentes actores de la comunidad escolar. Más aún, cuando se evidencia en los estudiantes ausencia de consciencia por las consecuencias de sus actos, falta de compromiso por respetar las normas, poca o nada de valoración por el otro, un irrespeto a la autoridad que representan los directivos, docentes y demás personas mayores que como actores de una convivencia cotidiana, se encuentran presentes en el contexto escolar desarrollando un rol y con compromisos asumidos para la institución. Todas estas manifestaciones son el reflejo de que los centros escolares están inmersos en unos contextos sociales y culturales bastante complejos, rodeados de situaciones delictivas, drogas, abusos etc. Y como lo dijo Ianni (2003), las instituciones educativas como la escuela fundamentan su formación en dos sentidos, una a partir de la sociedad y al mismo tiempo, refleja la sociedad. Con esto deja entrever que lo que sucede en la escuela, es lo que se palpa igualmente en la sociedad, toda vez que la escuela como institución social que alberga la comunidad refleja su composición como tal.

Respecto a la búsqueda del tema de la convivencia, como antecedentes se hallan investigaciones que lo han abordado desde muchas perspectivas, lo cual exigió hacer un filtro que permitió encontrar literatura pertinente y específica con la requerida, a nivel internacional en España que ha realizado un buen número de investigaciones. Un primer estudio Del Rey, Ortega y

Feria (2009), realizado en ocho centros educativos de Gibraltar, en el cual su preocupación se centró en la percepción de la problemáticas escolares y de la convivencia de los participantes de la comunidad educativa como son: los docentes, los estudiantes y las familias. La información recogida se hizo bajo la adaptación de un cuestionario en las tres versiones del instrumento analizando las tres dimensiones de la convivencia escolar que son de importancia para el presente estudio y son: valoración de la convivencia, la conflictividad y la respuesta a la conflictividad, lo que aprueba un análisis general de la convivencia escolar. Este estudio es importante para la presente investigación, porque de forma muy similar, se hace teniendo en cuenta los actores de la comunidad educativa y tiene alta significancia ya que se enfatiza en unas dimensiones bastante contundentes que permiten unos resultados puntuales tanto para las concepciones, clima y percepción de la convivencia, al mismo tiempo, la valoración que se hace de la conflictividad y el desarrollo y manejo que se le da en las instituciones escolares observadas. El estudio realizado por estas investigadoras en España permitió encontrar confluencias y diferencias entre los diferentes centros escolares, y también, encontrar las claves de trabajo, en función de estrategias, para el desarrollo de una convivencia escolar. Ahí existe otro punto de resonancia con el presente trabajo, toda vez que se pretende hacer un sondeo de la concepción de convivencia en las diferentes instituciones educativas para lograr la comprensión de los diferentes actores y, además, poder establecer puntos de encuentros y desencuentros a nivel de conceptos, ideas, formas y percepciones de los diferentes actores de la comunidad educativa.

El estudio de María José Caballero (2010) denominado convivencia escolar, el cual es una tesis sobre buenas prácticas enmarcado en el tema de la paz, realizado con algunas instituciones de la Red Andaluza, con un enfoque de generación de espacios de paz en la escuela. Se encaminó hacia la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos. Este es un ejemplo de experiencias o acciones que buscan respuestas grupales que permiten un mejoramiento en el colectivo. Se vislumbra una clara intención por estimular el desarrollo del ser en una dimensión integral de lo moral, lo ético y los valores, ya que el enfoque proyecta a la persona hacia la resignificación de sus actos y comportamientos para ajustarse a comunidades o grupos sociales.

Igualmente, el estudio titulado Convivencia Escolar, Una Revisión del Concepto de (Fierro y Carbajal, 2019), el cual analiza la noción que se tiene por objeto de estudio en esta investigación,

con una mirada desde la faceta de la justicia social acondicionada a la educación y que se desarrolla en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario, deja como resultado la cantidad de concepciones usadas en tan variados lenguajes existentes en el territorio y que exige un acercamiento desde las distintas posiciones. Esta obra permitió tener un punto de referencia con el concepto que se tiene en el territorio y así establecer relaciones y diferencias de acuerdo con contextos educativos propios.

Estos autores clarifican aún más el concepto de convivencia y lo definen “como los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 13). En este orden de ideas, la preocupación se direcciona en construir un concepto de convivencia que sobrepase el precedente ajustado en la prevención de la violencia, muy relacionado con un signo sancionatorio, y más bien que posibilite una estructuración del ser desde una posición crítica y reflexiva de los estudiantes en un desarrollo continuo de individuos y ciudadanos que piensen en cambiar su propia realidad.

Este estudio es muy pertinente para la investigación ya que refuerza la importancia de conocer las dimensiones y estrategias de convivencia escolares que se caracterizan por su impacto y significancia para las comunidades educativas. Y cómo estas prácticas van estimulando el mejoramiento de las personas desde una amplia gama de posibilidades para el desarrollo humano. Igualmente, se hizo reflexión sobre cómo se dimensiona la convivencia desde tres ámbitos importantes de la vida escolar; pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario.

A nivel latinoamericano, se encontró el estudio de (Díaz y Sime, 2016) llamado Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica, el cual se realizó con la intención de indagar sobre los tipos de prácticas escolares, temáticas y metodologías que son particulares en los estudios empíricos sobre convivencia escolar en la región entre 2005 y 2014. La síntesis a 15 artículos que corresponden a estudios trabajados en contextos escolares de 4 países de América Latina en ese periodo de tiempo descubre la hegemonía de aquellos que se aproximan a las prácticas de convivencia escolar de forma tradicional, más que planes de

intervención, o que estas prácticas no convencionales son escasas en la región. Lo que significa un gran reto al acrecentar el interés en este campo de estudio sobre la convivencia escolar y los programas de intervención desde las comunidades educativas. Este estudio es pertinente desde la revisión de trabajos realizados en estas latitudes, al punto de crear nuevas visiones o programas para lo local que permita un mejoramiento de las prácticas escolares y su repercusión en todo lo que regula y supervisa el bienestar de los niños, niñas y adolescentes en la escuela. Así mismo, permitió observar el enfoque de la convivencia escolar y su relevancia de acuerdo con la dirección que se tiene y la posición que asuma la estructura institucional.

En la región de Suramérica, en el país de Chile, se ubicó la tesis doctoral denominada Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social en la provincia de Concepción, Chile. Esta investigación tuvo como fin hacer la descripción del estado de la convivencia escolar, de la conflictividad y de formas de abordarla, en ocho centros educativos municipales de alto riesgo social de la población de Concepción y cómo su perspectiva se relaciona con estudiantes, familias y profesores. Se buscó el concepto de convivencia en los diferentes actores de la comunidad educativa, los conflictos más determinantes y la manera cómo fueron abordados en la institución preservando a la sana convivencia (Garretón, 2013). En los resultados de este estudio aparece que los estudiantes tienen una valoración positiva de la convivencia en sus centros escolares, al igual que los docentes. Igualmente se registra que los estudiantes tienen una percepción positiva de sus docentes lo cual permite una buena relación que puede favorecer los canales de relaciones entre ellos y los espacios de ambientes cálidos y armoniosos. De otro lado, se encontró que, en la manera de aplicar la norma, existen diferencias entre los estudiantes y los profesores. Los docentes carecen de conceptualización de la disciplina y su aplicabilidad dentro del aula, significando esto, reducción en la aplicación de estrategias de control y reducción de conflictos en las relaciones de escuela.

Por lo tanto, esta tesis representó un buen punto de referencia para la presente investigación toda vez que hay una preocupación similar, de comprender informaciones acerca del concepto de convivencia en la comunidad y la relación existente entre los diferentes actores de los centros escolares. Esto permitió observar los alcances no solo de sus percepciones sino además que dicha comprensión se ajusta a la realidad como se vive el conflicto en sus entornos y la forma o mecanismos que se utilizan para que esa conflictividad no sólo se reduzca sino también sea

funcional en la medida en que concentra sus esfuerzos en solucionar de forma racional y productiva hacia una sana convivencia.

Ahora ubicandonos en el contexto colombiano, se halló el estudio denominado Estrategia de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos realizado en el Municipio de San Jacinto, Departamento de Bolívar, por Marrugo, G. et al (2016). Consistió en el diseño de una cartilla pedagógica apoyada en talleres orientados a la formación de estudiantes mediadores en problemáticas entre pares con el propósito de optimizar procesos como el convivir de forma pacífica en democracia fortaleciendo el desarrollo de competencias ciudadanas, ubicado bajo el rótulo de educación para la paz. Acá se evidencia una propuesta pedagógica que robustece la convivencia escolar de la comunidad educativa de esa región como lo es la mediación escolar; asunto desde la solución de situaciones de conflictividad en pro del manejo adecuado en la atención a las dificultades entre las partes en discordia. Este estudio tiene consonancia con el planteamiento de Megías (2011), ya que para este autor, la convivencia radica de forma precisa en el compartir como una mediación del aprendizaje. A fin de que la vivencia común de tiempos y de espacios, de conquistas y adversidades, de proyectos y anhelos, ayudan para la formación de una base ciudadana, a partir de buenas prácticas de convivencia fundamentada en la adquisición de valores y competencias sociales. Todo este aprendizaje está mediado por la vivencia escolar. Dicho de otra manera, las relaciones que se den y la calidad de estas interacciones en el entorno educativo, repercute de manera directa en los procesos cognitivos facilitando por consiguiente un mejor desenvolvimiento de los niños, logrando mejores climas y estadías en las dinámicas escolares. La dimensión del ser humano que subyace en esta intencionalidad es la que estimula la inteligencia, la creatividad que permite potenciar un ser innovador, con liderazgo hacia la adquisición de nuevos saberes mejorando ambientes para la interconexión con los otros en espacios agradables.

Otro estudio nacional denominado la convivencia escolar en positivo por Janner Villalba en Planeta Rica, Colombia. (2015), investigación que hace una consideración importante al aspecto del currículo y cómo está atravesado por la convivencia. Además, indica el posicionamiento de prácticas tradicionales en la actualidad, las cuales mantienen una directriz vertical en la relación docente-estudiante. Esto conlleva a que se operacionalice el currículo y se le cargue en aspectos de competencia, de individualismo y un sencillo progreso en capacidades. También se establece el potenciamiento de las habilidades sociales de los actores de la convivencia ejercido desde las

buenas prácticas curriculares que sostengan la línea del convivir y del ser como pilares de la educación, a partir del adecuado e inequívoco trato de los conflictos (Villalba, 2015).

El estudio resultó alentador al darle mérito al tema de la solución de conflictos y sobre su importancia a la hora de establecer estrategias que simbolizan formas efectivas de intervenir o hacer una gestión en el sistema de relaciones y dinámicas del saber convivir. Otras de las conclusiones importantes para destacar es la de continuar con matices tradicionales de convivencia en las cuales la gestión se marca de manera vertical generando una violencia estructural que de hecho resulta más incisiva que la misma violencia directa, debido a que las prácticas curriculares enfatizan su potencial desde el conocer y el saber hacer olvidando otras dimensiones de la persona a la hora de la convivencia en razón de los aprendizajes y nuevas formas de interacción social, cómo son la de saber convivir y saber ser. Ahí se estaría dejando de lado al hombre desde un enfoque multidimensional que se preocupe por el análisis y los cuestionamientos que se deben hacer para una mejor comprensión de lo social.

De otro lado, en el estudio la convivencia escolar en positivo, se menciona un programa denominado Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2006). Este modelo se ejecuta sobre tres planos educativos: un primer plano es de mediación, otro es el manejo de los conflictos, y el último plano refiere al diseño de normas que abordadas desde la democracia generen la creación de un marco protector. Estos estudios dan una idea de las diferentes propuestas de prácticas de convivencia escolar que se plantean en otros contextos y con la posibilidad de visualizarlas en beneficio de entornos locales. Esta propuesta va en vía del mejoramiento de la convivencia a partir de una postura por establecer nuevas estrategias que beneficien las comunidades desde una introyección de modelos que busquen un desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.

Al mismo tiempo, otro estudio que da cuenta de prácticas escolares de convivencia en instituciones y que tiene mucha relación con la investigación que se está desarrollando, es el denominado Particularidades de la Convivencia Escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla realizado en 4 instituciones, en las cuales se orientó bajo la praxis de lo emocional o pedagogía del afecto. Su legado fundamental fue el de mantener una comunión de los ambientes de aprendizaje y el componente afectivo en voz de los actores del proceso como lo son los docentes,

los estudiantes, los padres de familia, los directivos administrativos y demás integrantes de la comunidad educativa. Fortalecer los niveles de educabilidad, las relaciones pacíficas, el rendimiento académico todo desde una visión integradora de sana convivencia que conlleve a aprender con alegría a partir de la vivencia de la amistad, el respeto, la participación y el desarrollo humano (Sánchez y Sánchez, 2011). Este trabajo da cuenta de un proyecto que se instaura a partir de un estudio previo detectando necesidades de unas instituciones pertenecientes a un determinado contexto. Se aproxima mucho a la presente investigación que también buscó indagar por las prácticas que tienen los centros escolares del corregimiento de San Antonio de Prado, y cómo las aplican para cada uno de sus microsistemas. Prácticas en ámbitos desde lo emocional y afectivo como jornadas, talleres, cursos con grupos focales etc. Se trata de detectar estrategias que visibilicen formas de convivir y cómo estas dinamizan las formas de interacción a nivel de su vida institucional.

A nivel de contextos familiares, se realizó un estudio denominado Convivencia escolar: una mirada desde las familias, orientado por Fuentes y Pérez (2019), tuvo como horizonte de investigación la percepción de las familias de los estudiantes de la sección de primaria de una institución pública en el municipio de Sincelejo. Como resultados se obtiene una buena percepción del clima escolar positiva entre los estudiantes y los profesores. A nivel de relación entre los pares escolares la percepción es baja ya que se presenta un buen porcentaje de agresiones y situaciones que llevan al conflicto. Se evidencia gran dificultad para asumir las normas y se tiene la exclusión como otro factor que no permite que se perciba un buen clima en el centro. La intervención de las familias coincide en el mejoramiento de la convivencia desde la implementación de estrategias que conlleven a fortalecer las competencias ciudadanas y mejorar la calidad de vida dentro de la institución.

En consecuencia, el anterior estudio tuvo un aporte importante y de relación directa con la investigación que se realizó en el sentido de contemplar el actor familiar como fundamental y determinante no solo en la percepción del clima escolar y todas las relaciones que se derivan en el encuentro de vida escolar, sino también como directos responsables del acompañamiento de los estudiantes y su participación directa en la formación y continua presencia desde el hogar para fortalecer procesos que tienen que ver mucho con comportamientos, conductas y formas de actuar de los educandos en beneficio de la interacción en los centros escolares.

A nivel regional, un estudio que tiene importancia, validez y guarda similitudes con la presente investigación es el denominado fortalecimiento de la convivencia escolar en los primeros grados de educación básica secundaria realizado por Castañeda y Mesa (2018) que surgió en dos instituciones educativas del oriente antioqueño y partió de la necesidad de comprender y observar la apropiación de las competencias ciudadanas en estas instituciones por los estudiantes de los primeros grados de secundaria, a razón, de que se evidencian dificultades de comunicación y de relaciones interpersonales que están afectando directamente la convivencia en dichos centros escolares. En ese sentido, este trabajo buscó mejorar este tipo de situación escolar a partir de la intervención en el aula con un programa de fortalecimiento en habilidades sociales como el respeto, la autoestima y la convivencia, que trate de mejorar las condiciones en los ambientes en las aulas y así elevar el rendimiento académico. Esta investigación de corte cualitativo se realizó con el método de estudio de casos, que tuvo un apoyo en técnicas instrumentales que permitieron recoger información para desentrañar las realidades de los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes en esas edades escolares, y poder comprender e interpretar sus comportamientos y actitudes, generalizar desde distintos espacios, como esta situación particular de la escuela, se da en diferentes centros escolares afectando el desarrollo tanto de los procesos de aprendizaje como la de convivencia de la institución.

También, un estudio que se realizó en cinco municipios de Cundinamarca, denominado factores asociados a la convivencia escolar, sustentado desde un enfoque cuantitativo, bajo una perspectiva descriptiva transversal en 9 instituciones, en el cual se tuvo como variables: clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo. Los resultados dan cuenta que el clima convivencial es poco satisfactorio, ya que presenta una buena cantidad de agresiones entre estudiantes, que los conflictos se presentan por niños, niñas o adolescentes problemáticos que carecen de respeto, además que la solución de los problemas no se resuelve de la manera más indicada.

Así pues, el estudio en esas instituciones arrojó resultados como que el aula de clase es el lugar en donde más se manifiestan los conflictos. Se atribuyen a las problemáticas, situaciones como el consumo de alcohol y drogas y la falta de acompañamiento de los padres. Además, los profesores también tienen una incidencia en todo esto del clima escolar no solo por su poca capacidad resolutoria de los conflictos, sino también por que difieren de los estudiantes en su

autoestima, su conformación familiar y el bienestar subjetivo que poseen. (López de Mesa et al, 2013).

De ahí que, este trabajo reviste de importancia por sus puntos de resonancia con el propio, como lo son: primero, que es un estudio realizado en varias instituciones lo cual de entrada permitió establecer relaciones y conexiones entre los centros escolares y cómo responden cada uno a sus propias dinámicas y vínculos que pueden tener en su funcionalidad y prácticas. Segundo, se hizo una buena observación de los estudiantes como actores fundamentales no solo por su convivencia y su comportamiento ante tal interacción constante en comunidad, sino que además se cuestionó sobre la percepción de lo que el convivir representa para los niños y niñas en espacios que son comunes en la vida escolar de forma cotidiana. Tercero, se hizo análisis igualmente a los docentes como actores que, en relación directa con los educandos, posibilitan mejores procesos de comunión o, por el contrario, dificultan la estadía y no apelan a buenas instancias resolutoras y de manejo de conflictos que den salida satisfactoria a las dificultades que a diario se presentan en la escuela.

De la misma manera, en la ciudad de Medellín se registra una experiencia significativa denominada El carrusel. Estrategia pedagógica para el aprendizaje y la convivencia. Dicho programa se desarrolló en la Institución educativa Héctor Abad Gómez, en la sede que hoy recibe por nombre Diego Londoño Cardona, ubicada en la comuna 10. Dicha práctica institucional tiene como finalidad para los docentes la comprensión y reflexión continua de su contexto y la transformación y mejoramiento de sus prácticas pedagógicas individuales aplicadas en lo colectivo, así mismo, en los estudiantes se busca que aprendan a convivir con el otro, exploren el mundo, compartan con otras culturas, descubran nuevos aprendizajes desde la academia y la ciencia y sean críticos frente a su realidad a partir de prácticas lúdicas, recreativas, y del mismo juego como generador de encuentros. (Osorio, E. y Ramírez, Y. 2019). Esta propuesta que pasó de ser una práctica individual de docente a ser una estrategia institucional para el mejoramiento de las relaciones y mecanismo de adquisición de habilidades y destrezas para mayores aprendizajes, está ligada a la investigación en el sentido de enfatizar nuevas prácticas que dinamicen los procesos en los currículos y a su vez permitan nuevos desarrollos en el ser, que resignifiquen las miradas no solo a los procesos académicos que van unidos al conocimiento sino además, a la construcción de

seres capaces de establecer rangos altos de convivencia y de disfrute, en espacios sociales de crecimiento integral.

Estos estudios destacaron asuntos relevantes de la convivencia atinentes al entendimiento de las prácticas educativas, las causas del conflicto, las estrategias para forjar habilidades socioemocionales, regulación pacífica de las tensiones, mejoramiento de prácticas escolares, causas de disciplina e indisciplina en el aula, propuestas pedagógicas de regulación de emociones, aprendizajes a través del componente afectivo y proyectos curriculares transversales para la mediación del conflicto, de los cuáles se puede subrayar que este tema ha sido estudiado en los diversos contextos de la geografía internacional, nacional y regional. No obstante, en el ámbito local donde se realizó este estudio, se indentificó que este tema ha sido poco abordado, específicamente en el tema de las dimensiones que caracterizan la convivencia, entendiendo la dimensión, como extensión que posibilita múltiples concepciones, factores e impactos de la convivencia. Por tal sucesión, estos fueron los interrogantes que le suscitaron al investigador: ¿Qué entienden los jóvenes por convivencia? ¿Cómo lo sienten, viven, y experimentan en el día a día? ¿Qué subyace en el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes en la escuela? ¿Acaso, lo que sucede en sus casas tiene algo que ver con la forma de ser y de actuar en el colegio? ¿Cómo influye en el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes los espacios escolares? ¿Lo que sucede en mi institución, también sucede en las otras instituciones? ¿Por qué es tan diferente el comportamiento de los estudiantes de los grupos menores de secundaria a los estudiantes de grados mayores? ¿Será que los profesores y directivos somos responsables del comportamiento de los estudiantes en los escenarios escolares?

Según lo anterior, con la presente investigación se buscó abordar la siguiente situación problema: ¿Cuáles son las dimensiones que caracterizan la convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero de San Antonio de Prado, de la ciudad de Medellín?

1.1 Objetivo General

Comprender las dimensiones que caracterizan la convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero de San Antonio de Prado, de la ciudad de Medellín.

1.2 Objetivos Específicos

Analizar las concepciones de convivencia escolar que se tienen en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero

Identificar los factores que generan problemas de convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero

Interpretar el impacto que tienen las estrategias de convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero

2 Referente conceptual

Para desenvolver este estudio, la indagación se apoyó en temáticas que permitieron ampliar el campo del saber alusivos a las dimensiones que caracterizan la convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero de San Antonio de Prado, de la ciudad de Medellín, a la manera de aparato crítico del investigador. En ese sentido, las categorías que se relacionaron al objeto de estudio y que se contemplaron tiene que ver con la convivencia escolar, dimensión, conflicto, violencia, agresión, acoso escolar o bullying, y mediación.

2.1 Convivencia Escolar

Por convivencia escolar, etimológicamente el término proviene de convivere, significa vivir en compañía de otros, es decir, cohabitar (López de Mesa et al 2013, p.387). La Real

Academia Española (2012, 22a ed), lo define como la acción de convivir, es decir, el vivir en compañía de otros (Estrada, 2016). En estos mismos términos, (Coronado, 2008) lo manifiesta como el “compartir espacios y recursos, en un tiempo determinado. Espacios físicos, simbólicos y sociales” (p. 86). Es decir, la escuela representa los tres tipos de espacio a la vez: el físico que representa la armazón, ósea el edificio, lo estructural; lo simbólico que se relaciona con el significado o valor que tiene o se le da a la escuela; y lo social que obedece a la representación de ese espacio que habitan y se comparte (Estrada, 2016, p.3). De acuerdo con (Megias, 2011), este se asimila en cada lugar, en cada situación en la que se comparte la vida con otros (López, 2016). Igualmente plantea que,

la convivencia es en gran medida compartir, y al hacerlo se aprende. Se comparten momentos, lugares, éxitos y dificultades, propósitos y sueños. Los valores y habilidades para vivir en sociedad, y esas buenas prácticas que se realizan se convierten en la base de un buen ciudadano y todo ese aprendizaje se da en buena forma en la experiencia escolar. (p.41)

En esa medida, la convivencia que se experimenta en las instituciones va en sintonía en gran parte con lo antes señalado por los autores, ya que es en esos ambientes cálidos y fraternos, en los que interactúan las personas de las instituciones educativas produciendo sensaciones que se ven reflejadas en los modos de compartir instantes que se viven en los espacios escolares, desde lo cotidiano del saludo, la chanza, las bromas, la camaradería, hasta los grandes ejercicios de toma de decisiones, establecer acuerdos, ser generosos en la ayudas, los trabajos en equipo, y muchas otras instancias en las cuales se logra evidenciar la formación en valores que caracteriza a cada uno en sus actitudes. Todo esto desde lo positivo e ideal de la convivencia, no obstante, también se ve en la realidad, dificultades de relacionamiento y de aceptación, tanto por las improntas que trae cada agente escolar desde sus actitudes, como también por las situaciones del entorno que de alguna forma influyen manifestadas en aislamiento, celos, etc. Estas premisas las considera tener presente el marco normativo, específicamente la guía pedagógica 2013, el cual propone entender la convivencia,

Como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que

hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (p.25)

Con relación a lo anterior, Chauv, Vargas, Ibarra y Minski (2013) en el marco de la Ley 1620 MEN (2013) establecen que el manual de convivencia se convierte en un elemento fundamental para garantizar el mejoramiento y el ejercicio de los DDHH y DHSR. Dicha herramienta contiene un compendio de acuerdos que se establecen en la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía de la vida diaria de los establecimientos educativos, en el cual están definidas unas expectativas sobre la manera de proceder de las personas que integran dicho entorno, los recursos y procedimientos para solventar los conflictos, a su vez las consecuencias al infringir los convenios. De esta manera, el manual puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de las establecimientos educativos. En este sentido, se definen las expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que la conforman, los recursos y procedimientos para solventar conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos

En lo referente a lo pedagógico, la convivencia en el centro escolar, se concibe como la malla de posibilidades que se presentan entre los diferentes actores de la comunidad educativa, y en el que se disponen procesos de comunicación, emociones, sentimientos, cualidades, valores, posición y autoridad. Se debe reconsiderar que la convivencia escolar no solo se da en relaciones positivas o negativas entre el alumnado; también se debe considerar la calidad de las relaciones entre los profesores de la institución; las relaciones que se dan entre los docentes y los estudiantes, y la relación de las familias con sus hijos/as y con la escuela. La calidad de relacionamiento entre ellos, y cómo se desempeñan, posibilitará un buen clima escolar en la institución. Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que los centros escolares no están aislados, ellos se compaginan con una población específica, a un medio explícito y a una sociedad y cultura determinada (Ortega y Córdoba, 2008, p. 374).

De conformidad con lo anterior, es muy importante tener precisión al decir que la convivencia referida a esferas meramente estudiantiles adopta una postura reduccionista y hasta excluye por completo el papel que juegan los demás actores escolares y su amplia gama de interacciones y oportunidades de participación. En vista de esto, hablar también de las relaciones

profesorales, las cuales son determinantes para la institución, las relaciones entre profesores y estudiantes, como relación directa de lo académico y lo pedagógico, las relaciones de directivos con los profesores y estudiantes, que permite ver el grado de respeto y autoridad en cuanto a la dirección de la institución, y lógicamente las relaciones de todos los agentes escolares con las familias, en un asunto de corresponsabilidad. Es por ello, que la convivencia retoma un carácter multidimensional a raíz de las interacciones y todo lo que la rodea en los espacios escolares.

De igual manera, la convivencia escolar tiene un enfoque pedagógico, al considerarse la base de la educación ciudadana y por lo tanto se constituye en un elemento clave de la formación integral de los/las estudiantes; lo que los profesores/as deben enseñar y lo que los estudiantes aprender saberes, destrezas, valores y principios que les posibiliten vivir en paz y armonía con los demás; de ahí que hacer el convivir en la escuela desde una misión formativa colaborará hacia la prevención de la violencia escolar (Sandoval 2014).

Un concepto de convivencia escolar con una visión más amplia significa concebir una paz perenne entre los integrantes de la comunidad escolar, a partir de prácticas formativas y de manejo con carácter de inclusividad, equidad y participación que afronten de manera productiva el conflicto. Esta noción se operacionaliza en tres campos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario (Fierro & Carbajal, 2019). Igualmente, Carbajal (2013) afirma, “el término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática” (p. 14).

Ya en una una dimensión psicológica, y en estrecha relación con la dimensión educativa, el concepto convivencia admite un determinado estudio sobre todo aquello que se requiere en una interacción con los demás como son las emociones y los sentimientos. Se hace referencia a la empatía emocional y cognitiva, que se obtienen cuando el aprendizaje y el progreso alcanzan ciertos modelos sociales de simpatías, correspondencia afectiva y creación de criterios morales duraderos y estables (Ortega, 2006). De la misma forma, “la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento

educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes” (Sandoval 2014, p. 161).

En lo que se refiere al concepto de convivencia escolar, se reconocen dos enfoques distintos sobre dicho constructo. Ambos planteamientos contemplan la convivencia como estructura básica para la calidad educativa y advierten crucial importancia en la participación democrática. En una perspectiva está el enfoque restringido de la convivencia que se concentra esencialmente en torno a la reducción de los niveles de violencia escolar, destacando el control de las actitudes agresivas de los estudiantes. La otra perspectiva de convivencia escolar presenta una mirada más amplia, ya que reúne las relaciones democráticas comprendidas por las que se dan en las instituciones, las culturales y las interpersonales, junto a las organizaciones de participación a manera de factores primordiales a la hora de edificar y afianzar la paz en los entornos (Carbajal, 2013).

De acuerdo a los postulados, la convivencia posee múltiples significaciones por la complejidad que entrama la sociedad, es decir, en cada contexto se reflejan dependiendo de la dinámica cultural, política, económica, etc. lo cual hace que no haya una sola forma de entenderse, debido a sus significados y consideraciones subjetivas desde la postura que se asuma.

En ese sentido, la convivencia como constructo que rodea los diferentes escenarios sociales como en el caso propio de la escuela, reviste total trascendencia para la investigación no sólo por ser el eje objeto de estudio sino también porque permite reconocerse desde sus diferentes perspectivas y maneras de enfocarse, al igual que su comprensión en las dinámicas que particularizan espacios y encuentros en lo pedagógico del contexto escolar.

En definitiva, la convivencia se vale de sus condiciones y características que la hacen subjetiva en la medida que representa para los sujetos la importancia que cada uno le quiera atribuir según sus propias realidades, necesidades, intereses y creencias. Por lo tanto, su concepción, desarrollo y evolución parte de los intereses y propuestas particulares del contexto en el cual se pretenda considerar.

2.2 Dimensiones de la Convivencia

Al hablar de dimensiones es referirse a la forma en como se ven las cosas, o el punto de vista como se muestra un determinado fenómeno en una realidad de contexto determinado. Es decir, son esas estructuras o connotaciones que se tienen alrededor de un tema en específico, para el caso lo que rodea un concepto o temática en particular como lo es la convivencia. Para Carozzo (2016), “La dimensión es una faceta/elemento estático o dinámico; físico o social; individual o colectivo que expresa los contenidos que caracterizan a un determinado suceso o evento” (p.29). Sostiene que, lo que interesa aquí son los atributos que comprenden la convivencia como hecho social, y de forma más especial los vinculados con la convivencia en la escuela. De igual forma sugiere que al referirse a las dimensiones de la convivencia es reconocer todo tipo de parentesco y correlación en el complejo ámbito social, revelar la dinámica entre ellas y darle prelación a aquellas que más lo ameriten. Finalmente, para dar más claridad, distingue que el saber cómo se convive, quienes comparten esa convivencia, como moderan sus roles y como son las prácticas de los integrantes de esa convivencia, se convierten en los elementos que ayudan a determinar con mayor nitidez las particularidades que por su composición y funcionalidad permiten poder llamarlas dimensiones.

A continuación, algunas de las dimensiones nombradas por Carozzo (2016), con prevalencia en los ámbitos de la convivencia escolar son las siguientes: la dimensión estructural que corresponde a la relación escuela-familia toda vez que ambas constituyen los entornos fundamentales y básicos de socialización de los sujetos y en ellos se refleja lo más destacado de la sociedad con sus valores, cultura, prejuicios y otras contrariedades; la dimensión personal en la cual la persona manifiesta el elemento comportamental que poseen los individuos en sus múltiples prácticas sociales y contrasta con el enfoque que la escuela tiene de ese individuo, el de preocuparse más por uno de sus rasgos, el de alumno; y por último, se tiene la dimensión relacional, la cual apunta a la naturaleza de cómo se fomentan cualidades y conductas relacionales en el asunto de la convivencia en la escuela, los que pueden llegar a ser acordes al espíritu de la convivencia habitual y efectuada tradicionalmente o que exprese nuevos estilos propios democráticos con equidad. Esta dimensión se manifiesta en tres niveles: a) La del Profesor con los estudiantes y los grupos en clase. b) La habitual al interior de los grupos establecidos. c) La relación entre los diferentes grupos constituidos en el aula.

Desde una perspectiva psicológica Del Rey, Ortega y Feria (2009) concuerdan que al seguir una línea social, afectiva y emocional, la convivencia desde esta dimensión se concreta en la educativo al apreciar el punto de vista del otro, identificar que merece ser respetado y valorado, exigir respeto para sí mismo y alcanzar un grado suficiente de autoestima, y proceder de manera solidaridad, tolerante y comprensivamente en la cotidianidad en estrecha relación y cuidado de la naturaleza humana. En una postura similar, Arango (2003), define que “la dimensión psicosocial parte de la idea de que los procesos y objetos con los cuales configuramos nuestra subjetividad e identidad son resultado de una “interacción y el intercambio de significados entre las personas” (p.72).

En cuanto a esta dimensión psicológica, es importante resaltar su validez en tanto se reconozca lo relevante de la subjetividad en las personas en sentido de sus apreciaciones y validaciones particulares, sin embargo, también es determinante las interacciones que se dan con el otro, quien, en igualdad de condiciones, también goza de una subjetividad particular que lo caracteriza. La clave de la convivencia en esta dimensión radica en el nivel de las interacciones que se produzcan y su calidad en el discernimiento.

En una dimensión Sociocultural, Arístegui, Bazán, Leiva, López, Muñoz y Ruíz (2005), retoman desde una perspectiva crítica y manera de reflexión asumen que “todo es potencialmente objeto de cuestionamiento dado que la realidad social es producto de construcciones generadas por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura social con valoraciones subjetivadas del mundo” (p.139). En sintonía con lo anterior, se considera que la realidad social se construye, lo que también admite que se transforme, lo cual conviene advertir en una lógica de transformación social en tanto la exploración permita el alcance en la convivencia de otros sentidos que renueven y dignifiquen a la persona.

En resonancia con los autores, lo socio cultural reviste importancia ya que se da y se construye en todo momento en que se dan las interacciones en espacios sociales como el hogar, el barrio, la escuela y otros escenarios en los cuales se comparte con otros. Ahí se fundamenta todo ese acervo y capital cultural que permite al individuo, desarrollarse como sujeto para interactuar en territorio de acuerdo a los alcances obtenidos.

Desde otras perspectivas que se conciben en la convivencia escolar, Rivero (2019), visualiza unas dimensiones que revisten importancia tanto para los agentes escolares como estudiantes, profesores directivos, etc como para las instituciones organizadas bajo lineamientos sociales de formación y cuidado siendo las siguientes: la dimensión de derechos humanos concebida en esta perspectiva en dos líneas: una sociopolítica y otra sociomoral. La primera obliga distinguir a las personas como sujetos de derechos y obligaciones que tienen participación en la vida en sociedad, con toma de decisiones a cerca de sus derechos, su defensa y su gestión. De una forma más amplia está la línea sociomoral, la cual requiere retomar aspectos que integran- que van más allá de- un enfoque jurídico-político; La dimensión preventiva caracterizada por admitir la convivencia como consecuencia de ambientes exentos de violencia; su promoción constituye la regulación o mediación de acciones que pudieran resultar en situaciones de conflicto. Las estrategias de atención se orientan a los factores de riesgo y de protección, de tal forma que se promuevan los segundos y se impidan los primeros. Otras estrategias que se impulsan en este enfoque son aquellas que involucran autorregulación personal de conductas o emociones, para el avance de la interrelación entre los sujetos; otra particularidad es que se aprecia a la violencia y a la convivencia como un problema complicado que debe ser afrontado desde múltiples disciplinas; por último está la dimensión de seguridad la cual tiene como objetivo preservar el orden social. Es usual que se entienda la seguridad como un medio y no como un fin en el cual se procura terminar con las amenazas evidentes o visibles. Para esta perspectiva la escuela se considera el lugar que debe legitimar la seguridad e integridad física de los integrantes de la comunidad educativa mediante acciones orientadas a inhibir y atender manifestaciones de violencia concretas y focalizadas a través de la inspección, la canalización y la contención.

Por último, se cuenta con la perspectiva que asume Fierro (2013), al identificar tres dimensiones fundamentales en la valoración de la convivencia: una primera denominada inclusiva, relacionada con dos procesos esenciales: la experiencia de vincularse y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que confiere a las personas considerarse asimismo estimadas y únicas a la vez; la segunda nombrada democrática y que está relacionada con la práctica de participar en la vida compartida. Para esta dimensión se pretende proseguir fases por las cuales los estudiantes exploren las maneras de regular sus emociones y sentimientos, y ejerciten modos para direccionar los conflictos en los que prevalezca el diálogo; como tercer y

última dimensión está la pacífica que se expresa como cualidad de las personas para establecer un trato interpersonal caracterizado en: acogida y respeto en el trato, confianza en la institución y sus miembros, iniciativas de prevención y atención en conductas de riesgo vistas como circunstancias que exponen la integridad de la persona en condiciones relevantes para el desarrollo personal como son las adicciones, la sexualidad, la violencia. Además de acciones de reparación al mal ocasionado y restitución a la vida comunitaria, y el adecuado trato y preservación de espacios y bienes materiales compartidos.

En sintonía con la autora, se puede establecer entonces que, estas tres dimensiones que refiere a la forma ideal para convalidar la convivencia en las instituciones educativas de manera oportuna, destacan por su incidencia en procesos marcados en los espacios escolares. Y se puede concatenar cada una de ellas en perspectivas sencillas y a la vez radicales y profundas. La dimensión inclusiva, con un carácter enteramente empático y de formación en el reconocimiento y valoración del otro. La dimensión democrática que se fortalece en la participación en los diferentes escenarios y ser tenido en cuenta como sujeto perteneciente y de contribución con aportes. Y, por último, la dimensión pacífica, que va de la mano con las acciones de buen trato y respeto por el otro, y lo otro.

Este componente de las dimensiones resulta fundamental en la investigación ya que permite ubicar y dar claridad a cómo se puede caracterizar las distintas manifestaciones y esferas que rodean la convivencia en las instituciones educativas. En este sentido, los diferentes autores desde puntos de vista particulares, asumen el concepto de acuerdo a posturas de como perfilan la convivencia y su connotación frente a lo asumido desde su conocimiento. Por lo tanto, desde el punto de vista del investigador, se entiende este concepto cómo ese ámbito que se constituye y tiene una propiedad, es una faceta que se identifica con ciertas condiciones y permite ubicar en un espacio o categoría, y por lo tanto puede ofrecer una representatividad.

De esta forma, la dimensión, con los atributos que se le atribuyen, permiten establecer las características y condiciones necesarios que aprueben su clasificación de acuerdo a la connotación que se defina.

2.3 Conflicto

En cuanto al concepto de conflicto lo define la ley 1620 en su artículo 39, MEN (2013) así: “Situación que se caracteriza porque hay una incompatibilidad real o percibida entre los intereses de una o varias personas frente a sus intereses” (p.14). Esta discordancia puede manifestarse por medio de charlas, diálogos, conversas, debates, diferencias, disputas, polémicas, pleitos, enfrentamientos o incluso peleas.

De la misma manera, el conflicto es comprendido como esa situación de disputa o discrepancia en la que existe una contraposición de intereses (palpables), necesidades y/o valores en una lucha entre dos o más partes. Debido a esto, en el mundo en el que viven personas tan distintas, el conflicto es consustancial e inherente a las posibles relaciones personales. En la medida en que se acepte, el conflicto puede ser un facilitador en el crecimiento y formación del ser humano, pero eso requiere trabajarlo y considerarlo en apertura desde lo positivo con actitud y voluntad de transformación (Caireta y Sanfeliu, 2005, p. 5).

Desde Lederach (1989), reconoce que “el conflicto genuino es, en el fondo, lo que llamamos las diferencias esenciales, o sea, los puntos concretos que separan a las personas” (p.142). Entendiéndose acá que el conflicto se concibe para las personas en su propia esencia y según sus intereses vitales que lo caracterizan. De igual forma, Jares (2002) concibe que “El conflicto es un proceso social que como tal sigue un determinado itinerario con sus subidas y bajadas de intensidad, sus momentos de inflexión, etc” (p.83). Demostrando con esta concepción que el conflicto se percibe impredecible e incalculable toda vez que su existencia depende en gran forma de las sensaciones y momentos en el que se da su aparición y como se regula su existencia. Igualmente, Vinyamata (2010), afirma “El conflicto define en buena parte el hecho de vivir, es connatural a la vida misma y a todas las manifestaciones de ésta” (p.7). También habla de los conflictos en el sentido de una representación de crecimiento y de desarrollo positivo si se aprende a convivir con ellos, en tanto se gestionen y se resuelvan. El mismo Vinyamata (2010) dice que, “cuando el conflicto nos supera, nos domina y no atinamos a conocer lo que significan y cómo deben ser manejados, nos convierte en generadores de violencia y de destrucción” (p.7).

En este orden de ideas, los conflictos al estar presentes en todos los grupos sociales debido a las diversas formas e intereses de las personas se convierten en oportunidad de transformación en las relaciones, de generación de diálogos que originen nuevas formas de pensar en el otro y posibilitar otras empatías entre los actores.

Retomando las consideraciones de Galtung (2000), el conflicto se da en las sociedades, pero no es violencia. Y, por ende, el conflicto no debe terminar como un acto violento. Sin embargo, la mala resolución de un conflicto puede transformarse en un acto de violencia (p. 128).

En consonancia con lo antes mencionado, las relaciones interpersonales conllevan la ardua interacción entre miembros que poseen proyectos de vida distintos, objetivos particulares diversos y esfuerzos por unos recursos que resultan insuficientes en su cobertura al no alcanzar para todos. Esto, de manera inevitable, determina que el conflicto se haga presente en las relaciones humanas y que las personas disfrutemos de prácticas y experiencias en nuestra vida habitual como integrantes de espacios comunes como la escuela, el hogar, el barrio o el lugar de trabajo y otros escenarios donde se comparte en grupo, donde se presentan diferencias (Binaburo, 2007, p. 61).

De igual forma, los conflictos se muestran en una doble faz; una faz se manifiesta desde los costos (Emocionales, relacionales, destructivos) y en la otra faz una cascada de posibilidades (Creatividad, estímulos, desarrollo personal). En otras palabras, el conflicto, como propio de todo grupo humano, consigue guiar hacia una comunicación más abierta, hacia medidas más dialogadas y creativas y a un progreso en las relaciones con los demás; pero igualmente, dependiendo de cómo se enfrente, se conducirá a una decadencia permanente de las relaciones interpersonales (Binaburo, 2007).

Por otro lado, en el entorno educativo y en el aula, un conflicto alcanza a generar disfunciones en la convivencia y crea malestares en la comunidad escolar. No obstante, se puede convertir en un reto, una oportunidad y un potencial formativo para los maestros, maestras y los estudiantes. Por tal motivo, el asumir los conflictos desde una perspectiva positiva con imaginación y creatividad, permite afrontarlos con actitud diferente. En los centros escolares los conflictos se muestran de manera abierta y cerrada. El conflicto abierto se presenta de manera visible, como, por ejemplo, con las agresiones de carácter físico o verbal en el cual se logra distinguir los actores y el origen del conflicto. Cuando es de carácter cerrado, se encubre tras un panorama abrumador

en la escuela o en el aula, en donde no hay miradas ni palabras, y en el que los actores en ese espacio escolar se reprimen sus sentimientos y deseos (Binaburo 2007, p 63).

Desde una perspectiva positiva del conflicto (Cascón, 2001) señala que se debe percibir como una manera de cambiar la sociedad y las relaciones humanas buscando mejores niveles de justicia. Ver en ellos, oportunidades educativas que permitan elaborar nuevas formas de relaciones, así mismo aprender de ellos como preparación para la vida, en la cual se haga respetar y valer los derechos sin necesidad de recurrir a la violencia (p.5).

En conclusión, el conflicto inicialmente ha sido visto como situación problemática que puede desencadenar en otras instancias más agudas como agresión, peleas, insultos o hasta violencia en términos de causar daño al otro. Y cómo lo reconocen los autores, es natural a la existencia de las relaciones en medida de los procesos de socialización que se efectúan. Sin embargo, la otra mirada a este concepto reviste su importancia en la posibilidad de crecer a partir de su surgimiento, el enfoque que se dé y el grado de madurez con que lo enfrenten quienes lo viven y experimentan. De ahí, surge su relevancia frente a la forma de asumirlo y asimilarlo.

Es así, como, el conflicto posee vital importancia para el asunto de la convivencia toda vez que se hace presente en las relaciones interpersonales, y los procesos convivenciales que se dan en la interacción constante entre las personas en espacios que se comparten. Por lo tanto, es fundamental para la convivencia en las instituciones, como las acciones conflictuales que se generan en el día a día en las dinámicas escolares son afrontadas por los diferentes actores convivenciales en cuanto a la prevención, manejo y solución antes de que generen cambios substanciales para las personas y/o para las mismas instituciones.

2.4 Violencia

En cuanto a la noción de violencia, la OMS en, la Organización panamericana de la salud (2003) la define como “El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p.5).

Para Galtung (2000), la violencia se categoriza de tres maneras. Una denominada directa la cual daña y destruye dejando consecuencias visibles o invisibles en los demás, y se materializa de forma física y/o verbal. Otra es la cultural que se da en esas condiciones que se forjan a través de la religión, las ideologías, el lenguaje, las artes y las ciencias en sus distintas manifestaciones, que justifican o normalizan la violencia directa o estructural. Esta forma de cultura hace ver que los otros tipos de violencia se entiendan como correctos o por lo menos no desacertada. Y por último está la estructural, y se refiere a aquella violencia de forma indirecta que se suscita por la injusticia y la desigualdad a raíz de los efectos de las propias estructuras sociales, bien sea en la propia sociedad o entre el conjunto de sociedades (alianzas, relaciones de estados, etc.).

Igualmente, en el tema de violencia Álvarez et al (2006), consideran tres tipos: Está la verbal en cuyas actuaciones presumen daño en el otro a través de las expresiones verbales como apodos e insultos. Está la física que se refiere a aquel comportamiento caracterizado por un contacto físico que produce daño. Para este tipo de violencia existen la directa y la indirecta. En la primera, el ofensor procede directamente sobre el ofendido (como muestra están los golpes o las peleas). En la segunda, el ofensor ejerce su fuerza sobre los bienes o posesiones del ofendido o de la institución a la que quiere perjudicar. Los estragos, destrucciones, pérdidas o el ocultar cosas son muestra de violencia indirecta. Y por último está la psicológica, y es aquella en la que comportamientos como ignorar, no permitir la participación del otro, rechazarlo o amenazar podría causar algún daño en las personas.

En contexto de violencia, es un concepto que se reconoce por su magnitud en la vida de las personas y que igual, se quisiera tomar distancia en el momento para evitar su aparición. Lo que es usual, es que está presente en las instituciones como la escuela y el hogar, y hasta en otros espacios donde convergen varias personas, que no logran solucionar sus diferencias desde otras formas, y recurren a agresiones físicas, verbales, rechazos, amenazas y hasta peleas o encuentros físicos sin contención. En las instituciones es reconocida la violencia por el grado de mal tratos verbales, físicos y psicológicos que afectan a las personas que los padecen dejando secuelas y malas relaciones.

Es así como, el fenómeno de la violencia en cualquiera de sus expresiones, cuando se manifiesta en el espacio escolar, gana más preponderancia por la intensidad que conlleva sus actos,

es decir, porque su visibilidad se da cuando es de carácter físico en acciones como peleas, riñas, pleitos, patadas, golpes y demás situaciones en las que los daños se reflejan luego de impactos físicos. No obstante, se tiende a minimizar otras manifestaciones violentas como la psicológicas, la estructural etc, dejándolas de lado, tal vez porque son más silenciosas o porque se quedan entre los directamente involucrados, siendo estas muy determinantes por las consecuencias que dejan en las víctimas.

De esta forma, si la violencia está presente en cualquier espacio social como en caso de las instituciones escolares, de antemano está indicando que el clima escolar en términos de convivencia se ve afectado por las conductas de los actores escolares redundando en dificultades para las mismas instituciones.

2.5 Agresión

En el ámbito de la educación, este concepto de agresión, el MEN (2013) a través de la cartilla “Guías pedagógicas para la convivencia escolar” Ley 1620 y el Decreto 1965 establece las siguientes premisas en materia del tema: Representa aquella acción hecha por una o varias personas que integran la comunidad educativa buscando básicamente causar daño a otras personas de la misma comunidad, siendo por lo menos uno de ellos un estudiante, y están categorizadas como agresión física, verbal, gestual, relacional y electrónica. La agresión física es aquella que busca ocasionar el daño a la salud de otras personas, siendo parte de esta agresión los golpes, los puñetazos, las patadas, los codazos y empujones, las bofetadas, mordiscos, arañazos, pellizcos, jalones de cabello etc. Hablando de la agresión verbal, se sustenta en acciones como insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas que buscan degradar, humillar, intimidar o descalificar a otras personas. En la agresión gestual el daño se origina a partir de gestos provocando degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otras personas. En cuanto a la agresión relacional, entendida en la guía como aquellas acciones encaminadas a afectar de forma negativa las relaciones de las personas. Se manifiestan en acciones como excluir de grupos, aislar intencionadamente y divulgar rumores o secretos buscando perturbar de manera negativa el reconocimiento o imagen que tiene la persona

frente a los demás. Para este tipo de agresión también tienen cabida los comportamientos de contenido sexual como discriminación por el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, las diversas relaciones de pareja o los comportamientos sexuales que tenga.

La agresión desde Chauh (2012) es concebida como “denominación que se le da a una intención de causar daño” (p.40), y según la forma, la clasifica en cuatro tipos. Un primer tipo es la física que se caracteriza por esas actuaciones en las que se busca hacer un daño físico a otros o a sus pertenencias, por ejemplo, con patadas, puños, cachetadas, mordiscos, golpes con objetos, rompiendo sus pertenencias, etcétera. Otro tipo es la verbal, que representa las acciones que tienen como objetivo causar perjuicio a los demás con palabras, por ejemplo, con injurias, insultos, apodosos o burlas que hacen sentir mal al otro. Un tercer tipo es la de carácter relacional en la cual los actos tienen la única intención de perjudicar las relaciones de otras personas, por ejemplo, ridiculizando frente a los demás, excluyéndola de los grupos o rumoreando por ahí situaciones personales e íntimas. Y está la indirecta que se da cuando de forma clandestina se le hace daño a alguien sin que este se dé por enterado quien lo hizo.

El concepto de agresión se ve implicado en las acciones que regularmente se observan en las personas que quieren ocasionar y producir daños en los demás, sin consideración alguna y pueden originar en los agredidos perjuicios y/o deterioros comprometiendo su tranquilidad y seguridad física y emocional. Como lo enuncian los autores, se pueden clasificar en varios tipos de agresiones, las cuales todas tienen unas características que las convierten en determinantes a la hora de valorarlas como incidentes para la convivencia, como en el caso de la escolar. En el caso de los niños, niñas y jóvenes que interactúan en las escuelas, este tipo de actitudes para con los otros, se ven de manera regular toda vez que los escenarios escolares son un espacio propicio para la interacción constante y abundante, sumado a esto, las características diversas y procedencias de los estudiantes posibilitan las diferencias, hacen más factible la aparición de desencuentros y discrepancias de acuerdo a la formación y actitudes que presenten como infantes en procesos de maduración.

De acuerdo a esto, se puede pensar que la agresión en los contextos escolares se dan en la medida que hay interacciones entre los diferentes miembros de la institución, siempre y cuando estos conciben la intención de causar y buscar perjudicar de manera física o psicológica a quienes

lo sufren. Así entonces, para el estudio, la agresión se torna de manera individual y en torno a acciones conductuales influenciado emocionalmente, y de gran relación con los asuntos de la convivencia ya que si se presentan de forma reiterada, logicamente, esto generará ambientes complejos entre los integrantes de la comunidad educativa trayendo consigo consecuencias nefastas en cuanto al clima de aula y el ambiente escolar en general.

2.6 Acoso Escolar

Este término es utilizado en español para referirse a Bullying, una palabra inglesa que describe la situación en la que un escolar se convierte en víctima de uno o varios compañeros que, de manera repetida, los someten a situaciones negativas (Giraldo, 2011, p 61). El acoso escolar se define como una situación en la que uno o varios escolares toman como objeto de maltrato a uno de sus compañeros y lo someten por tiempo prolongado a maltrato físico como golpes, patadas o bloqueo de su paso; puede haber también maltrato verbal, que consiste en burlas, amenazas y hostigamiento. Otra forma es mediante muecas y gestos obscenos. Existe además una forma indirecta de acoso escolar que se caracteriza por el aislamiento social de la víctima, la exclusión del grupo, la difamación y el ocultamiento o daño de sus pertenencias. En la actualidad, el uso de la tecnología ha creado una nueva forma de acoso escolar mediante las amenazas y la difamación a través de la red o del teléfono celular (Giraldo, 2011, p 62).

Así mismo, la ley 1620 MEN (2013) define el acoso escolar o Bullying así:

Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña, o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. (p. 47)

De igual forma, también puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar

tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

De otro lado, el Cyberbullying o ciberacoso escolar es otra forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado. Ley 1620 (MEN, 2013).

De la misma manera, el Bullying es catalogado como fenómeno social. El asunto es no asumirlo como una sencilla situación de forcejeo entre compañeros, y que más bien, se caracteriza porque generalmente involucra la intervención directa o indirecta de grupos. El acoso es propiamente la conducta de Bullying acentuada mediante el prejuicio y la inequidad como lo es la discriminación racial, sexual, social y el mismo heterosexismo. A menudo, el acoso refleja y sostiene un clima donde existe la inequidad, la falta de respeto y la exclusión (Bickmore, 2013).

Acerca del acoso escolar, debe comprenderse como esa conducta agresiva, que se realiza de forma reiterada y premeditada por espacios de tiempo largos y es realizado por un actor educativo hacia otro ya sea un par u otro integrante de la escuela y se enfatiza este acecho (hacia sus pertenencias y posesiones); o también, de forma de agresión física, verbal o psicológica. Con el ánimo de dar claridad a la definición anterior, se debe destacar que cuando se habla de actor en la escuela, puede ser cualquiera de los miembros de la institución escolar, director, docente, estudiante, secretaria, en fin, cualquier participante de la escolaridad que desempeñe un rol en el centro educativo (Estrada, 2016).

En todo caso, el asunto del acoso escolar, visto desde la magnitud que representa el irrespeto de forma substancial y cuya significancia reside en las acciones repetidas, constantes e indignas que sufren quienes lo padecen, aparece con alguna regularidad en los colegios convirtiéndose en preocupación tanto para los docentes y directivos de la institución como para las familias involucradas. Es un fenómeno complejo que cuando surge, tal aparición es un detonante de una situación irregular en el ambiente escolar que activa las alarmas y pone en alerta a quienes están comprometidos, y hasta quienes lo presencian, aunque estos en la mayoría de los casos, guardan silencio y no permiten que se revele en menor tiempo.

De esta forma, la presencia de acoso escolar en las instituciones entre los niños, niñas y jóvenes es un asunto bastante complejo y que causa molestia, indignación, impotencia en muchos casos y sobre todo, tristeza pensando en quienes lo padecen, toda vez que en muchos casos no se atreven a denunciarlo y lo dejan oculto por temores e inseguridades. Otra de las consecuencias que se generan en quienes lo sufren es la impotencia al caer en estados de miedo y no saber como actuar ante tal situación. En este sentido, las angustias y represiones de sentir que no hay mucho por hacer, quizás derivan en malas decisiones que desencadenan en acciones hasta absurdas.

Ahora bien, la presencia de este fenómeno en las instituciones educativas descubre las dificultades de relacionamiento y la ausencia de buenas interacciones basadas en el respeto, la empatía no solamente de quienes son los involucrados directos sino también de aquellos que son testigos, que presencian dichos actos, que se enteran y guardan silencio quizás por los mismos temores o porque disfrutan de lo que sucede y no lo asumen como un problema que deba resolverse de inmediato.

2.7 Mediación Escolar

Fundamentalmente, la mediación es una expresión utilizada para referirse a un conjunto de prácticas planteadas con el objetivo de colaborar con las partes que están en polémica. Es decir, es el procedimiento en el cual una parte que está por fuera de la situación coyuntural, se presta como un tercero de forma imparcial y colabora con las otras partes desde un ámbito de comunicación, realizando unas acciones específicas, en un esfuerzo por darle solución a un conflicto (Álvarez y Highton, 2004).

La mediación es una técnica de resolución de conflictos y altercados, que se apoya en la confidencialidad, en la que las partes están auxiliadas por una tercera persona que tiene carácter de imparcial, y que a su vez posibilita la comunicación y el diálogo. Como estrategia exógena, permite que las personas que están en discordia acudan a un tercero de forma voluntaria para que facilite el llegar a un acuerdo. El mediador con características neutrales orientará el proceso utilizando canales de comunicación buscando que surja de allí una solución adecuada y que beneficie a los actores. La mediación como proceso se asienta entre el compromiso y la colaboración. Es una

instancia que persigue la mejora o solución de conflictos, con tendencia a que sea un ahorro tanto en esfuerzos como en gastos y evitando al máximo el deterioro de las relaciones de los implicados (Pérez, 2008).

Así mismo, la mediación es un asunto de calma, pues se pretende que el conflicto llegue a un estado de tranquilidad y paz. A través de este proceso se persigue que la tensión se reduzca sin causar perjuicios en ninguna de las partes. Suavizar los resentimientos no es nada fácil. La idea de transformar las percepciones negativas que tiene sobre el otro y converger positivamente en los puntos de posible empalme es una labor que demanda constancia (Martínez-Otero 2005).

De igual forma, la mediación no se ve solo como la resolución de conflictos, sino también como la manifiestan López y García (2006) “herramienta capaz de fomentar relaciones sinérgicas y construir espacios comunes que interpreten las diferencias y los posibles enfrentamientos de intereses como instrumentos formativos” (p.92). Dicho esto, la mediación no radica en terminar con un acuerdo sino más bien en establecer nuevas relaciones y espacios de convergencia en los que se vivencien valores como el respeto y la tolerancia que permitan la construcción de nuevos espacios en donde prime el bien común.

Es un método de resolución de conflictos en el que los dos interesados recurren de forma potestativa a una tercera persona, imparcial, el mediador, y así, alcanzar un acuerdo que los satisfaga. Se considera una forma alternativa de encarar la situación sin utilizar vías legales y judiciales, y a su vez, es creativo ya que permite explorar las maneras de asumir la problemática y buscar soluciones que sean satisfactorias para las partes sin la necesidad de restringirse por canales que conlleva la ley. Además, dicha solución no es dictaminada como en el caso de los jueces, sino que son las mismas partes las que de manera creativa, encuentran un buen término (Torrego, 2003, p.11).

Así pues, la mediación en el ámbito educativo, además de observar su carácter intencional de intervención, requerir de un acomodo del proceso juicioso de mediación a la madurez psicológica y moral de los estudiantes, también persigue alcanzar unos cambios significativos que redunden en las relaciones duraderas en los actores de la escuela en la cual deberán seguir conviviendo. En resumen, los objetivos de la mediación estarían orientados a: desarrollar el conflicto de manera positiva y creativa; propiciar que exista un clima de concertación, tolerancia y

colaboración en la comunidad escolar; evitar la habitualidad de los problemas y el surgimiento de la violencia; considerarse como alternativa de aplicación para procedimientos disciplinarios, a disposición de los centros escolares. En relación con su dimensión pedagógica, la mediación desglosa tres objetivos y son: Gestiona una cultura de la paz, Forma en valores como el respeto la responsabilidad, la cooperación, la empatía y Educa en la concepción del conflicto para el hoy y el mañana (Ortuño y Ortuño, 2015).

Por último, la mediación se convierte en una buena opción, como medio, alternativa, procedimiento, herramienta, como se le quiera denominar, para la atención y solución a situaciones conflictivas que se suceden en las instituciones educativas, y una gran manea de hacer partícipes a los estudiantes de gestionar y afrontar sus propias dificultades. Como estrategia, es bien interesante al abordar el acompañamiento en procesos de resolución de conflictos por terceros con potestad no para dar ideas y sugerir elementos, sino más bien para establecer espacios de concertación en los cuales reine el diálogo y se facilite el acuerdo entre las partes en disputa. Debe ser un escenario de paz y tranquilidad para los actores escolares involucrados y en lo posible, en territorio para aprendizajes por parte de quienes participan de dicho encuentro. Esto aporta no solo en los implicados sino que además se convierte en procesos fructíferos y enriquecedores para quienes presencian o están cerca este tipo de intervenciones.

Todas esas categorías están relacionadas con la convivencia escolar aún teniendo diferentes matices, ya que se desenvuelven en el contexto, con las problemáticas sociales, las diversas culturas, las realidades de los entornos, y cualquiera de ellas si se altera, trae consecuencias para su normal desenlace. De esta forma, todas inciden en que la convivencia vaya en una línea de buenas relaciones que favorezcan los ambientes donde las personas comparten y viven sus experiencias de forma comunitaria. No obstante, la aparición de situaciones conflictivas, abusos, agresiones y hasta violencia en las diferentes interacciones que se dan en los contextos escolares, de una u otra forma incurren en el ritmo del clima escolar que las instituciones esperan o pretenden tener.

3. Metodología

Metodológicamente este ejercicio investigativo se sustentó desde la estrategia social cualitativa, que busca hacer comprensión de las realidades y pensares de los sujetos en ambientes educativos en los que se pretende visualizar la convivencia y advertir su dinámica. Para ello se optó en el diseño de la investigación por la etnografía escolar que como modalidad de esta perspectiva reúne unas particularidades acordes y propias tanto para el territorio como para el investigador en cuanto a experiencia y posibilidades de aprehender la información e interpretarla. En ese sentido, se describen como se hace la recolección de la información denotando las características del contexto y de la población seleccionada, Al igual que, las estrategias que sirven como instrumentos o técnicas definidas en la Observación, la entrevista y la revisión documental, relatando el paso a paso en sus distintas etapas, tiempos estipulados, circunstancias a tener en cuenta, estos últimos, como parte de las condiciones y momentos del estudio.

Así mismo, en este apartado se da cuenta del análisis de la información a partir del uso de dispositivos a los que se acudió para hacer el proceso de interpretación de la información. Se describe como se recogió, generó, registró y sistematizó la información que llevó luego a la visualización de las subcategorías y la concreción de las categorías definitivas. Igualmente, se detallan las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta en los diferentes momentos del proceso investigativo que se desarrollaron en el estudio.

3.1 Estrategia de la investigación

En afinidad con las necesidades e intereses del proceso investigativo que se realizó, este se encaminó por una estrategia cualitativa toda vez que se interpretó y comprendió las múltiples posibilidades de relaciones e interacciones entre los sujetos, y a su vez estos mismos en sus entornos, perspectiva que goza de preferencia ya que se ajusta a la mirada real de la cotidianidad y todo lo que sucede, surge y se construye a partir de ella en el diario vivir. La investigación social cualitativa ubica su mirada en la comprensión de la realidad como producto de una causa histórica

de construcción a partir de las lógicas de sus actores, con una mirada interna y valorando su pluralidad y especialidad. Le da un particular acento a lo subjetivo, lo vivencial y a la interacción entre los sujetos/ diferentes actores de la investigación (Galeano, 2004).

De igual manera, Galeano (2004) concibe que el abordaje de las realidades en este enfoque cualitativo se convierte en objetos legítimos de conocimientos científicos. Intenta hacer comprensión -desde una introspección de los actores sociales- de los modos de pensamiento que orientan todas las acciones sociales. “estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento” (p.18). En este sentido, amplió su visión al comentar que el conocimiento como producto de esta estrategia social cualitativa está determinado y mediado por valores, percepciones y significados de aquellos actores sociales que participan de su construcción. De tal forma que la implicación y el relacionamiento en esa realidad que se pretende conocer es un requisito a través del cual se alcanza entender su racionalidad en la dinámica de su lógica propia.

Así mismo, esta estrategia social cualitativa se aborda con “la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana” (Sandoval, 2004, p. 34). En esta medida, “la perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de las relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (Galeano, 2004, p.19).

Por esta razón, se observó que los objetivos planteados en la investigación lograron direccionar el estudio de forma tal que se entienda como se concibe los comportamientos y actitudes frente a la convivencia en las instituciones educativas, dimensionando modos, formas, pensamientos frente a las problemáticas convivenciales y todo lo que se gestiona al interior de los planteles pretenden una comprensión e interpretación, reflejando en sus procesos internos mejoras para beneficio de las dinámicas propias institucionales.

Es así como este estudio investigativo se plantea en esta línea cualitativa con la intencionalidad prioritaria de comprender las dinámicas cotidianas de la escolaridad como territorio propio y particular con un universo de posibilidades que le dan una caracterización peculiar y

significativa para el objeto de indagación, por tanto, se encaminó por la estrategia etnográfica, que en términos de Serra (2004) alude al:

trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión. (p.165)

Ahora bien, según María Eumelía Galeano (2004), “la Investigación etnográfica se concibe como la descripción, registro sistemático y análisis de un campo de la realidad social específico, de una escena cultural, de patrones de interacción social” (p.56). Según la autora, dicha práctica reflexiva depende en gran instancia de esa interacción con los sujetos del estudio desde esas imágenes y visiones que el investigador construye en esa relación constante, estableciendo así mismo como objetivo, la aprehensión de la percepción de un colectivo social determinado reseñando acciones y sucesos que se desarrollan en dicho entorno motivando la reflexión de los sujetos referente a la creencias, prácticas y sentimientos, reconociendo la acepción vigente de las mismas.

En cuanto a las propiedades que hacen que una investigación sea etnográfica Ciavaglia (2002) considera las siguientes:

El trabajo de documentación de lo no documentado de la realidad social; el tipo de texto que se pretende escribir como producto del trabajo analítico (descripción), que epistemológicamente presupone un trabajo teórico; la presencia directa del etnógrafo en la localidad y la indisolubilidad de las tareas de recolección de datos y análisis; la interpretación y la integración de los conocimientos locales en la construcción de la descripción; la descripción de realidades sociales particulares pero acompañadas por el planteo de relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales. (p.1)

En síntesis, la autora destaca cómo al ejecutarse la investigación de campo, se trata entonces de un acto presencial, de observación, en el cual se exige participación y la debida interpretación, en una relación entre las percepciones que tienen los actores y las condiciones ecológicas en las que ellos permanecen en ese contexto, derivando de allí el análisis y la comprensión de ese espacio

particular, reconociendo prácticas y procesos del día a día que permitan su análisis integrado y una comprensión de la misma.

En la senda de lo educativo, en cuanto a las características más destacadas del diseño elegido, se optó por la etnografía escolar, la cual a modo de Álvarez (2008) comprende como fundamental la participación extensa del investigador en el entorno a ser estudiado asimilando la visión propia de los nativos, permitiendo establecer relaciones lo suficientemente próximas que ayuden a la recogida de datos fiables, de no ser así, se dificultaría conseguirlos y comprender dichas interacciones. Al mismo tiempo, para la etnografía escolar además es significativo que la descripción reflexiva que se imparta contenga un carácter holista, sugiriendo necesariamente que el etnógrafo deba realizar un trabajo en el que relacione a los sujetos, grupos u organizaciones con su contexto socio-económico, físico y simbólico de modo holístico. Perspectiva que comparte con Goetz y Lecompte (1984) al considerar que la etnografía como producto se evalúa en tanto un escenario cultural en el que se recrea para los lectores y como proceso permite el estudio de la vida humana, no obstante, requiere ser caracterizado bajo tres estrategias fundamentales que exigen el diseño etnográfico para la reconstrucción cultural:

primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio. Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. (pp. 28-29)

En este sentido, el proceso metodológico que exige la etnografía direcciona los esfuerzos en búsqueda de alcanzar una comprensión real de lo socialmente estudiado, y ello está directamente relacionado con la finalidad, que como lo matiza Álvarez (2008), no existe una única finalidad,

sino varias íntimamente relacionadas que orientan al objetivo y para ellas se destacan, “ descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa. También señaló otra finalidad no siempre considerada: la transformación del investigador” (p.3).

Siguiendo a Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), se pueden identificar algunas características determinantes en la naturaleza de la etnografía como estudio en la investigación social: Su carácter holista: describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad, como elementos básicos; Su condición naturalista: el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas; Usa la vía inductiva: se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas; Su carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales; Los datos aparecen contextualizados: las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia y libre de juicios de valor: el etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones.

En otra apreciación que corrobora la etnografía como metodología propia y aplicable con rigurosidad y perspectiva válida para los estudios en la educación, lo reconoce Piña (1997) al mencionar que esta metodología no se vincula con ninguna teoría o teorías especiales, ya que lo más sustancial metodológicamente es la edificación del conocimiento a partir de las experiencias vividas por los actores implicados y no por la concepción estipulada desde una disciplina o teoría, más bien su potencia radica en esa perspectiva holística e interpretativa que encamina el trabajo de campo y la descripción que emerge sin recurrir a teorías.

A modo de conclusión, “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y Lecompte, 1984, p.41). Es así como la investigación se apoya en esta estrategia metodológica sustentada en la dinámica propia de los entornos educativos y de sus actores escolares que imparten significados desde sus vivencias y creencias dando razón de la lógica de la convivencia en las instituciones escolares.

3.2 Características de Contexto y población

El estudio investigativo se desarrolló en la comuna 80, corregimiento de San Antonio de Prado, uno de los 5 que hacen parte del municipio de Medellín, ubicado al suroccidente de la ciudad. Por el Norte limita con los corregimientos de San Sebastián de Palmitas y San Cristóbal, por el Sur con los municipios de La Estrella e Itagüí, Por el Occidente con los municipios de Angelópolis y Heliconia y por el Oriente con el corregimiento de AltaVista. El corregimiento posee una extensión cercana a los 60.4 km² y una población estimada de 126.285 habitantes, donde predominan las mujeres con 66.055 frente a los 60.230 de población masculina (Alcaldía de Medellín, 2019).

Asimismo, El Corregimiento se compone de 8 Veredas y son: El Astillero, Yarumalito, El Salado, Montañita, La Verde, Potrerito, La Florida y San José. En la Cabecera Urbana conforman algunos barrios tales como: Cristo Rey, Naranjitos, Los mesas, La Capilla, La 14, Los Salinas, La 13, Pradito, Villa Loma, Palo blanco, Las Coles, María Auxiliadora, La Oculta, La Taboga, El Coco, Pallavesine, Los Patios, El Chispero, El Mall, San Vicente de Paul, Aragón, Pradito, Santa Rita, Rosaleda, El Descanso, Limonar 1, Limonar 2, Barichara, el Vergel, la Verde entre otros). En cuanto al estrato socioeconómico las cifras dan cuenta que el 61.55% de la población de San Antonio de Prado es de estrato bajo, el 34.65% medio bajo, el 3.23% bajo-bajo, el 0.22% medio y el 0.33% de sus habitantes es de estrato alto, Las actividades económicas que predominan en el corregimiento son las agrícolas, porcícolas, piscícolas y ganaderas (Alcaldía de Medellín, 2014).

La investigación se realizó en dos territorios, una parte en el Limonar, Institución educativa de carácter público. El centro educativo recibe su nombre debido al barrio el limonar, y este a su vez es llamado a razón de su cercanía con la quebrada la Limona que hace parte de la vereda el vergel. En los años 90 se da la construcción de el limonar como urbanización con viviendas de interés social a donde el Municipio llevó a damnificados de tragedias que padecieron los habitantes de Villatina y El Pinar, barrios del otro extremo de la ciudad de Medellín. Luego trasladó a las familias del sector la iguana, desplazados por la violencia y viudas de policías asesinados. El Municipio les dio unas casas pequeñitas, no obstante, no hizo el acompañamiento para construir una comunidad en un territorio asignado. Eran personas pertenecientes a familias de distintas procedencias y culturas que quedaron a su suerte y lo cual luego detonó los conflictos, la violencia

y la inseguridad. Familias procedentes de barrios marginales de la ciudad, se fueron ubicando en el barrio, formándose día a día una comunidad con muy poca identidad por la heterogeneidad de la población y por sus diversos orígenes (Mi barrio limonar, 2011).

La institución cuenta en la actualidad con 900 estudiantes, una planta de 31 profesores para cubrir desde la básica primaria con los grupos transición a quinto grado, y la básica secundaria con grupos sexto a undécimo y media técnica. De la misma forma, existen dos grupos denominados aceleración del aprendizaje y brújula (Procesos básicos), los cuales son para estudiantes extra edad y que permiten la nivelación escolar en la institución. Los grupos oscilan entre 35 y 45 estudiantes para casi todos los grados. Igualmente se registra en la planta de cargos un coordinador, un rector, dos secretarios, una bibliotecaria, una psicóloga de entorno protector, un coordinador del programa “todos a aprender”, y un profesional de la UAI (Unidad de atención integral) Así mismo, el centro escolar funciona en dos jornadas con un tiempo de 6 horas de permanencia para la sección, primaria y secundaria para cada una de ellas. La planta física tiene tres niveles para aulas de clase, una biblioteca, una sala de docentes, un laboratorio, una sala de informática, una placa polideportiva, una sala de mediación, una tienda, un restaurante y una zona verde denominada la huerta, toda vez que, en una anterior administración, se invirtieron unos recursos y un tiempo de trabajo social con estudiantes, lo que permitió un beneficio de la misma institución, no siendo una prioridad institucional en otras administraciones. (Institución Educativa El Limonar, 2021).

El estudio también contó con la participación de la institución educativa San José Obrero (IESJO), Institución de carácter pública y rural, ubicada en la vereda la Florida, con aproximadamente 1500 estudiantes que en jornada única comprenden los grados transición hasta undécimo, grupos de aceleración del aprendizaje y otro grupo denominado “caminar en secundaria” (estrategias de nivelación escolar para estudiantes en condición de extra edad tanto en la básica primaria como en la básica secundaria); los grupos cuentan con un número de 25 a 35 estudiantes aproximadamente. Igualmente, la institución cuenta con formación escolar en cuatro medias técnicas para las jóvenes de 10 y 11 grado.

El plantel cuenta con 65 profesores que pueden disponer de aulas amplias, bien iluminadas y con buena ventilación. También cuentan con salas de sistemas audiovisuales, laboratorios, salón de mediación, capilla –la cual funciona también como auditorio-, placas polideportivas, gimnasio,

cancha de futbol, piscina, una huerta escolar y amplias zonas verdes que se disponen para ser implementadas en todo momento en procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales. (Institución Educativa San José Obrero, 2021).

En cuanto a la selección de la población que participa de la investigación, se consideró el planteamiento que sostiene Galeano (2004) al concebir que en los procesos investigativos de orden cualitativos la escogencia de los participantes se da por criterios de representatividad cualitativa, no por una representatividad estadística, en otras palabras, “por el conocimiento, experiencia y significado del lugar o del momento, motivación para participar en el estudio, oportunidad y condiciones de desarrollo de la investigación” (p.34). Asimismo, sucede para la elección de los escenarios y los momentos, estos se eligen de acuerdo a los objetivos del estudio y siguiendo el criterio de representatividad cualitativa. Así como lo plantea Sandoval (1996), la escogencia de los participantes se da por una consideración de tipo práctica en la cual se pretende obtener la información mucho mejor y en el menor tiempo posible, teniendo en cuenta las circunstancias propias que rodea al investigador y a los sujetos o grupos objeto de estudio. De esta forma, la selección de la IEEL estuvo motivada por el hecho de que el investigador labora allí y existe un reconocimiento de las realidades y contextos. Ya en el caso de la IESJO, la motivación parte por visitas previas que se realizaron a este plantel educativo, por el reconocimiento que goza en el territorio, y a su vez, la disponibilidad y la cercanía de los docentes de la misma área de conocimiento del investigador que ayudaron como porteros para el acceso a dicha institución.

3.2.1 Estudiantes

Los estudiantes que participaron del estudio fueron 183, siendo 121 de la IEEL y 62 de la IESJO. Todos matriculados desde los grados sexto al grado undécimo de la básica secundaria y la media. Las edades de los participantes fluctuaron entre los 11 y los 18 años de edad. y en lo posible, que tuvieran una antigüedad mínima de dos años de permanencia en la institución educativa. El desarrollo de la investigación con este tipo de población se realizó por las siguientes consideraciones:

- a. El estar en ese grado de escolaridad garantiza un juicio más crítico y a la vez pertinente a la necesidad del estudio.
- b. Son estudiantes con capacidad para dar respuestas ajustadas a la realidad de sus vivencias, objetivos y con criterio para impartir sus opiniones.
- c. Su trasegar amplio en la institución le permite establecer puntos de vista más acordes a la realidad institucional.

3.2.2 Docentes Objetivo

Para el estudio se contó con la participación total de 38 profesores discriminados en 20 por parte de la IEEL y 18 por parte de la IESJO. Todos ellos pertenecientes en gran parte a la básica secundaria y media.

3.2.3 Directivos docentes y Psicólogos

En cuanto a los responsables de la dirección de las instituciones educativas y acompañantes en la parte emocional y afectiva de los educandos, se contó con la participación del Rector, la Coordinadora y la Psicóloga por parte de IEEL, en tanto, por parte de la IESJO se contó con la presencia en el estudio del Rector, tres Coordinadores y una Psicóloga.

Es de aclarar, que las personas que figuran como Psicólogas en las instituciones educativas públicas, en calidad de profesionales de la convivencia, desempeñan un rol de apoyo desde el programa Escuela Entorno Protector, de la Secretaría de Educación de Medellín.

Tabla 1*Población Entrevistada*

Población que participó de la entrevista			
Actor de la convivencia	Institución 1	Institución 2	Total
	El Limonar	San José	
		Obrero	
Estudiante	121	62	183
Profesor	20	18	38
Director Docente (Rector, Coordinador), Profesional de la convivencia (Psicólogo).	3	5	8
Total	144	85	229

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Recolección de la información

En este apartado se hace referencia a las estrategias de recolección de la información que componen el proceso interactivo entre el investigador y los sujetos participantes del estudio. Según Galeano (2004), el plan de recolección de la información sugiere unas estrategias acordes a los participantes, a la familiaridad que se tenga con la realidad en estudio, la disponibilidad de tiempo con el que cuente el investigador, el grado de madurez en que esté la investigación y las condiciones del territorio en que se interactúe. Además de esto, la autora considera unas características a tener en cuenta en el plan de recolección de la información:

Es referencial. No prescriptivo: es una guía que permite la ubicación de diferentes situaciones de la realidad explorada; Es flexible: se va ajustando de acuerdo a los avances en el proceso de comprensión de la realidad; Es emergente, cambiante de acuerdo a los

hallazgos de la investigación; Frecuente estructuración: no homogeneización. No preelaboración antes del contacto con las personas y escenarios fuentes de los datos. (p.36)

En ese sentido, Álvarez (2011) considera que las técnicas de recogida de la información principales en los estudios etnográficos son tres: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. En función del propio estudio, se pueden emplear otras técnicas como la triangulación de perspectivas con el fin de contribuir en un fin básico. En el mismo sentido, como lo entienden Goetz y Lecompte (1998) refiere a las categorías de estrategias de recogida de datos que son más utilizadas en la etnografía son la Observación, la Entrevista y el análisis de contenido de los instrumentos humanos comprendido por material de archivo.

Así las cosas, el estudio se realizó bajo estas tres técnicas descritas por los autores, cada una en mayor o menor proporción, dando aportes a la obtención de los datos que facilitaron la consecución de la información por parte de los tres actores escolares, además del contexto abordado como territorio del que se abstraen importantes referentes que contribuyen a la investigación.

3.3.1 La Entrevista

La entrevista catalogada como una de las herramientas más recomendables en los estudios sociales, es una de las técnicas específicas en la recolección de datos que caracterizan la etnografía vista en clases como la informal, en profundidad, la estructurada, individual y en grupo. (Bisquerra, 2009).

Asimismo, desde otra perspectiva lo conciben Goetz y Lecompte (1998), al manifestar que:

La entrevista estandarizada presecuencializada es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. A todos los respondientes se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden. Este formato es útil en las situaciones que requieren una administración consistente a todos los respondientes y que los resultados sean fácilmente cuantificables. La entrevista estandarizada no presecuencializada constituye una variante de la anterior; se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los respondientes, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos. (p.133)

La entrevista que se manifiesta por medio del discurso que emerge de la vida cotidiana, da sentido a la vida social al emitir opiniones, comentarios, anécdotas, tratos y diálogos (Guber, 2001). De la misma forma, la autora reconoce la entrevista como una estrategia de hacer hablar, es una posición en la que un sujeto como investigador-entrevistador consigue información referente a algo interrogando a otro sujeto entrevistado- informante. El contenido de lo adquirido acostumbra ser datos biográficos, sentimientos y emociones, opiniones, sentido de actos y hechos, postura frente a normas, posición en cuanto a valores y conductas ejemplarizantes. En ese mismo sentido, su importancia está en que “tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio” (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p.34).

3.3.1.1 La entrevista semiestructurada

En la línea de la investigación se realizó la entrevista semiestructurada la cual como la entienden Sabariego y Vila (2014), “se efectúa a partir de un guion previamente establecido, con los bloques temáticos generales que se han de cuestionar al interlocutor. Libertad para adaptar la formulación de las preguntas y de alterar la secuencia según la dinámica de interacción” (p.31).

De acuerdo con lo planteado, el diseño de las entrevistas se realizó siguiendo unos interrogantes preestablecidos que orientan al informante a desarrollar las temáticas dirigidas que suministren información para la consecución de los objetivos que redundan en el objeto de estudio. Se procedió a la aplicación de la entrevista a algunos profesores a manera de prueba piloto para que el investigador se familiarice con el instrumento y al mismo tiempo depurar el guion, lo cual permitió coherencia y suficiencia. Estas primeras entrevistas se pudieron realizar antes de que se diera el confinamiento. Una vez mejorado el instrumento, se da ese primer contacto con los docentes de la IEEL elegidos para participar de la entrevista, abordándolos ya de forma virtual, por vía audios de WhatsApp, lo cual se convirtió en algo un poco más dispendioso por los tiempos y las formas en las que se aplicaba el instrumento. Se establece este contacto con los participantes en jornada contraria a la laboral, para no perturbar sus dinámicas personales, y facilitando el manejo del tiempo de ambas partes, garantizando de hecho un encuentro apropiado, tranquilo y rodeado de

confianza en el que se creó un ambiente amable y amistoso, lo cual permitió una mayor apropiación del entrevistado y mejor disposición en beneficio de unas mejores respuestas e información.

Mientras se realizaban las últimas entrevistas previstas con la población de docentes de la IEEL, se procedió a dar inicio a entrevistar el colectivo de directivos docentes y psicóloga de la misma institución con el mismo método virtual. Tan pronto se finalizan estos dos grupos de actores escolares, se da inicio a las entrevistas de los estudiantes. La estrategia que se utilizó fue la de aprovechar el contacto del profesor investigador en el área que dicta en el colegio con los estudiantes en la entrega de tareas y actividades. Se les hizo la invitación y se envió el consentimiento a los padres por medio virtual (WhatsApp y/o Correo electrónico), para que conocieran el sentido del estudio, la forma de realización y los aspectos éticos con los cuales se garantiza la participación del estudiante. Si la respuesta era positiva, ellos hacían devolución de la carta firmada por la misma vía de comunicación, y se procedía con la entrevista. De igual manera que con los profesores y directivos, se concertó con cada estudiante, el horario contrario a la jornada académica para el encuentro y así proceder a entrevistarlos.

En esta etapa de recolección de la información, a medida que se entrevistaron a los participantes, de forma paralela se hicieron las transcripciones de las entrevistas resueltas, lo cual permitió ir haciendo unos análisis y comprensiones de las dinámicas y realidades de los participantes. Es de considerar, que los audios y las transcripciones se guardaron como material evidente para la investigación. Dichas transcripciones se hicieron lo más fiel posible a las grabaciones con el fin de guardar fidelidad a las expresiones, sensaciones y gestos manifestados por los participantes.

La aplicación de este instrumento permitió recolectar información importante sobre el concepto de convivencia, la percepción del clima convivencial, los principales problemas que se viven en las instituciones, el deseo de lo que prefieren frente a la solución de conflictos, los procedimientos institucionales y la relación de la convivencia frente a otros contextos.

Las creaciones de los guiones para las entrevistas se conformaron por preguntas abiertas con el objetivo de permitir al informante que se exprese libremente sin limitar su intervención en los temas propuestos. De esta forma, se realizó una lectura juiciosa, prolija que permitiera abordar cada una de las 8 preguntas en las entrevistas de estudiantes, 9 para los directivos docentes, y 6 en

los docentes, depurando y organizando la información emergente en subcategorías, que luego se transforman en categorías al hacerse el proceso de agrupación de ideas propias y conducentes.

3.3.2 El Análisis de Documentos

El análisis de documentos en la investigación etnográfica es considerado como una técnica habitual que representa un apoyo a la observación. (Álvarez, 2011). Dentro de una variedad posible, se pueden encontrar documentos oficiales y con documentos personales con los cuales se pueda trabajar. Ambos tienen que examinarse teniendo en cuenta un aspecto fundamental: los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones “deseables” (p. 273). En sintonía con el anterior apartado, en el estudio se hizo la revisión documental del manual de convivencia en las dos instituciones emergiendo en ellas información que parte de los ideales que se proyectan a realizar y cumplir en las comunidades educativas. Esta revisión se realizó de forma virtual accediendo a las páginas web de cada plantel.

Se abordaron en las dos instituciones otro documento denominado registro histórico institucional. Aunque es un registro que se hace en las instituciones, no es de carácter oficial puesto que no cumple con criterios de obligatoriedad por las entidades que hacen control y seguimiento a las instituciones educativas. No obstante, los planteles escolares lo llevan como una tarea que permite llevar el registro de las actividades comunitarias y eventos institucionales que se realizan durante el proceso de cada año describiendo de forma narrativa las actividades y acciones más relevantes para la comunidad educativa con el ánimo de contribuir a la memoria institucional. Este proceso de revisión de documentos oficiales y no oficiales, se ejecutó después del análisis de la información de las entrevistas y permitió observar y establecer relación con los otros instrumentos como la observación y las entrevistas, de esta manera dándose una triangulación de la información como la fuente de datos en la cual se valida la información y las evidencias.

Metodológicamente, la legitimación del conocimiento desarrollado mediante alternativas de investigación cualitativa se realiza por la vía de la construcción de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad. En el contexto anterior nace el concepto de triangulación, el cual se aplica a las fuentes, los métodos, los investigadores y las teorías

empleados en la investigación y que constituye, en la práctica, el reconocimiento de que la realidad humana es diversa y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen perspectivas distintas, no más válidas o verdaderas en sentido absoluto, sino más completas o incompletas. (Sandoval, 2004, p.15)

Para el análisis de los documentos oficiales, se efectuó la revisión categorial como se hizo a las entrevistas, básicamente teniendo de base los objetivos de la investigación y el objeto de estudio. El análisis de contenido en los documentos que son representativos por su compendio cultural se manifiestan por las situaciones en estudio que poseen una carga de significados (Bisquerra, 2009).

3.3.3 La Observación

En cuanto a la observación participante en la investigación cualitativa social, tanto para los estudios antropológicos como para los vinculados con objetivos sociológicos, ha sido una expresión tomada desde dos formas, como técnica de recolección de la información y como estrategia de investigación. En la primera forma, se toma básicamente en proyectos de investigación como una manera de recoger información entre otras, además de establecer contacto con los actores sociales de dicho objeto de estudio y los escenarios en los que se circunscribe el estudio. En un segundo caso, se designa como estrategia metodológica toda vez que está inmersa en todo el proceso de investigación, desde el diseño mismo del proyecto hasta la presentación de los mismos resultados, siendo la observación y la participación, condiciones esenciales que le dan un carácter particular al estudio. (Galeano, 2012).

Es importante señalar, y en resonancia con la autora, que la observación se ha hecho presente en este estudio desde que se ventilaron los primeros cuestionamientos que provocaron el surgimiento del objeto de estudio, ya que desde el mismo estar en el territorio de forma constante y siendo sensible a las dinámicas y situaciones de la realidad escolar, se pudo vislumbrar la problemática y así, poder pensarse las razones y juicios que conlleven a comprender el comportamiento de los jóvenes en la escuela.

Entre tanto, la observación participante según Velasco y Díaz de Rada, (2006) se reduce a la forma de lograr la objetividad desde una observación cercana y sensible, al mismo tiempo que se captan aquellos significados que los sujetos manifiestan desde su comportamiento. Dichas observaciones suministran descripciones ligadas al discurso propio del investigador.

En este mismo sentido, Goetz y Lecompte (1998) comprenden que la observación participante es la técnica principal de la recogida de datos para los estudios etnográficos, de tal forma que el investigador, pasa buen tiempo en ese espacio, estudia y vive en las condiciones de esa comunidad, logra contemplar las actividades de los sujetos, escucha los diálogos e interactúa de tal modo que aprende a socializar con ellos en la misma dinámica de la investigación.

Siguiendo la línea del conocimiento social, la observación participante la concibe Guber (2001), como “el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (p.62). Así las cosas, en la observación se alcanza a dimensionar la realidad social y a la vez, contrastar con las voces de los involucrados, para comprender y aprehender el conocimiento de lo que sucede en lo cotidiano en los escenarios.

En el diseño metodológico del estudio, se tuvo previsto que, al momento de focalización en el cual se adquiere el acceso de forma consensuada a las instituciones, a medida que se ingresaba al territorio para establecer los contactos con los participantes de las entrevistas, de forma paralela se harían las observaciones participantes. Es así como, en la IEEL, al establecer el contacto con directivas y obtener el permiso de realizar el trabajo de campo, se dialogó con los profesores para presenciar algunas de las clases, además de otros momentos de la vida escolar como formaciones, descansos, actividades comunitarias, reuniones, ingresos y momentos de salida de la institución. Las observaciones que se realizaron, en total 9, se recopilaron en apuntes del investigador que luego se transcribieron en formatos Word denominados diarios de campo, los cuales se organizaron con una caracterización, narrativas de los acontecimientos presentados, particularidades y acciones relevantes en concordancia de los objetivos pactados para dicha presencia en territorio. Igualmente, se realizó una descripción de lo observado de forma condensada y una reflexión final en un total de 8 diarios de campo. Estos fueron codificados como Anexo Notas de Campo Institución Educativa El Limonar (A.N.C.I.E.E.L).

La situación de salud pública que se dió en el mes de marzo del año 2020, no permitió que se continuaran con las observaciones participantes como se había diseñado, lo cual provocó un giro en el diseño metodológico en cuanto a esta estrategia etnográfica, obligando a suspender la permanencia del investigador en el territorio y no poder hacer las observaciones en la IESJO en los momentos estipulados por el estudio. No obstante, en el año 2021, cuando se reactiva la presencialidad a forma de alternancia para las instituciones escolares en la ciudad de Medellín, con los protocolos y cuidados respectivos sugeridos y acompañados por secretaría de educación y secretaría de salud de la misma ciudad, se logró hacer unas un total de 7 observaciones participantes en la IESJO con los mismos parámetros y realizando algunos ajustes en los tiempos de permanencia y de interacción con la población, de los cuales se obtuvo información importante para el estudio que de alguna forma contribuyó a este estudio. Estos fueron transcritos y analizados según el objeto de estudio y codificados así: Anexo Notas de Campo Institución Educativa San José Obrero (A.N.C.I.E.S.J.O.).

Ahora bien, la presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones -del incontrolado sentido común de terceros- ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad. (Guber, 2001, p. 61). No obstante, desde otra perspectiva, y como lo matiza Serra (2004), “como existen muchas formas diferentes de participar y de observar, el trabajo de campo sí es posible sin la observación participante, siempre y cuando las dificultades de comprensión sean menores y la familiaridad con la cultura sea suficiente” (p.163).

En concordancia con el autor, y sujetos a las dificultades que se presentaron durante el trabajo de campo en las dos instituciones, se trató de superar la situación de no poder hacer más presencia en los territorios aplicando la observación participante, siendo más marcado en la IESJO, de tal forma se asumieron las entrevistas en pleno ya que suministraron una suficiente información por la calidad de los datos abstraídos allí. Igualmente, se recurre a la memoria histórica del investigador, quien, haciendo un ejercicio de remembranza, logra concatenar información obtenida en visitas anteriores, asistencia a eventos y otros encuentros en dicha institución, y como complemento, la experiencia del docente y su trayectoria en la IEEL, le permiten tener dominio y familiaridad con la dinámica de la escuela y todo el andamiaje que recrea la vida escolar en las instituciones educativas.

3.4 Condiciones y momentos del estudio

En esta sección del trabajo se muestran las etapas y momentos en que se desarrolló la investigación y el proceso metodológico en el que se desenvuelve cada uno de esos momentos. De esta forma, se señalan “cuatro etapas consideradas fundamentales: la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo propiamente, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico”. (Álvarez, 2011, p.271). Asimismo, Galeano (2004), plantea tres como los momentos importantes en el proceso de investigación social: Exploración, Focalización y Profundización. De esta manera, la investigación etnográfica se centró en dichos momentos relacionando a tres dimensiones de forma directa con ellos, como son: lo teórico, lo metodológico y lo técnico. (Galeano, 2004).

La exploración como momento de partida de la investigación en el que se hace la aproximación al problema con su planteamiento inicial y el objeto de estudio. En ese sentido como lo expresa Galeano (2004), es el primer contacto con el problema en el cual se hacen preconfiguraciones a partir de intuiciones, sensaciones que se articulan para buscar concretar ideas y dar sentido a la investigación. Asimismo, se hace un primer rastreo documental.

Así las cosas, el tema y problema de mi investigación surgió en la institución educativa donde se realizó el estudio, ya que, desde mi experiencia como profesor de secundaria, en el desarrollo de las clases y de la vida misma de la escolaridad, fui percibiendo situaciones y formas irregulares de comportamientos y actitudes que no favorecen el ambiente y el buen desempeño de los diferentes actores escolares.

Cabe destacar, que surgieron algunos cuestionamientos que dieron contexto, forma y permitieron ser punto de origen para acotar el objeto de estudio, entre los cuales están los referentes de: el concepto de convivencia, la asunción del conflicto en las instituciones, el porqué de los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela, lo que subyace a esas actitudes, lo relevante en unos grados más que en otros, las acciones institucionales frente a los conflictos, las prácticas y estrategias que se gestionan en las instituciones escolares. De aquí, es importante aclarar

que el objeto de estudio no estaba claro ya que se tenían varias percepciones que no daban respuesta y claridad a las percepciones del investigador. No obstante, se continuó en la búsqueda.

Como consecuencia de los interrogantes que se generaban, se emprende la acción de realizar la revisión de la literatura y bibliografía que se relacionaba con la convivencia, conceptualización, el manejo del conflicto, las estrategias. De esta forma, se abordaron estudios tales como los de Del Rey, Ortega y Feria (2009), María José Caballero (2010), Fierro y Carbajal (2019), Díaz y Sime (2016), Garretón (2013), Marrugo, G. et al (2016), Janner Villalba (2015), Torrego (2006), Sánchez y Sánchez (2011), Fuentes y Pérez (2019), Castañeda y Mesa (2018), López de Mesa et al (2013), Osorio, E. y Ramírez, Y. (2019); aportando al investigador más conceptos y posibilitando mejor comprensión y aproximación al problema de la investigación.

Por consiguiente, todo el proceso de revisión y seguimiento bibliográfico determinó la posibilidad de reafirmar el planteamiento del problema, dirigido a la dimensión de la convivencia en las instituciones educativas de San Antonio de Prado, de comienzo estipulada una proyección de 4 escenarios escolares. Con la determinación de los objetivos ya estructurados, se visualizó un diseño metodológico acorde al objeto de estudio y los objetivos, que respondiera a los propósitos de la investigación social y, por ende, al territorio en cuestión. No obstante, se debió acotar la proyección del estudio que inicialmente se había albergado y se decide porque se haga en dos instituciones, toda vez que para este momento del estudio se presentó la situación de salud pública que vivió el país en este periodo de tiempo con el surgimiento de la pandemia a causa del Covid-19, que impidió seguir con esta iniciativa y se optó por reformular los territorios para ser estudiados, definiéndose de forma definitiva la IEEL e IESJO. Es importante mencionar, que las dificultades que arrojaba el confinamiento dictaminado por las autoridades sanitarias y gubernamentales del momento, obligó a la población a establecer períodos largos y restringidos de cuarentena, exigiendo unos ajustes al diseño metodológico en cuanto cobertura de instituciones que comprenden el corregimiento. Sin embargo, se define la población que va a servir como informantes, siendo el caso los estudiantes, profesores y directivos docentes entre los cuales también se contemplan los psicólogos que acompañan los procesos escolares.

Al mismo tiempo, para este momento se definen las técnicas a utilizar para la consecución de la información y se depuran los instrumentos de la entrevista semiestructurada. Se decide hacer a forma de prueba piloto en la IEEL con la población de los profesores.

Igualmente se inició con el proceso de la formulación de los referentes teóricos que le dan las bases y el soporte a la fundamentación que respalda y es consecuente con el planteamiento del problema y el objeto de estudio.

El segundo momento denominado focalización, como lo entiende Galeano (2004), básicamente se busca concretar el problema definiendo las relaciones con el contexto, se organizó las relaciones, dimensiones y tramas que definan lo relevante y lo irrelevante del estudio. Este es el momento de configuración. Para la investigación, este momento se convirtió en el afianzamiento del proceso tanto por contacto con participantes y con el contexto mismo, permitiendo recolección de información y registros de lo recogido.

Para esta etapa del trabajo investigativo, se ultimaron detalles en el diseño de instrumentos para la recolección de la información, la aplicación de los mismos con la población ya definida en los tres colectivos de actores convivenciales. Luego de tener claridad con los instrumentos y población a participar, se da en este proceso metodológico, lo que Álvarez (2008) denomina “la negociación y acceso al campo”, (p.5). como uno de los momentos en los cuales se abren las puertas para acceder al territorio y en esa fase de campo, conseguir los actores como informantes, las informaciones, y hacer posible las observaciones y revisiones de material y documentos primarios que contribuyan con la recogida de datos desde las reflexiones e interpretaciones.

Se realiza la petición a las instituciones para la autorización de la investigación y todo el trabajo de campo que se requiere. Para el caso de la IEEL, resultó ser fácil la autorización y el acceso al trabajo de campo por la familiaridad con la población y contexto, teniendo en cuenta que el docente investigador labora allí. Ya en el caso de la IESJO, se requirió la colaboración de los profesores de educación física, quienes en calidad de “porteros”, posibilitaron como intermediarios dar a conocer el estudio del investigador a las directivas del plantel. Lo que indudablemente no deja de ser algo complejo para las comunidades, como lo comprende Stake (1999), la recogida de datos se “juega en casa” de alguien. Casi en todos los casos, supone al menos una pequeña irrupción de la vida privada.

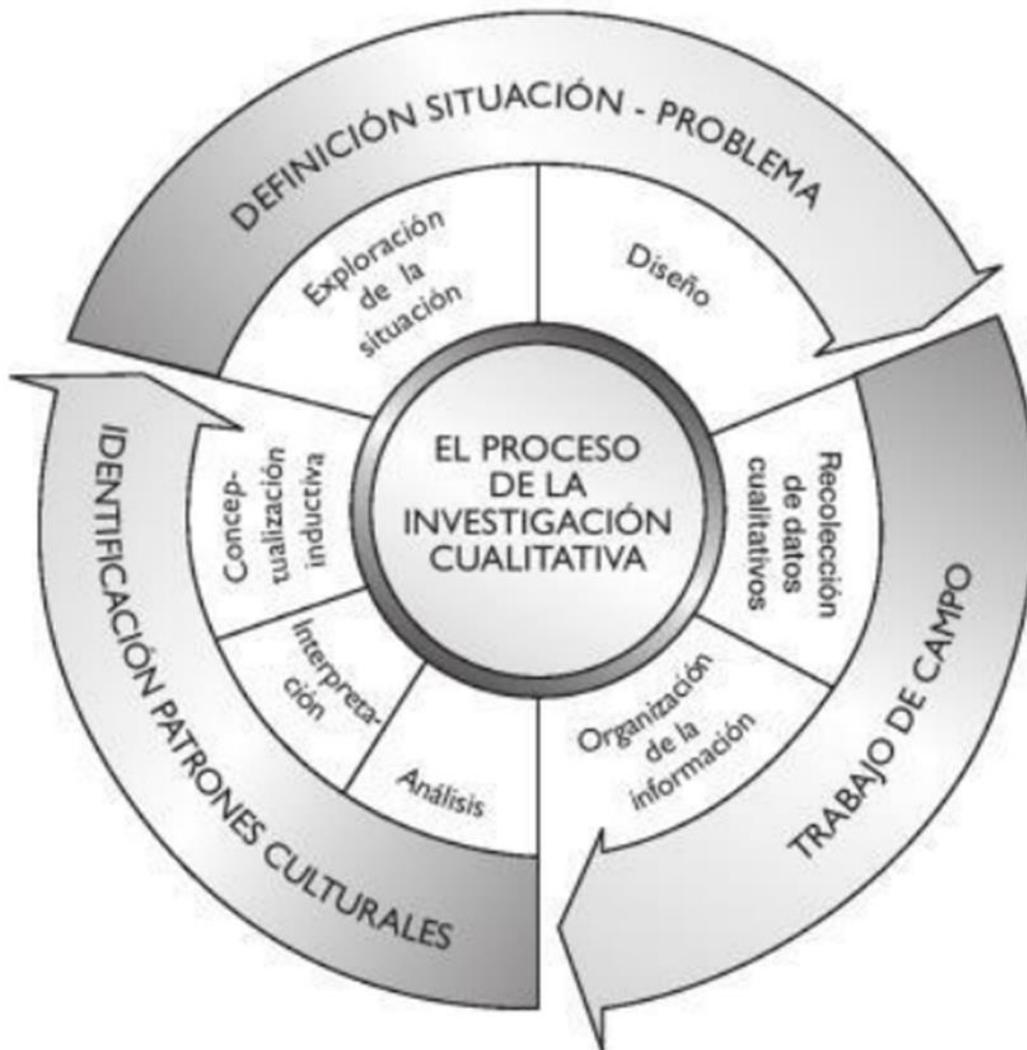
Ya obtenido los permisos, se inicia con la aplicación de las entrevistas a los profesores de la IEEL, a los directivos docentes y psicólogo, finalizando con la población de los estudiantes. Antes de la aplicación del instrumento, se les hizo la invitación en la que se les compartió los objetivos, el método y la dinámica de la entrevista, al igual que los aspectos éticos del estudio con lo que se buscó salvaguardar la identidad de todos los participantes garantizando confidencialidad con sus nombres. En el caso de los estudiantes, se les compartió igualmente el consentimiento como menores de edad para que los padres firmaran una autorización. Igualmente se da inicio al proceso de análisis de las informaciones que se van concretando con los colectivos destinados.

En concordancia con la dinámica de los procesos cualitativos, como lo matiza Galeano (2004), “Los momentos del proceso cualitativo son de naturaleza simultánea y multiciclo” (p.29). como lo expresan Bonilla y Rodríguez (2005), (Ver figura 1), Lo anterior, representa para esta investigación la posibilidad de reorientar el curso del estudio de forma flexible ajustando el proceso en marcha. De esta manera, de forma simultánea se aplican entrevistas en la IEEL y se establecen los primeros contactos con al IESJO.

En una última fase se encuentra la denominada profundización como momento en el cual se da primordialmente todo lo concerniente al proceso de análisis de la información hallada, la cotejación de los datos y la relación de las categorías emergentes con las teorías dando paso finalmente a la redacción del informe final.

La profundización pretende reconfigurar el sentido de la acción social, interpretar, desligarse de la experiencia concreta que le dio sentido para construir nuevos conceptos, categorías, teorías. Lenguaje, concepciones y círculo hermenéutico se constituyen en técnicas y perspectivas de análisis propias de este momento investigativo (Galeano, 2004, p. 35).

En esta última fase, se realizó todo lo relacionado al análisis de la información, corroborando los datos que se obtuvieron a razón de las entrevistas, la revisión documental y las observaciones registradas e históricas; permitiendo el entendimiento y la comprensión del fenómeno en estudio, y así enunciar los resultados y discusión de los hallazgos que emergieron para finalmente acudir a la redacción del informe en el cual se concatena el proceso investigativo.

Figura 1*El Proceso de la investigación cualitativa***Fuente:** Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 127.

3.5 Análisis de los información

El manejo de los datos en el proceso de los estudios de orden cualitativo, no se encamina en una visión lineal en la cual finalizado un episodio prosigue a uno nuevo. El abordaje de la organización, el análisis, la interpretación y la misma validación de los datos desde esta perspectiva

cualitativa no se comprende como etapas exclusivas sino como actividades interrelacionadas en las que el investigador de forma permanente se identifica con la situación estudiada (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Desde otra mirada, Sandoval (1996) propone que se contemple el archivar y reducir los datos tanto de las entrevistas y de las notas de campo, como un primer momento en el procesamiento de la información que se relaciona con la organización de los datos recogidos:

Esta organización pasa por varias etapas: una primera meramente descriptiva, donde se hace acopio de toda la información obtenida, de una manera bastante textual. Una segunda, en la que se segmenta ese conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una lectura distinta de esos mismos datos. Una tercera en la cual, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales, se estructura la presentación sintética y conceptualizada de los datos. (pp. 150-151)

En este momento puntual de descripción de la información en el estudio, se realizó la revisión permanente de la literatura y fuentes como libros, tesis y artículos que refieren sobre las temáticas relacionadas con el objeto de estudio y problema de la investigación (convivencia, Etnografía escolar, el desarrollo humano, entre otros) que posibilitaron la elaboración de conceptos y la misma comprensión del fenómeno estudiado. De la misma forma, se realizó la transcripción de las entrevistas a los participantes de la manera más fiel posible, sin descartar ninguno de los datos, se almacenaron en una base de datos en Word y se archivaron junto con los audios. Y una vez recopilada la información de cada uno de los actores convivenciales de cada institución, se procedió a desagregar las unidades de análisis discriminando por las respuestas, perfilando con sentido al desarrollo de los mismos objetivos.

Con respecto al análisis de la información, como lo definen Rodríguez, Gil y García (1996), es ese cúmulo de tratamientos, modificaciones, maniobras, reflexiones, validaciones, reconocimiento que se logra hacer sobre los datos con el objetivo de sacar y separar los significados más determinantes en diálogo con el problema de investigación. Por lo tanto, todo análisis busca lograr un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, hasta donde sea posible, progresar a través de su descripción y comprensión para posteriormente estructurar un modelo conceptual que de

razón y lo explique. En ese mismo eje del manejo de los datos, los autores reconocen el papel del investigador, que, al recoger la suficiente información de la realidad estudiada, afronta una primera tarea y es la de reducir los datos, lo que vale decir, la simplificación, el resumen, la selección de dicha información para facilitar su tratamiento de manera que se pueda cubrir y manejar, manejable y abarcable. Dichas formas más habituales para asumir este proceso son la categorización y la codificación.

En una primera instancia, hablar de categorización es reconocer que se constituye como la herramienta más importante en el análisis en estudios cualitativos, logrando clasificar desde lo conceptual las unidades que se reúnen desde un mismo tópico, este proceso de categorizar se da de forma paralela con la disgregación en unidades más que todo fijándose en criterios temáticos (Rodríguez et al, 1996). Se inicia el proceso al entrar a definir las unidades de análisis a partir de las cuales se desajusta la información. Algunos lo operacionalizan eligiendo como unidad de análisis las palabras por separado, lo más recomendable es elegir expresiones o proposiciones que vayan direccionadas con los asuntos del estudio, lo que conlleva a no “perder de vista” el objeto de estudio (Bonilla y Rodríguez, 2005, pp. 252-253). Como lo matiza Galeano (2004), las categorías “se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos. Como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos” (p.38). En este sentido, la autora concibe:

El proceso de categorización juega un papel fundamental en la investigación, en cuanto permite visualizar la emergencia de estructuras, lógicas, significados, patrones y casos atípicos “implícitos” en el material recopilado en los documentos, entrevistas, grabaciones, notas de campo, memos analíticos. Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es agrupar datos que comportan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo a criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptualizar y codificar, con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar, teorizar. (p.38)

El proceso de categorización para el estudio, se inicia una vez consolidada la recopilación de los datos, se imprimen, y junto con los asesores investigadores, se inicia la revisión minuciosa

de las unidades de análisis, en las cuales se nombran, destacan y resaltan las frases, ideas, expresiones todas ellas concatenadas en un mismo tópico, sin perder de vista el objetivo. Este proceso se lleva a cabo de forma paralela con el programa Atlas ti 8 2019, en el cual se introdujeron cada uno de los documentos, para categorizarlos. Igualmente se utilizó el programa Excel office 2016 (Ver Tabla 2) para ir nombrando y destacando las subcategorías, las cuales por agrupamiento permitieron emerger las categorías, siendo nombradas desde su propia identidad.

Tabla 2

Clasificación de subcategorías y categorías en Excel

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	Frecuencia					
		EL	ES	PL	PS	DL	DS
1. ¿Qué significa para usted la convivencia?							
1.1 Es poder tener condiciones de posibilidad.	Es poder tener condiciones de posibilidad.	5	2	1	0	0	0
1.2 Son todas las habilidades interpersonales que tenemos para desarrollarnos en el entorno.	Respeto, tolerancia, ayuda, comprensión.	32	18	7	6	0	1
1.3 Es un conjunto de normas sociales.	Es un conjunto de normas sociales.	4	1	0	1	0	0
1.4 Buen vivir, estado saludable, estar bien.	Es un estado saludable, estar bien.	4	3	0	3	0	0
1.5 Estar unidos, socializar, compartir.	Estar unidos, socializar, compartir.	27	9	2	3	0	0
	Estar unidos.						
1.6 Vivir en comunidad e interactuar con las personas sin violencia y sin problemas.	Forma de interacción con las personas.	42	27	10	4	3	4
	Paz y armonía.						
	Vivir en comunidad sin violencia y sin problemas.						

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	Frecuencia					
		EL	ES	PL	PS	DL	DS
2. ¿Cómo sientes que es la convivencia en el colegio?							
2.1 Excelente	Es excelente, súper bien, muy buena, es súper buena y súper chévere, estuvo muy bien, la convivencia es muy bella en el colegio.	24	12	2	2	0	0
2.2 Buena	Es buena, es bien, es muy sana, es armoniosa, satisfactoria, agradable, ha ido mejorando, ha mejorado mucho, ha mejorado demasiado, amena, pacífica.	44	24	10	14	3	5
2.3 Regular	Es regular, más o menos, a veces buena a veces mala, no es tan buena, yo no la veo tan bien, no hay casi convivencia, poca convivencia, no se maneja mucho, no creo que sea las más justa con nosotros, un poco desigual, no es una convivencia que sea muy unida.	44	20	5	1	0	0
2.4 Mala	Es mala, muy mala, ya es como muy difícil, me parece pesada.	8	6	3	1	0	0

Fuente: Elaboración Propia.

Siguiendo a Galeano (2004), el establecimiento de códigos denominado codificación, es el componente básico de la categorización. Como abreviaciones, se adjudican a los párrafos o frases transcritas asignadas en las unidades de análisis de entrevistas, notas de observaciones realizadas,

información documental descrita, u otras formas en los estudios cualitativos, permitiendo la reducción y clasificación para facilitar el proceso de análisis de la información. Es decir, como operación concreta en la que se señala una unidad con un código quedando agregada a una categoría, Rodríguez et al (1996), lo definen como el desarrollo físico en el cual mediante una manipulación de los datos se deja una evidencia de que la categorización está materializada.

La codificación que se llevó a cabo con la ayuda del programa Atlas ti 8 (Ver Tabla 3) partió de agregar los documentos consolidados con las entrevistas como documentos primarios, recordando que se generaron 8 preguntas para estudiantes, 6 para directivos y 9 para profesores, lo que arrojó una gran cantidad de información. Para lo cual, dicho programa fue muy útil en la categorización discriminando los códigos y los grupos de códigos que recogen las categorías que emergieron.

Tabla 3

Grupo de códigos en el programa Atlas ti

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
Vivir en comunidad e interactuar con...	90	0	[Concepciones de
Son todas las habilidades interperso...	64	0	[Concepciones de
Estar unidos, socializar, compartir.	41	0	[Concepciones de
Es un conjunto de normas sociales.	6	0	[Concepciones de
Es poder tener condiciones de posibil...	8	0	[Concepciones de
Buen vivir, estado saludable, estar bien.	10	0	[Concepciones de

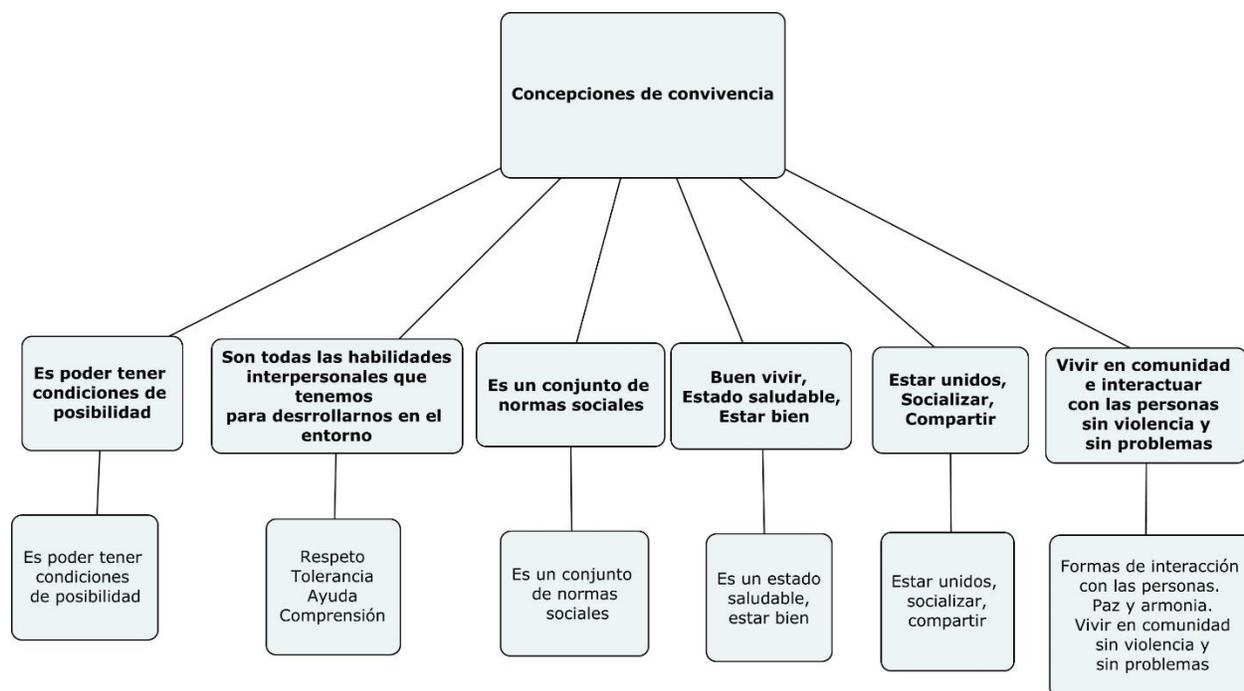
Fuente: Elaboración Propia.

Una vez se concretan los conceptos de las respuestas dadas por el colectivo de estudiantes, profesores y directivos, se da inicio a agrupar la totalidad de datos de acuerdo a las temáticas de las similitudes que convergen entre ellos. Como resultado de este proceso se realiza la agrupación

de las subcategorías que luego derivan en las categorías finales de acuerdo a las siguientes temáticas:

Figura 2

Categorías y Subcategorías de Concepciones de convivencia



Fuente: Elaboración propia.

De forma similar, el proceso de análisis se ejecutó con las observaciones en territorio que se lograron realizar, las cuales se organizaron en diarios de campo y con las revisiones documentales, registradas como resúmenes. Para el análisis se utilizaron las mismas herramientas que los datos derivados de las entrevistas, contrastando la información entre las diversas fuentes lo que se da como un proceso de triangulación.

En esta fase de codificación, para salvaguardar la identidad y confidencialidad de los estudiantes, profesores y directivos docentes que participaron en las entrevistas, se les asignó un código para cada uno de ellos, por lo tanto, al observarse un testimonio de estudiante con el código (E2_8_4), se está haciendo alusión al estudiante de la Institución 2 (IESJO), del grado 8º, el número

cuatro de ese nivel. Asimismo, en los testimonios de los profesores, al encontrarse la nomenclatura (P1-14), se refiere al profesor de la Institución 1 (IEEL), el número 14 de los entrevistados. Y en el caso de los docentes directivos (Rectores, Coordinadores y Psicólogos), al observarse la nomenclatura (D1_2), hace alusión al testimonio del directivo de la Institución 1, el número dos en la lista de entrevistados.

De la misma manera, al observarse los diagramas en los que se presentan los arboles categoriales, los testimonios de los participantes de las entrevistas aparecen con la nomenclatura (3:40 E2_7_3), lo que indica que el testimonio que se exhibe, registra en el documento 3, en el párrafo 40 del estudiante de la institución 2, del grado 7°, el número 3 en la lista de los participantes de ese grado escolar.

3.6 Criterios de calidad

Al hablar de criterios de calidad para la investigación cualitativa social, hace referencia básicamente a los aspectos de confiabilidad y validez que orientan esta perspectiva (Galeano, 2004). La autora enuncia como la legitimación del conocimiento en esta perspectiva metodológica se produce a partir de los consensos formados en el dialogo constante y la valoración de la intersubjetividad.

El criterio de validez está relacionado, con la manera en que se efectuó la recolección de los datos, de cómo se hace la aprehensión de cada evento o suceso, escenario o contexto desde sus diversos puntos de vista, de examinar, de vivir, desentrañar e interpretar la realidad ahí expuesta. Proceso que se deriva desde su propia dinámica, al fundar un vínculo de compromiso, responsabilidad y apertura que se entreteje entre el investigador y los actores sociales (Galeano, 2004).

En cuanto al criterio de confiabilidad, la autora sugiere que este supone que un estudio se pueda realizar de nuevo bajo el mismo método sin modificar los resultados, es decir, “es una medida de replicabilidad” (p.43). Alude igualmente a que presenta dos dimensiones. La externa que contempla la visión de los investigadores independientes del estudio, al hacer el ejercicio llegan

a los mismos resultados, y la interna, cuando la participación de varios investigadores al presenciar la misma realidad converge en las conclusiones.

En ese sentido, se recomienda para una mayor confiabilidad externa, a lo largo del proceso investigativo, diseñar una memoria metodológica que precise y describa aspectos como: exponer las condiciones para el desarrollo del estudio, nivel de participación alcanzada, la postura adoptada por el investigador, ambiente de interacción, detallar maneras de muestreo, mapeo y escogencia de los participantes, así como de la población en cuanto a grupos, territorios, contextos físicos, sociales e interpersonales en el que se reúne toda la información; plasmar la construcción tanto de categorías de análisis y emergentes del estudio; exponer las directrices para registrar, sistematizar y reducir los datos; especificar las técnicas y habilidades en la recolección de la información y su posterior análisis. Esto conlleva que otros investigadores puedan seguir la misma ruta de navegación que permita dirigir su estudio (Galeano, 2004).

De igual forma sucede con la confiabilidad interna, para la cual la autora comprende como la sintonía entre los investigadores en acciones como la organización de categorías descriptivas con bajo grado de inferencia; el trabajo en equipo avalando la triangulación en observaciones, análisis e interpretaciones que guarden equilibrio; confirmación de hallazgos con los informantes; utilización de medios técnicos (Registros en videos, audios y fotográficos) de tal forma que posteriormente puede ser objeto de revisión y análisis; y soporte de hallazgos a través de los registros sistemáticos y de rigurosidad de la información almacenada.

Para la investigación que se está llevando a cabo, se constata su validez en todo el proceso al verificarse desde su diseño metodológico como se dispone la selección de los campos y territorios, de los sujetos que permanecen allí y de la aprehensión de las vivencias y estados que se experimenten en los espacios escolares. De esta forma, se cumple el primer criterio adecuado para considerar la calidad o validez de una investigación de los cuatro planteados según Guba y Lincoln (2012), el del valor de la verdad como validez interna. El segundo criterio que tiene que ver con la validez externa, el de la aplicabilidad a forma de generalización y ello se confirma con los resultados del estudio y la literatura como refuerzo con la teoría, respaldando los hallazgos. En un tercer criterio esta la veracidad, que para el estudio representa la estabilidad al exhibirse una investigación estable y consistente en todo el proceso y recorrido de los diferentes momentos. Por

último, para los autores se encuentra el criterio de la objetividad. En este criterio, el investigador en calidad de observador y como sujeto neutral para el estudio, tomó distancia para la recolección de la información; el contacto con los actores escolares y los diferentes escenarios y territorios donde se permaneció viviendo y experimentando la realidad in situ; el análisis de los datos y la categorización que exige una posición imparcial y totalmente empoderado de una postura ecuánime y recta para la investigación.

3.7 Consideraciones éticas

En la investigación social cualitativa, las consideraciones éticas que se establecen son normalmente menos perceptibles y más tenues que aquellas investigaciones que se inscriben en otras perspectivas como los mismos estudios cuantitativos como lo percibe Galeano (2004).

En concordancia con esto, considera González, González y Ruiz (2012) que el enfoque cualitativo en el que predominan los estudios educativos, se identifican por su duración de la investigación, la intensidad, la interacción que se genera, el dialogo constante, la presencia permanente en territorio y el contacto con quienes participan de dichos estudios. Ante este complejo entorno de diversas relaciones, deberes, conflictos, contribuciones y escuchas, sugiere un grado adicional en el asunto de las consideraciones éticas que surgen en cuanto a las pretensiones y objetivos de los mismos investigadores.

En esa vía, la ética de responsabilidad que concibe Galeano (2004) le atribuye desde su práctica y naturaleza al estudio investigativo cualitativo unos ejes éticos básicos: “Integridad del proceso, responsabilidad hacia los informantes (Consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y derechos de autor), pertinencia de las técnicas de recolección y registro de la información, manejo de riesgo y reciprocidad” (p. 69).

En este sentido, y de acuerdo a lo planteado en el anterior párrafo, la presente investigación sigue los ejes sugeridos por la autora en tanto son propios del estudio compartiendo el sentido ético que plasma el investigador en cada uno de los procesos realizados. De la misma forma, en el

abordaje a los participantes para la aplicación de las técnicas y la permanencia en los escenarios escolares, las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta son:

El consentimiento Informado: Este se dirige a los participantes que, en calidad de informantes, son sujetos que actúan desde su propia voluntad y conocedores de sus deberes y derechos en dicha participación, se comprometen a dar información autentica y fehaciente. Este documento escrito se elabora en común acuerdo con el participante o representante si es el caso, y se describen tanto, procedimiento, beneficios, y riesgos a los cuales está sujeto (Resolución 8430, 1993).

Para dar cumplimiento a este aspecto, al momento de hacer la invitación para participar de la entrevista, se les envió el consentimiento informado para la revisión, aprobación y devolución debidamente firmado. En ese instante se insiste en el sentido y función de la investigación, Igualmente se recuerda que es voluntario este ejercicio participativo y que no tiene ninguna implicación ni física ni moral que genere preocupación alguna. En ese instante se realiza la explicación de la dinámica de la entrevista, su aplicación para recoger la información y los tiempos aproximados.

En términos de formalidad y de rigurosidad con el estudio, se estableció contacto directo en reunión con el rector de la IEEL, de forma tal que se le explica y se le enseña el consentimiento y todos los por menores que rodean la investigación, y así obtener la autorización del estudio. En tanto, con el rector de la IESJO, debió hacerse con la intervención de uno de los “porteros” (Profesor de educación física de dicha institución), quien estableció el contacto y se formalizó todo el proceso vía telefónica, obteniendo el aval para llevar a cabo la investigación. De igual forma, a los estudiantes menores de edad, se les entrego vía WhatsApp el consentimiento para que lo conocieran los padres de familia, lo hicieran leer y firmar para aprobar su participación.

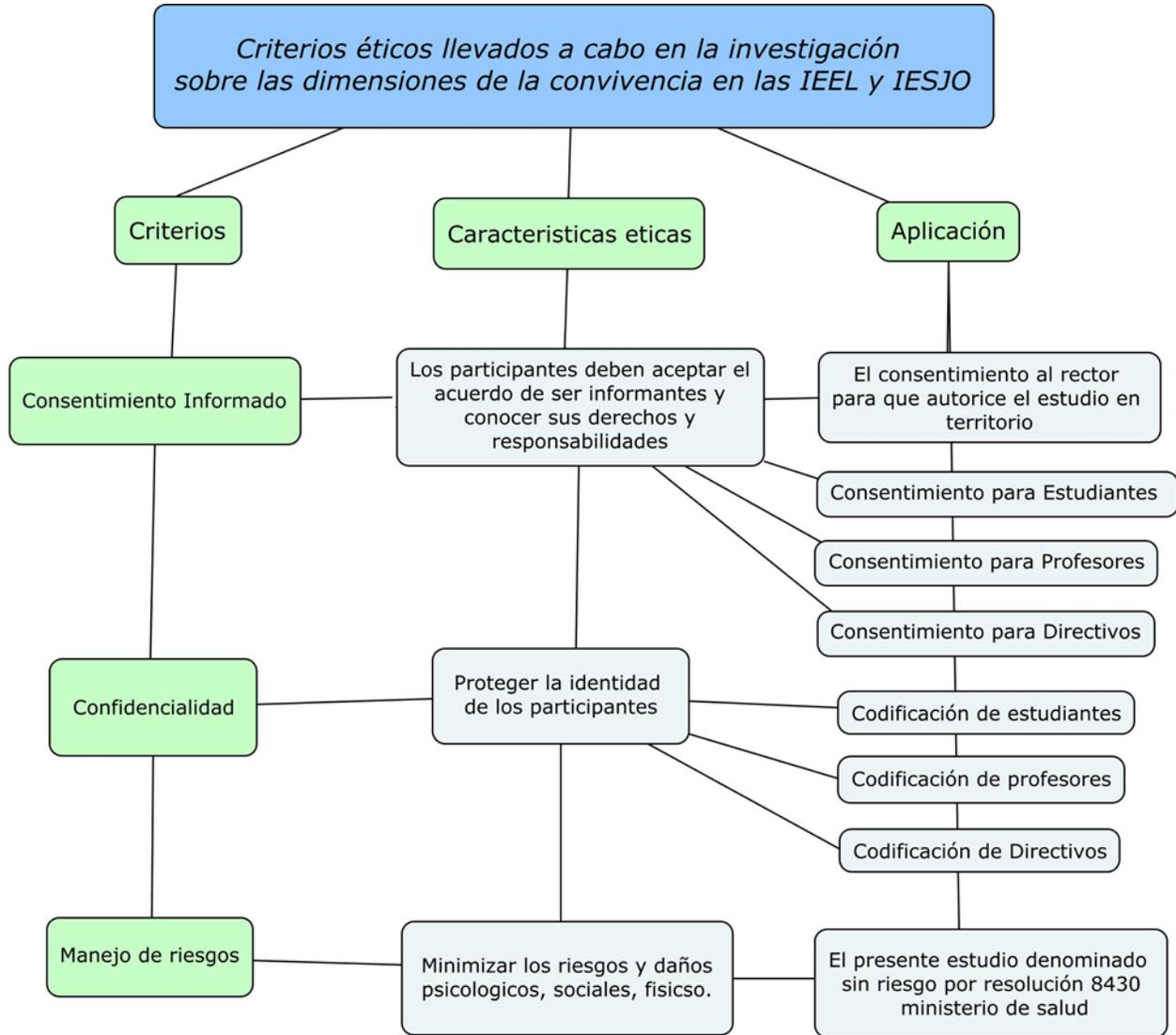
En el tema de confidencialidad, vista como esa protección que se les brinda a los informantes al momento de resguardar su autonomía como principio de privacidad manteniendo su anonimato y de reserva para quienes realizan la investigación como lo contemplan (González et al, 2012; Resolución 8430, Ministerio de Salud de Colombia, 1993), se garantizó de tal manera que, a los estudiantes, profesores y directivos docentes se les asignó un código en el desarrollo de las entrevistas y el debido manejo de la información. De esta forma, los estudiantes, los profesores

y los directivos docentes recibieron un número que se les asignó en las entrevistas, lo cual garantiza su anonimato. En consecuencia, se les manifestó a los participantes que la información sería tratada únicamente para finalidades académicas del estudio; y que se conservarían sus nombres de forma discreta representados por unos códigos para salvaguardar la identidad. Además, que el estudio no tendría ninguna repercusión con situaciones académicas del colegio.

Para el concepto de reciprocidad, se manifestó a las directivas de cada institución la devolución o también llamada retorno social de la investigación a dichos planteles en estudio, toda vez se tengan los datos y se dé por finiquitado el estudio, impartiendo un aspecto de ética responsable al difundir los resultados lo cual permitirá el conocimiento de las realidades y las subjetividades que de forma holística dictaminan el pensar de un colectivo que representa a un universo escolar.

Ya en términos de Manejo de riesgos, lo que respecta a las investigaciones de tipo cualitativo, se debe cumplir con un requisito primordial y es el de minimizar los riesgos, tanto en lo físico como en lo psicológico. En ese sentido, se cuidó en todo momento que la intervención de la entrevista a los participantes, no condujera a situaciones que comprometieran su tranquilidad y estabilidad emocional. Esto en concordancia con lo dispuesto en la resolución 8430 (1993) del ministerio de salud, al ser una investigación sin riesgo ya que no utilizó ni técnicas ni métodos retrospectivos, ni se apoyó en realizar modificaciones o intervenciones en aspectos biológicos, físicos, fisiológicos, psicológicos o sociales de los individuos participantes.

Las consideraciones éticas y los criterios de aplicación se resumen en el siguiente diagrama:

Figura 3*Crerios éticos llevados en la investigación***Fuente:** Elaboración propia.

4 Resultados del estudio

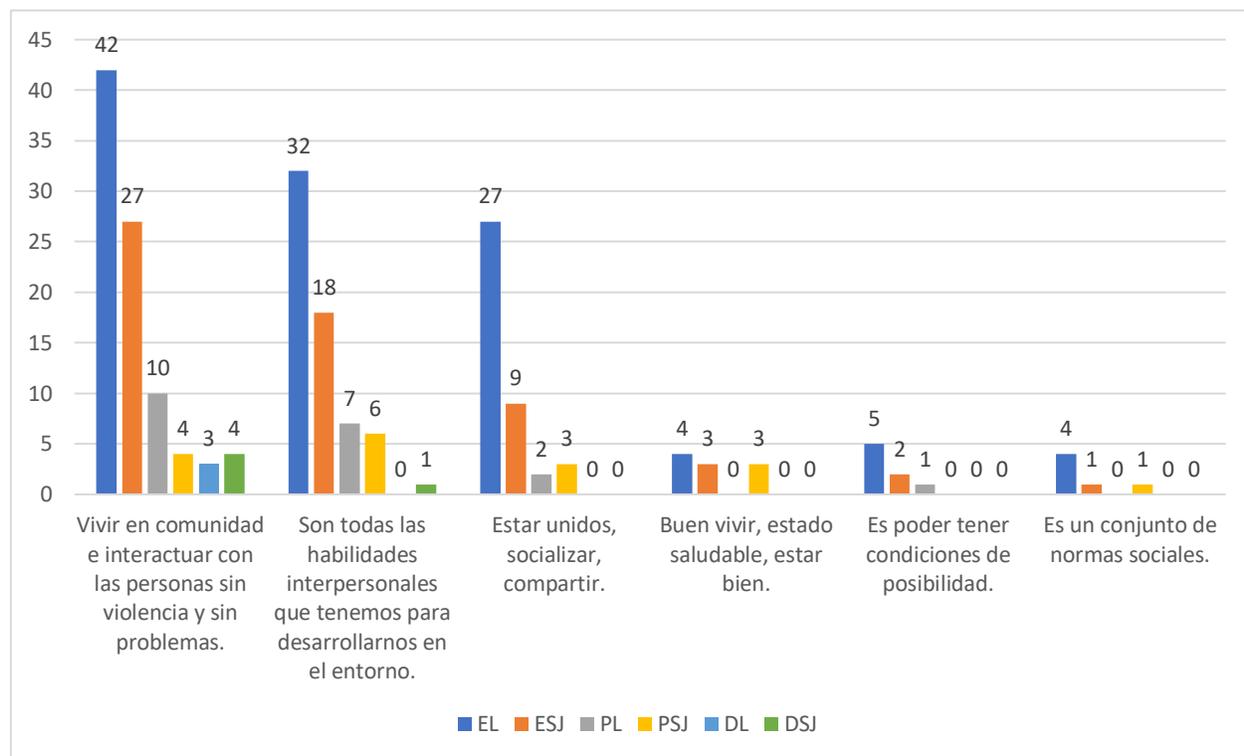
4.1 Los conceptos de convivencia escolar en las instituciones educativas el Limonar y San José Obrero

En este apartado se presentan los resultados sobre las concepciones de convivencia que se identificaron al interpretar la información suministrada por los estudiantes, profesores y directivos. Este último está conformado por los rectores, coordinadores y además se cuenta con el apoyo del psicólogo para atender los procesos educativos que demandan los establecimientos escolares, para este caso, las Instituciones Educativas El limonar (IEEL, en adelante) y la Institución Educativa San José Obrero (IESJO, en adelante) ubicadas en el corregimiento San Antonio de Prado en la ciudad de Medellín.

Para esta indagación se realizaron ciento ochenta y tres (183) entrevistas a estudiantes, 121 de la (IEEL) y 62 de la (IESJO). Igualmente, a treinta y ocho (38) profesores, 20 de la (IEEL), 18 de la (IESJO) y a ocho (8) directivos, 3 de la (IEEL) y 5 de la (IESJO). Como resultados emergieron 6 categorías (Ver tabla 4) que conceptualizan la noción de convivencia, sustentados desde sus aprendizajes y experiencias vividas tanto de los estudiantes como de los docentes y directivos.

Tabla 4

Conceptos de la convivencia en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero



EL: Estudiantes Limonar, ESJO: Estudiantes San José Obrero, PL: Profesores Limonar, PSJO: Profesores San José Obrero, DL: Directivos Limonar, DSJO: Directivos San José Obrero.

Fuente: Elaboración propia.

La categoría con mayor tendencia que sustentó la noción de convivencia tiene que ver con, *vivir en comunidad e interactuar con las personas sin violencia y sin problemas* (ver figura 4). Esta concepción fue concebida por 69 estudiantes, 42 de la (IEEL) y 27 de la (IESJO), del grupo de profesores 10 de la (IEEL), 4 de la (IESJO) y por parte de los directivos 3 de la (IEEL) y 4 de la (IESJO).

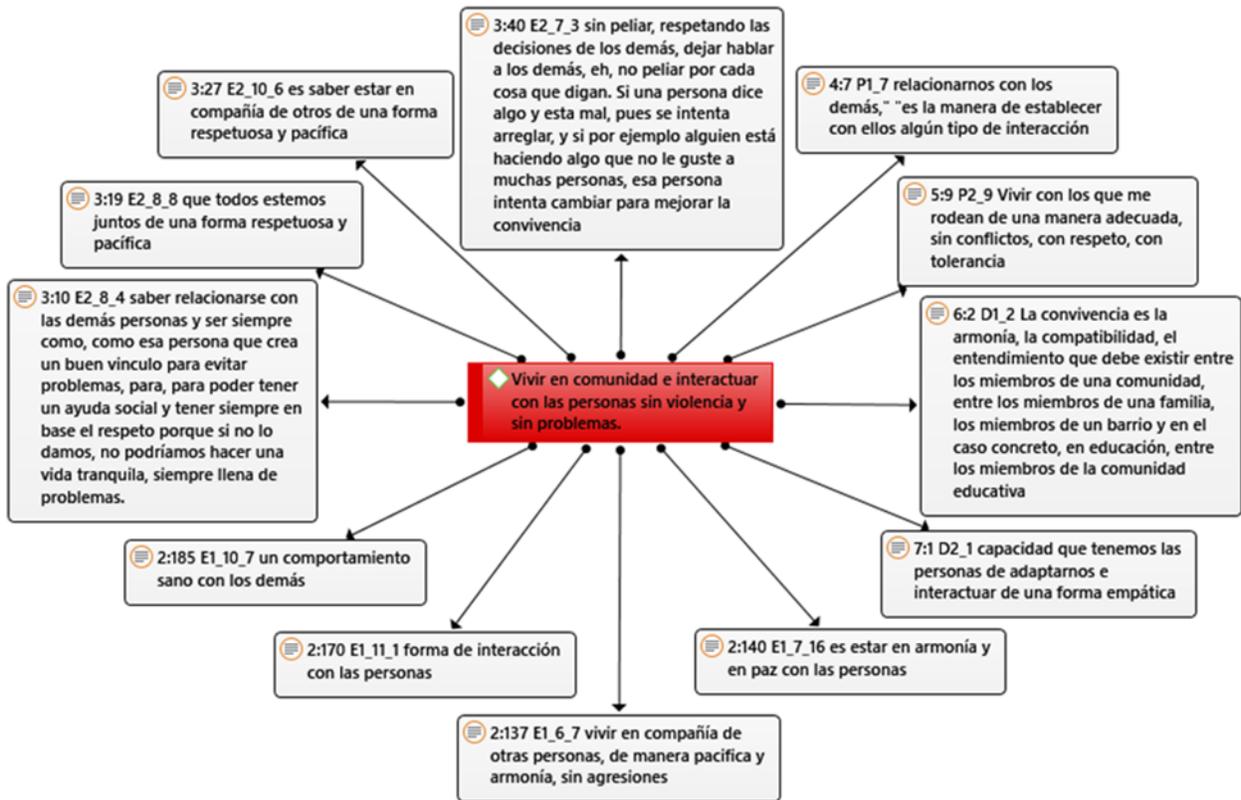
Un primer asunto que destaca esta categoría tiene que ver con el vivir en comunidad como un elemento central para que la convivencia sea posible. Es decir, se requiere de habilidades tanto de los grupos y de las personas para vivir socialmente en un área geográficamente específica, compartiendo e interactuando de manera armónica sin alterar los intereses y buscando formas de

mediar las discrepancias, para así solucionar las diferencias que puedan emerger en los grupos con los que se está cohabitando (Cathcart, 2009). Por ello, la cantidad de contribuciones que hacen los actores al significado de convivencia están referidas a las formas de coexistir en un espacio en el cual se establecen tensiones por las diversas maneras de entender el mundo, pero que se deben mediar a través del respeto y de la tolerancia para generar buenos vínculos al interior de la comunidad escolar. En palabras de los estudiantes la convivencia significa:

saber relacionarse con las demás personas y ser siempre como esa persona que crea un buen vinculo para evitar problemas, para, para poder tener ayuda social y tener siempre la base del respeto porque si no lo damos, no podríamos hacer una vida tranquila, siempre llena de problemas. (E2_8_4)

Figura 4

Vivir en comunidad e interactuar con las personas sin violencia y sin problemas



Fuente: Elaboración propia.

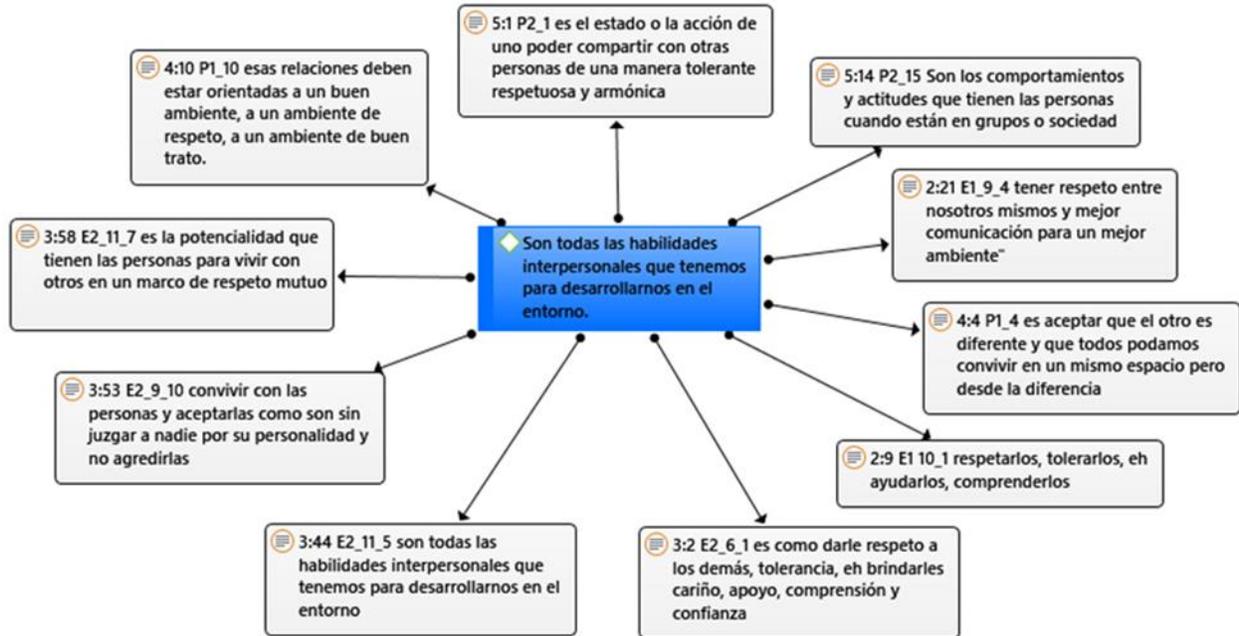
Esta forma de concebir la convivencia es lo que enmarca estados de tranquilidad, de armonía y de paz en cualquier entorno social, ya que vivir en comunidad significa mantener pautas de reciprocidad, de hermandad, de solidaridad, de tolerancia y de respeto por la diferencia cultural, política, religiosa e ideológica. Para Antanas Mockus (2002) la convivencia tiene que ver con el saber relacionarse y saber vivir entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente las diferencias. Así mismo Galtung (2000) plantea que, el conflicto aparece en las sociedades como un acto que no necesariamente significa violencia, sino, discordancias que se deben resolver con moderación para que este no trascienda a un acto violento.

En un segundo nivel desatacó la categoría: *son todas las habilidades interpersonales que tenemos para desarrollarnos en el entorno* (ver figura 5), de 50 estudiantes, 32 de la (IEEL) y 18 de la (IESJO), de los 13 docentes, 7 de la (IEEL) y 6 de (IESJO) y 1 directivo de (IESJO). Esta categoría da cuenta de las prácticas de comportamientos y de los hábitos de comunicación que deben poseer las personas para generar ambientes solidarios de comunicación e interacción social en entornos en los que se comparte entre varias personas. En ese sentido, es una concepción de entender las maneras de expresar las ideas, sentimientos, opiniones, actitudes y emociones, respetando las diferencias (Caballo, 1998), en otras palabras, son habilidades sociales que al modo de Flore, et al (2016) se define como un conjunto de comportamientos aprendidos que facilitan la adquisición de esfuerzos en situaciones de interacción.

En palabras de un profesor entrevistado, la convivencia entendida desde las habilidades interpersonales significa *“aprender a relacionarnos en el entorno social, cultural y afectivo en el que vivimos y, en segundo lugar, porque aprender a convivir es fundamental para el desarrollo individual y social de cada persona”* (P2_12). En ese sentido, es saber percibir, analizar, prever y resolver las dificultades que se derivan de los grupos sociales (Pelechano, 2001) y de esta manera evitar a que las contradicciones rebasen al grado de violencia.

Figura 5

Son todas las habilidades interpersonales que tenemos para desarrollarnos en el entorno



Fuente: Elaboración propia.

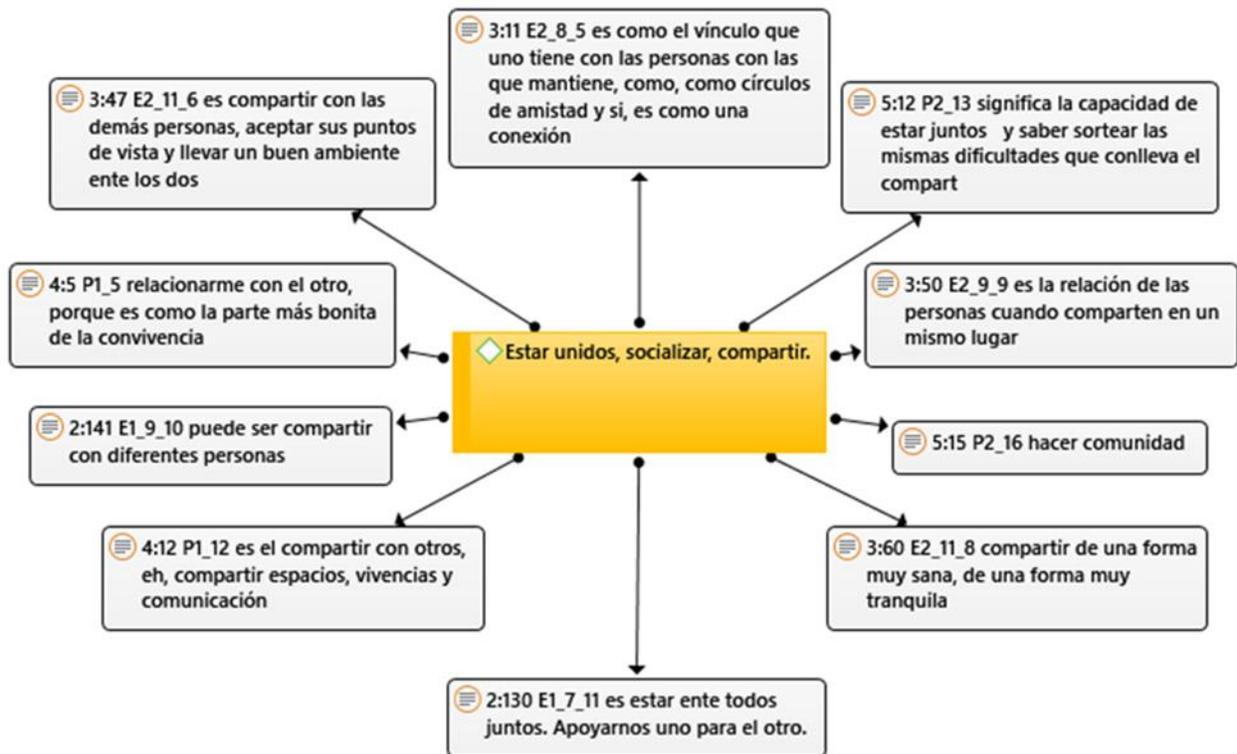
En tercer lugar, se halló la categoría: *estar unidos, socializar y compartir* (ver figura 6), así lo comprenden 27 estudiantes de la (IEEL), 9 de la (IESJO), 2 profesores de la (IEEL) y 3 de la (IESJO). Esta concepción representa para la comunidad académica asuntos de socialización en las que emergen espacios para la amistad, el diálogo, la cooperación, el acompañamiento y apoyo mutuo entre los compañeros pese a las dificultades que puedan existir en el entorno. Por lo tanto, son ambientes generados por los mismos estudiantes en las que se dan dinámicas relacionales que superan las interacciones hacia prácticas más solidarias en las que *"comparten momentos, experiencias u objetos como para apoyarse entre ellos mismos, y es como parte fundamental de una amistad"* (E1_10_9). Igualmente *"significa la capacidad de estar juntos y saber sortear las mismas dificultades que conlleva el compartir"* (P2_13).

En ese sentido, este significado de convivencia refleja espacios para compartir con los otros las experiencias vividas, lo cual hace que sean provechosos para establecer lazos de amistad y

solidaridad para alcanzar aprendizajes conjuntos que pueden ser fructíferos para el desarrollo personal y social. De esta forma, “la convivencia consiste en gran medida en compartir, y a compartir se aprende. A compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños” (Megias, 2011, p. 41).

Figura 6

Estar unidos, Socializar y Compartir



Fuente: Elaboración propia.

Por último, casi un mismo grado de proporcionalidad emergieron las categorías: *buen vivir, estado saludable, estar bien* (ver figura 7); *es tener condiciones de posibilidad* (ver figura 8); *es un conjunto de normas sociales* (ver figura 9). Respecto a la primera, 4 estudiantes de la (IEEL), 3 de la (IESJO) y 3 docentes de (IESJO) han definido la convivencia desde una óptica que visualiza buen vivir y estar bien para que haya estados saludables y de tranquilidad en los diversos espacios de socialización tal como da cuenta uno de los estudiantes.

para mí que es la convivencia como tal, es ese, es ese buen vivir con los que nos rodean allá en el colegio, claro pues, ya sea en el colegio y en cualquier otro lado, es ese buen vivir sin, sin dificultades en cuanto a, cualquier tipo de problema que se pueda presentar, no cierto profe, entonces, pues si, esa es mi respuesta, convivencia es, es ese buen trato y ese, es vivir en, en paz con los demás. (E2_8_2)

Como se puede ver, se destaca aquí un ideal de convivencia que se fundamenta en el buen vivir, el cual es una filosofía de los pueblos originarios del territorio del Abyayala que proponen una visión de mundo integral enraizados con la multiplicidad de seres que cohabitan en la madre naturaleza (Huanacuni, 2012). Esta concepción se sustenta como posibilidad para vivir tranquilamente con los demás sin el temor de que vayan a existir situaciones que rompan la paz y que no tengan forma de solucionarse de manera armónica, el cual podría convertirse en una convivencia que va más allá del deseo de las personas y se convierte en estado de salud, en estado de felicidad y de armonía que resalte en las personas ese compromiso personal consigo mismo y con los demás, y con la naturaleza generando conciencia social con el hábitat.

En esta misma perspectiva de paz y placidez otro actor concibe la convivencia como: *“sentir una tranquilidad, eh, una armonía, eh, sin faltarle el respeto a ninguna persona, y estar totalmente tranquilo y encajando con las demás personas y con el ambiente” (E2_8_1).*

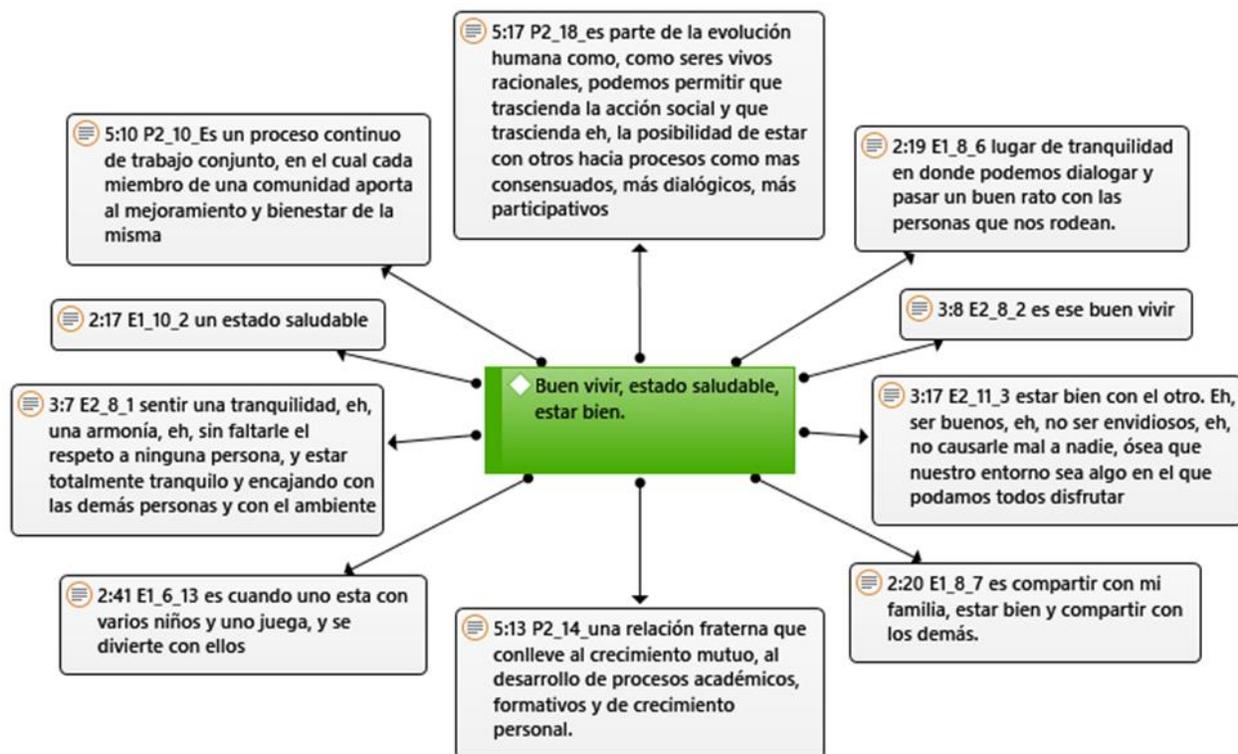
Igualmente, se evidencia en estas concepciones de convivencia expresiones que visualizan una oportunidad para el desarrollo humano tal como se puede constatar en este enunciado:

una relación fraterna que conlleve al crecimiento mutuo, al desarrollo de procesos académicos, formativos y de crecimiento personal. La convivencia como tal es vista como una necesidad, una necesidad imperante en la sociedad de hoy. Convivir, vivir con el otro, desarrollarse con el otro, crecer con el otro, disfrutar con el otro. (P2_14)

Perspectiva cercana al desarrollo humano que tiene resonancia con lo que plantea Amartya Sen (1995), al considerar la convivencia como la libertad para realizarse y permitir evaluar las alternativas reales que poseen las personas para elegir el vivir como deseen, lo cual, según los estudiantes, es fundamental para el desarrollo social de la humanidad.

Figura 7

Buen vivir, Estado saludable, Estar bien



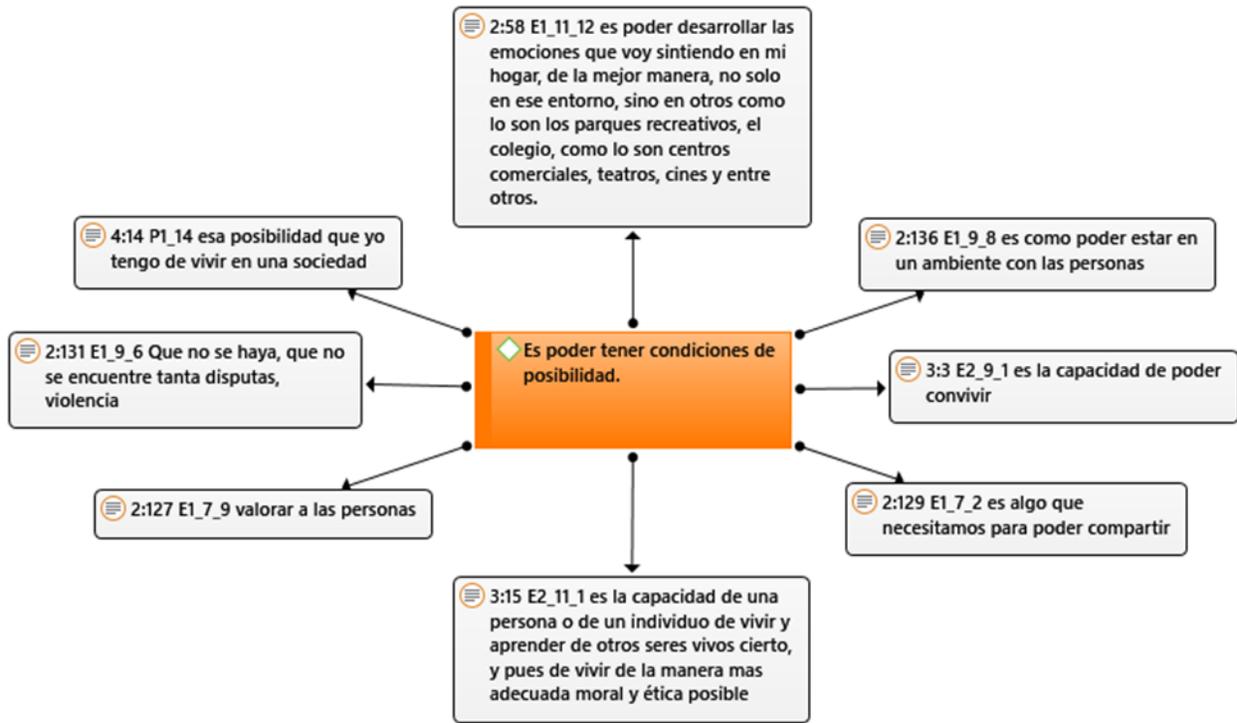
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la segunda categoría los actores escolares dan cuenta que la convivencia es, *poder tener condiciones de posibilidad* (ver figura 8), ya que así lo concibieron 5 estudiantes de la (IEEL), 2 de la (IESJO) y un docente de la (IEEL).

Este significado, si bien, tiene poca frecuencia, hay miembros de la comunidad educativa que proponen la convivencia desde las condiciones de posibilidad para poder desarrollar las emociones en los diferentes escenarios: “...en mi hogar de la mejor manera, no solo en ese entorno, sino en otros como lo son los parques recreativos, el colegio, como lo son los centros comerciales, teatros, cines y entre otros” (E1_11_12). Esto es, que la convivencia depende de las garantías del Estado en materia de derechos sociales para no alterar el estado emocional de las personas que de alguna manera están supeditadas por la precariedad social en los diferentes contextos. Derechos sociales que permiten convivir y encontrar ambientes agradables para la práctica social.

Figura 8

Es tener condiciones de posibilidad



Fuente: Elaboración propia.

En este mismo sentido, hablar de condiciones de posibilidades es tener en cuenta que es un asunto imbricado en una dimensión de justicia, en términos de lo social que repercute en las personas que buscan un trato equitativo en todas las esferas que componen la sociedad. En el contexto familiar, hablar de esas condiciones es contar con que en sus hogares tengan las posibilidades cubiertas en sus necesidades básicas para que todo esté en armonía y así la familia este en plenitud para afrontar lo cotidiano. Lo mismo sucedería en el plano escolar, en que los estudiantes tengan las mismas oportunidades para desarrollarse y desenvolverse en el entorno educativo y que puedan acceder a todos los servicios y garantías. En tanto, entre más posibilidades tengan las personas, más capacidad para elegir. No obstante, cuando no hay posibilidades, las condiciones de elegir son nulas y no hay forma de elección, lo cual hace que se genera estados anímicos poco propicios para relacionarse con los otros.

La última categoría de este grupo sobre la convivencia, la representaron *como un conjunto de normas sociales* (ver figura 9) concebidos por 5 estudiantes, 4 de la (IEEL), 1 de la (IESJO) y por un docente de la (IESJO). Esta categoría apunta hacia el respeto de las normas sociales y hacia la responsabilidad de acatar los direccionamientos que presiden en el ámbito educativo para establecer buenos comportamientos tal como lo ilustra uno de los estudiantes:

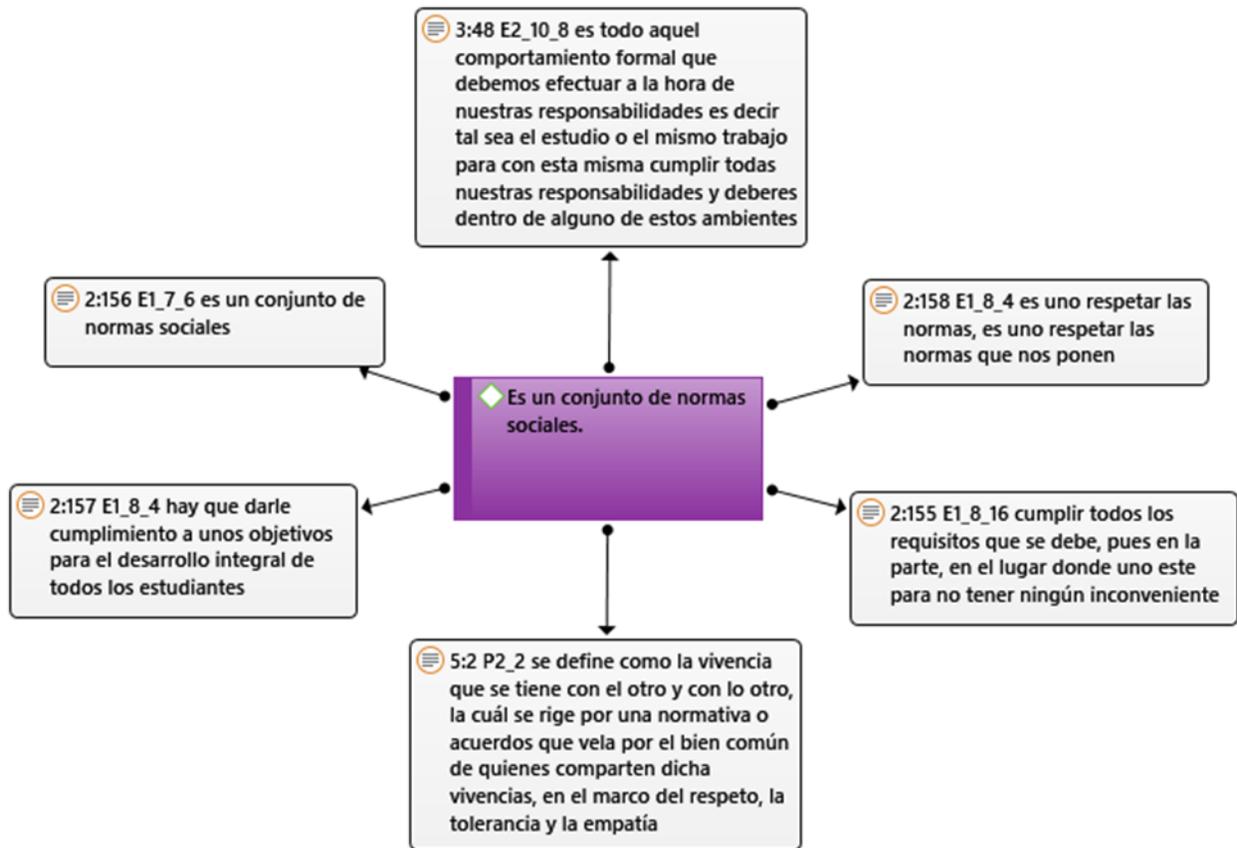
es todo aquel comportamiento formal que debemos efectuar a la hora de nuestras responsabilidades es decir tal sea el estudio o el mismo trabajo para con esta misma cumplir todas nuestras responsabilidades y deberes dentro de alguno de estos ambientes.
(E2_10_8)

Así mismo, otro actor escolar expresa sobre la convivencia desde la norma social, como la convivencia que se “...tiene con el otro y con lo otro, la cual se rige por una normativa o acuerdos que vela por el bien común de quienes comparten dichas vivencias, en el marco del respeto, la tolerancia y la empatía” (P2_2). Matiz que de acuerdo con Mockus (2002), enuncia como claves importantes a la hora de la convivencia, ya que este tiene que ver con la habilidad de diseñar y cumplir acuerdos, y si es necesario corregirlos para que aflore una buena convivencia ciudadana. Perspectiva que apunta a una visión positiva del concepto de convivencia que se guía por la norma, puesto que, “convivir es acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos” (Mockus, 2002, p 21).

En ese sentido, la convivencia desde las normas sociales como lo expresan algunos de los actores, es reconocer de alguna forma que el convivir depende en gran parte del cumplimiento de normas y acuerdos que guían la forma de comportarse en determinados espacios y lugares. Es decir, “El acatamiento de dichas reglas permite que los códigos de comportamiento se acoplen para beneficio de las personas que cohabitan y de esta manera posibilite la armonía en el entorno social” (A.N.C.I.E.S.J.O_5).

Figura 9

Es un conjunto de normas sociales



Fuente: Elaboración propia.

Estas categorías que surgieron entre los actores convivenciales en cuanto a las concepciones de convivencia se dan a partir de los hechos y acciones que recuerdan y que relatan cómo experiencias vividas y percibidas en los espacios institucionales. Claramente, estas concepciones dan cuenta de lo que interpretan de lo sucedido en sus realidades y como lo asocian con sus creencias y formas de pensar frente a la convivencia en lo cotidiano de los espacios escolares. Surgen entonces concepciones en dimensiones como: Pacífica, predominando el vivir en comunidad sin problemas, una dimensión relacional que la ven con presencia de valores para el relacionamiento interpersonal, una dimensión social que busca una armonía desde la unión y el compartir, otra dimensión del buen vivir en la que se concibe el vivir de una manera plena y saludable, otra dimensión de posibilidades argumentada desde la necesidad de tener condiciones

para la convivencia y por último una dimensión normativa que se sustenta en el seguimiento de normas para su cumplimiento.

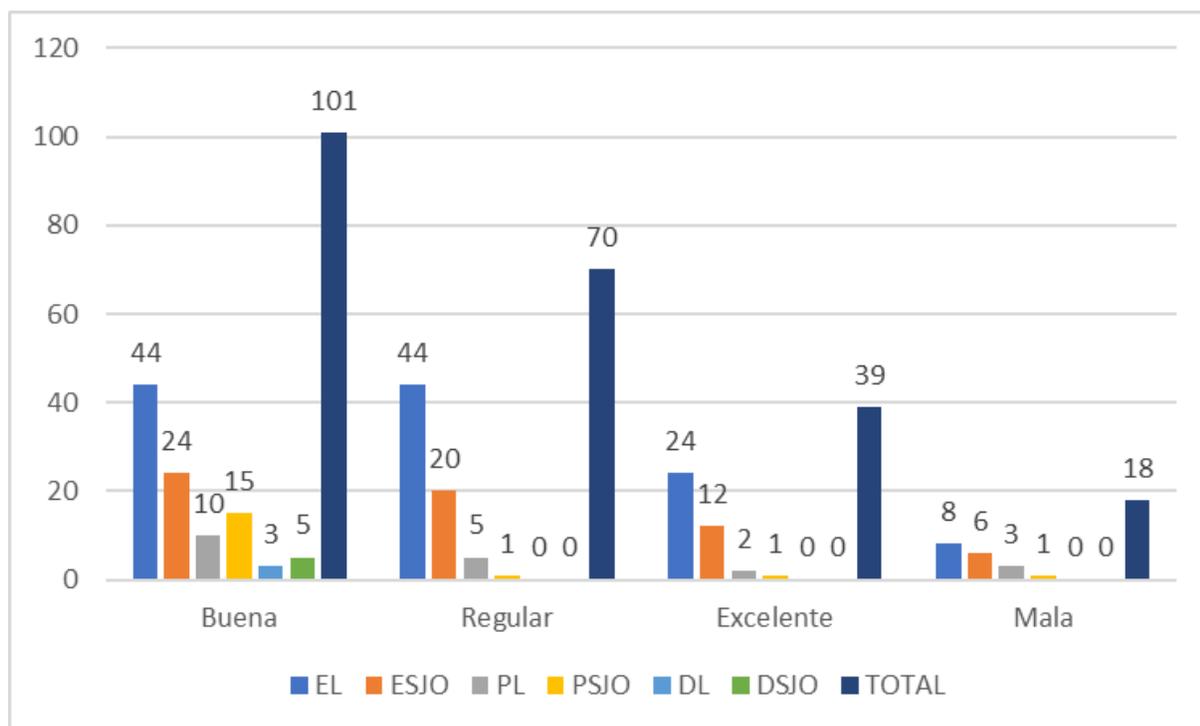
4.2 Percepción y problemas de la convivencia en las instituciones educativas el Limonar y San José Obrero

4.2.1 Percepción de la convivencia escolar

En cuanto a la percepción de la convivencia escolar en los estudiantes, profesores y directivos de la IEEL e IESJO, los actores dan cuenta en que la convivencia es *buen*a, *regular*, *excelente* y *mala* (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Percepción de la convivencia en la institución



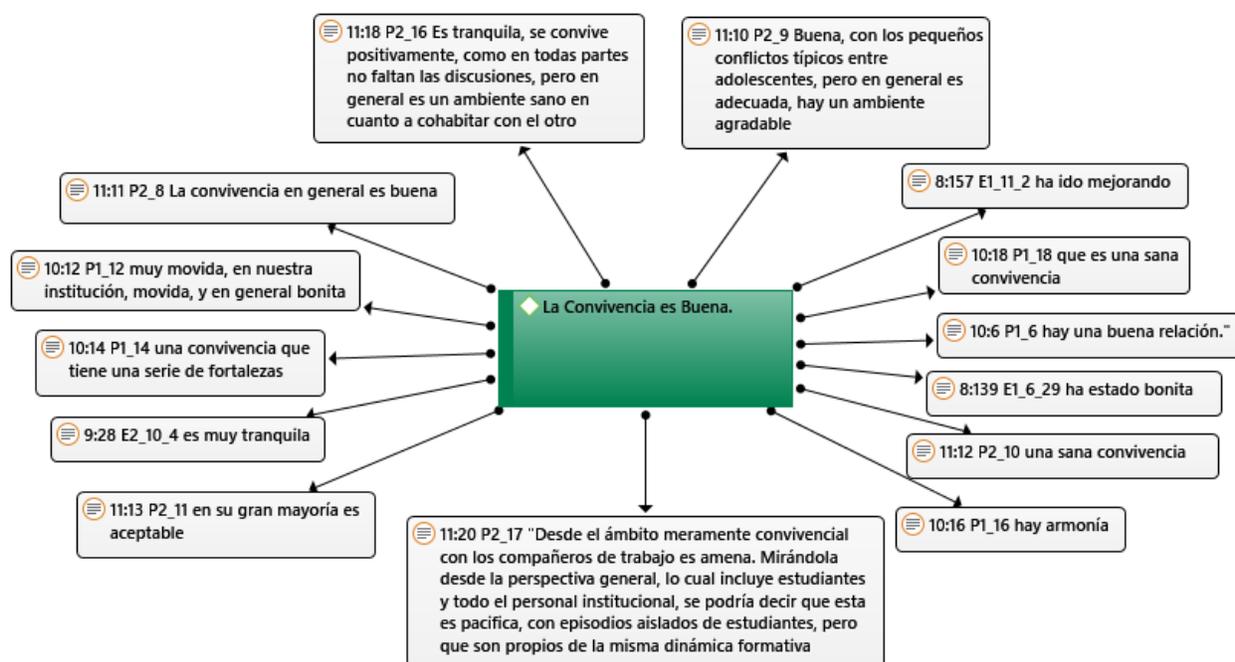
EL: Estudiantes Limonar, ESJO: Estudiantes San José Obrero, PL: Profesores Limonar, PSJO: Profesores San José Obrero, DL: Directivos Limonar, DSJO: Directivos San José Obrero.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la primera, las manifestaciones emergieron de 101 personas entrevistadas de las dos instituciones educativas repartidas de la siguiente manera: 44 estudiantes de la (IEEL), 24 estudiantes de la (IESJO), 10 profesores de la (IEEL), 15 de la (IESJO), 3 directivos de la (IEEL) y 5 directivos de la (IESJO). (ver figura 10). Para estos actores la convivencia es *buena*, es sana, es armoniosa, es satisfactoria y agradable en la medida que se logre evitar los conflictos que emergen en el ámbito escolar, así lo expresa uno de los estudiantes: “*Siempre hay una buena convivencia en sí, nunca se intenta como buscar un mal pleito. Buscamos más estar con el que nos sentimos más agradables y más tranquilos*” E2_10_1. Como se puede ver, esta apreciación tiene que ver con el clima escolar que al modo de Sandoval (2014), Fierro y Carvajal (2019) son percepciones y sensaciones que las personas tienen a partir de las experiencias e interacciones vivenciadas en el ámbito escolar, por lo tanto, la posibilidad de determinarse si la convivencia es positiva o negativa.

Figura 10

La convivencia es buena



Fuente: Elaboración propia.

En esta medida la valoración positiva que se tiene por parte de los estudiantes se ve reflejada en situaciones en las cuales suceden manifestaciones afectuosas prevaleciendo los momentos de armonía y cordialidad. Las expresiones de los estudiantes también enuncian la mejora que ha tenido la convivencia en los planteles en los últimos años.

la convivencia en la institución ha mejorado demasiado. Yo creo que, a comparación de otros años, este año ha sido el año como el que más se ha marcado el cambio. He, es como ver esa, ese progreso la mejora que hemos tenido. (E1_11_10)

En el caso de los docentes y directivos administrativos (coordinador académico, rector y psicólogo como profesional de apoyo) de ambas instituciones, coinciden en percibir una concepción de convivencia como satisfactoria a pesar de las dificultades y situaciones ambientales que se tornan pesadas *“hay una convivencia muy, muy, como le digo yo, muy movida, en nuestra institución, movida, y en general bonita” (P1_12)*. Y teniendo presente que existe una conciencia en el sentido de reconocer que las situaciones convivenciales que se tienen en la institución son inherentes a las relaciones que se generan entre los integrantes de la comunidad educativa y no deterioran el ambiente escolar. Así lo expresa uno de los docentes, es *“Buena, con los pequeños conflictos típicos entre adolescentes, pero en general es adecuada, hay un ambiente agradable” (P2_9)*.

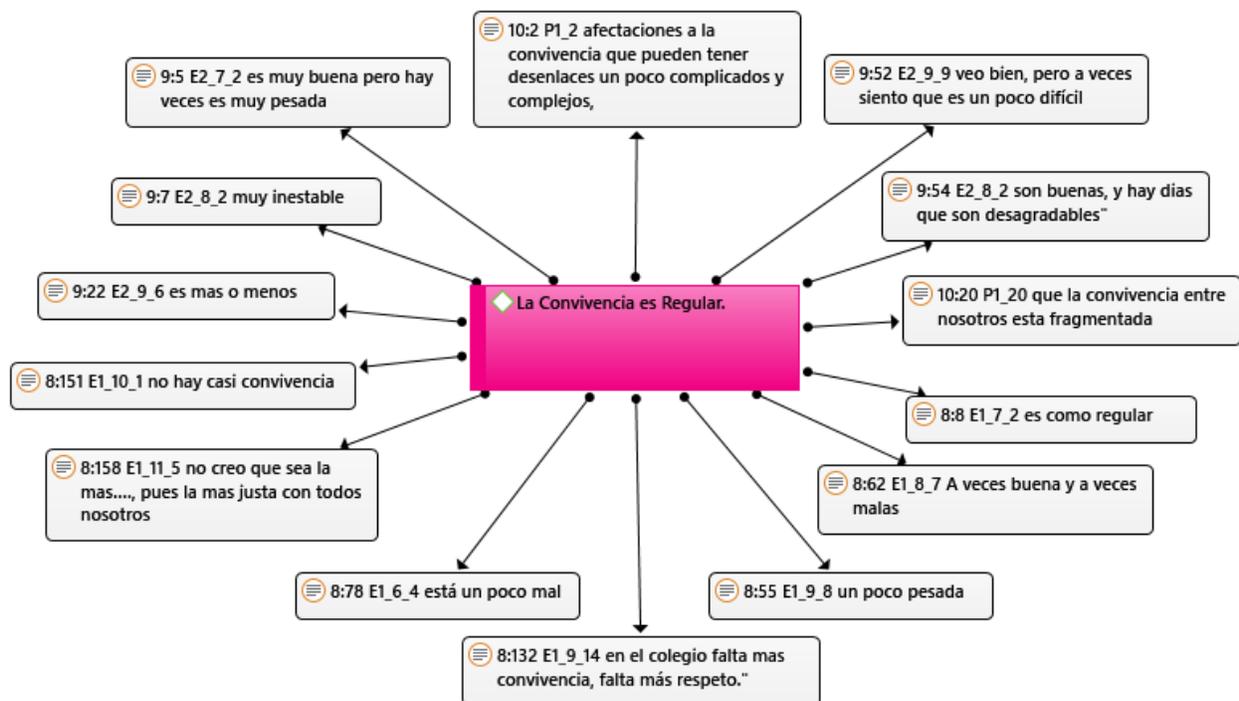
Los docentes de ambas instituciones (IEEL) y (IESJO) aluden a que la convivencia es buena. De la primera institución, por las múltiples acciones de integración (actividades comunitarias que facilitan la participación y la expresión de los estudiantes, más interacción entre los estudiantes, el acompañamiento de profesores y directivos, las buenas prácticas escolares, mayor toma de conciencia en los estudiantes, etc.) que dinamizan los actores educativos y por el seguimiento y acompañamiento que realizan los directivos de la institución a los conflictos que surgen entre la comunidad estudiantil. Los docentes del segundo establecimiento educativo (IESJO), expresan que la convivencia es buena debido a la confianza y seguridad que posibilita los escenarios ya que *“La infraestructura física de la institución es amplia y suficiente para el desarrollo de las actividades pedagógicas” (A.N.C.I.E.S.J.O_5)*, puesto que se cuenta con ambientes agradables como la piscina, las canchas deportivas, los espacios verdes, el patio central

grande, zonas verdes amplias, aulas múltiples, etc. dispuestos para el encuentro y socialización de la comunidad estudiantil.

Respecto a la segunda percepción de convivencia, aluden a que es *Regular* (Ver figura 11), apreciación de 44 estudiantes de la (IEEL), 20 estudiantes de la (IESJO), 5 docentes de la (IEEL) y 1 docente de la (IESJO). En esta valoración no se contó con la participación de los directivos de las dos instituciones.

Figura 11

La convivencia es regular



Fuente: Elaboración propia.

Esta categoría que también puede concebirse como aceptable, los estudiantes la conciben en que "está más o menos", "a veces buena a veces mala", "no es tan buena", "yo no la veo tan bien". Expresiones que matizan cierta inconformidad de los participantes al desear mucho más de algo que realmente les afecta y que no se está dando en las condiciones que se espera tal como se

enuncia aquí: *“la convivencia en el colegio no se hay veces que, que, que se muestran los actos de convivencia, hay veces que se muestran los de inconvivencia y el irrespeto” (E1_6_3)*. Igualmente, la perciben como inestable: así lo entiende un estudiante: *“pues profe, yo la verdad la siento un poquito bien como un poquito mal porque allá siempre hay algún problema, peleas y todas esas cosas, entonces pues, si se siente la convivencia regular” (E2_6_10)*.

Es importante considerar que los estudiantes en estas expresiones muestran un desconcierto al concebir que la convivencia en las instituciones es muy variada y vacilante, ya que en muchos pasajes de lo cotidiano se ve de forma positiva, tranquila, pero en momentos esporádicos, los estados de ánimo cambian por situaciones que suceden súbitamente y de las que no se perciben formas de controlarse, y pasa a ser una convivencia más alterada, lo cual genera insatisfacción entre los educandos.

Por parte de los educadores, el descontento se percibe en dos aspectos, la primera porque algunos estudiantes e incluso los mismos compañeros docentes, viven situaciones de convivencia, exógenas a la institución, que alteran su estado emocional, y por ende cambia la dinámica que se da en el interior de las aulas y de la misma escuela, evidenciando el poco manejo que se la da a esas situaciones particulares, reflejándose en el accionar escolar.

si se ve afectada, inclusive yo creo que a veces la convivencia entre nosotros mismos eh, como docentes se ve afectada también por un sinnúmero de situaciones que vienen de afuera y que se ven reflejadas en la forma en la que eh, convivimos con nuestros compañeros. (P1_9)

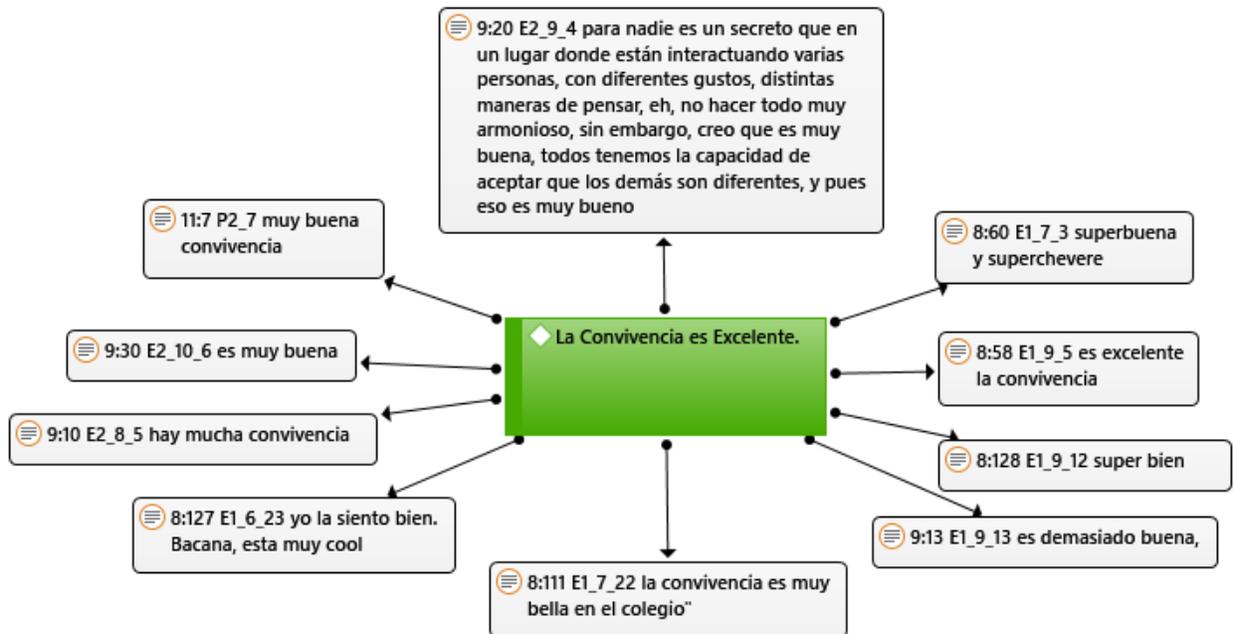
Y la otra situación que se evidencia es que no existe una cohesión entre el grupo de docentes que asegure un trabajo mancomunado para la consecución de resultados planeados para la comunidad educativa en general.

la convivencia entre nosotros está fragmentada y esa fragmentación se debe a, básicamente intereses personales. Si quiero hacerlo, si no quiero hacerlo, o, o no me importa si, si estamos bien o no estamos bien. Esa es como la percepción de cada, de cada docente. Entonces para mí la convivencia del colegio está fragmentada. (P1_20)

Respecto a la apreciación de convivencia aludida a que es, *Excelente* (Ver figura 12) por 24 estudiantes de la (IEEL), 12 estudiantes de la (IESJO), 2 docentes de la (IEEL) y 1 docente de la (IESJO) con un total de 39 participantes, enuncian que la convivencia: “*Es excelente*”, “*súper bien*”, “*muy buena*”, “*es súper buena y súper chévere*”, “*estuvo muy bien*”, “*la convivencia es muy bella en el colegio*”, lo cual da una buena imagen de lo que piensan los actores que intervienen en esta concepción a cerca del comportamiento y en general del clima convivencial de las comunidades educativas.

Figura 12

La convivencia es excelente



Fuente: Elaboración propia.

Esta percepción de convivencia de los estudiantes de ambas instituciones la aprecian *excelente* por el respeto y el clima escolar armonioso que se vivencia en las instituciones educativas. En palabras de un estudiante: “*yo siento la convivencia en el colegio muy bien, ya que todos nos respetamos y no peliamos*” (E2_7_5). Así mismo, reconocen que las dificultades existían

en otros tiempos, pero ha estado mejorando: *"la Convivencia en el colegio muy bien. No han vuelto a haber problemas y todo bien"* (E2_8_14).

En cuanto a la apreciación de los docentes de la (IEEL) en relación con esta categoría, también refieren el gran avance y mejora que ha tenido la institución en los últimos años en términos de convivencia debido al trabajo mancomunado de los diferentes estamentos.

no, excelente. Pienso que hemos mejorado mucho en esa parte. Eh, ahí han ayudado mucho los profesores, y, y los profesores, las escuelas de padres, eh, el grupo que hay en estos momentos que se llama mediadores, eh, los pactos de aula, todo eso ha ayudado a que la convivencia cada día sea excelente, porque eso es lo que buscamos en, entre todos. (P1_17)

Además de esta percepción *excelente* de convivencia que sustentan los participantes, hay un reconocimiento al esfuerzo y compromiso de las personas encargadas desde sus roles de directivos (coordinador académico, rector y psicólogo profesional de apoyo) y docentes que han sido relevantes con la promoción de estados de convivencia pertinentes en las instituciones. Así lo refieren:

yo la veo muy bien, tiene muchos aspectos positivos, personas muy valiosas. Que las personas que están; las directivas y los docentes, me han llamado mucho la atención porque todas ellas tienen muy buena relación con el estudiantado, con los padres de familia, manejan un nivel de mucha cultura, de comprensión, de tratar de manejar los conflictos que se presentan como es común, de una forma, he muy...muy objetiva. (P1_1)

Como se puede apreciar, son las buenas relaciones, la comprensión, el buen trato y manejo de los conflictos lo que ha permitido desenvolver una excelente convivencia tanto en la (IESJO), como en la (IEEL). Igualmente, ilustran algunos directivos y docentes, que la convivencia es un proceso que se va mejorando en el tiempo, puesto que, al analizarse en relación a tiempos anteriores, actualmente la convivencia es más favorable.

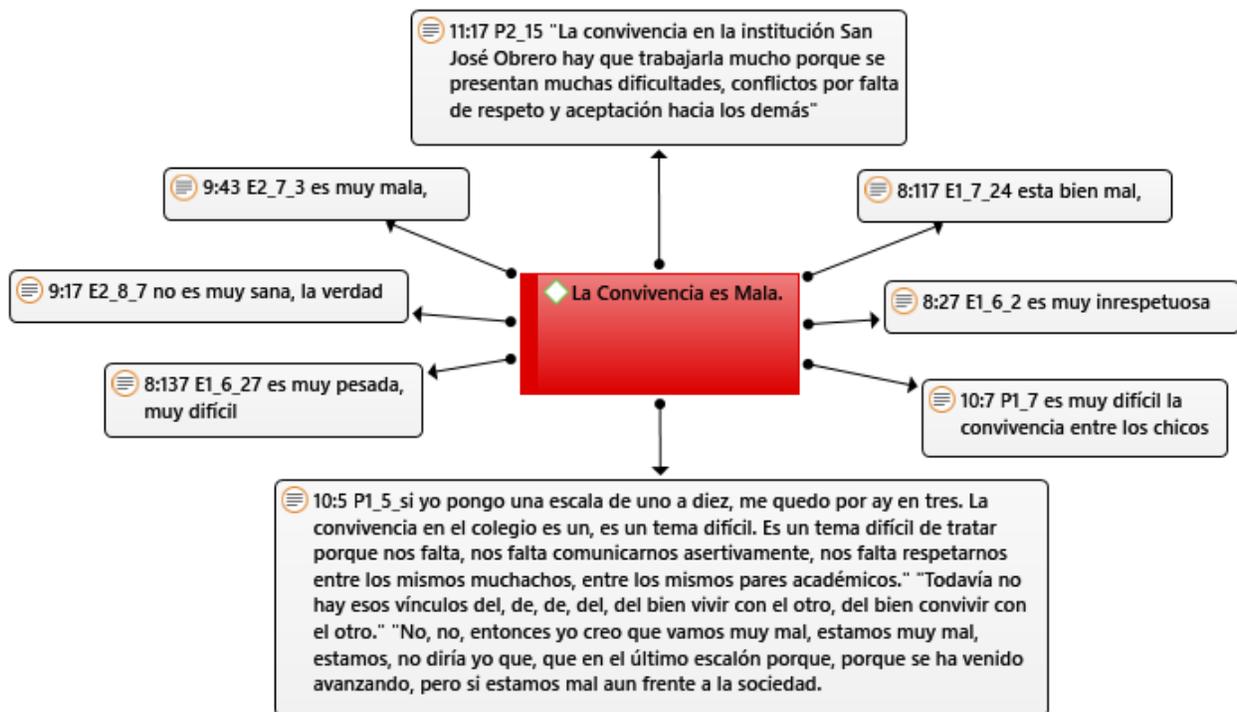
Otra percepción que expresaron los entrevistados hacen referencia a que la convivencia es *Mala* (Ver figura 13), expresión de 8 estudiantes y de 3 docentes de (IEEL), 6 estudiantes y 1 Profesor de la (IESJO).

Los actores escolares consideran que la *convivencia* “*es mala*”, “*es difícil*”, “*es muy pesada*”, indican una valoración negativa para la comunidad educativa tal como lo matiza un estudiante:

pues yo diría profe que la convivencia es, uy profe está difícil, es, em..., según lo que he visto, para mí me pareció que en quinto era como más sana, y en sexto no sé, he visto como más, la he visto como más pesada, por así decirlo. (E1_6_2)

Figura 13

La convivencia es mala



Fuente: Elaboración propia.

En el mismo sentido un profesor entiende que en algunos grados del colegio se hace más notable las dificultades de convivencia en su institución: “*la convivencia en la institución es un*

poco complicada, más que todo en los grados inferiores pues de bachillerato, hablamos de sexto, séptimo y quizás una parte de octavo" (P1_3).

Finalmente, quienes acuden a calificar la convivencia de mala coinciden de alguna manera en ver que la realidad supera las expectativas de sus ideales. Que las condiciones que se encuentran en sus espacios escolares no están acordes con la necesidad y exigencia que se plantean para establecer procesos de enseñanza-aprendizaje afines a lo que demanda la educación en los actuales momentos. También se logra inferir que el descontento que se percibe en los actores que expresaron negativamente la convivencia, es debido a la no aceptación de los acaecimientos que se presentan y que son inconcebibles dentro de las dinámicas institucionales.

En definitiva, para dar claridad, la investigación no pretendió indagar por el clima de la convivencia escolar de forma directa. Se pretendió conocer la percepción de convivencia en relación con los problemas, circunstancias y demás aspectos que la alteran, y de las formas como proceden para evitar los conflictos. En ese sentido, en este apartado ilustramos las apreciaciones de los estudiantes, profesores, directivos (coordinador académico, rector y psicólogo profesional de apoyo), que, de acuerdo con su rol, brindaron sus puntos de vista. Por lo tanto, la mayor parte de la población que participó de la entrevista reconocen la convivencia en las instituciones como positiva, para lo cual se pueden afianzar puntos de vista que sugieren que como espacio regulado y cercano por los compañeros y demás actores institucionales, lo ven como un lugar agradable y cómodo para su estancia por un tiempo. Puede ser tenido en cuenta como ese espacio que supera lo que tienen en sus hogares o lo ven como lugar en donde pueden olvidarse de lo que viven en otros contextos.

Y otra forma de ver esta aceptación sobre la valoración de la convivencia radica en que de alguna manera se ha normalizado lo que se vive en los planteles escolares en cuanto formas de actuar, manifestaciones en el trato, lenguajes utilizados y otras situaciones propias de la escuela que, aunque pueden estar afectando la convivencia, se han acostumbrado de tal forma que prefieren soportar algunas instancias y hasta las ven comunes a lo cotidiano para sus vidas. Esto significa que, aunque existan eventos que no van en dirección de lo que se pretende como una convivencia ideal, para los actores escolares, en especial para los estudiantes, hay un nivel de conformismo

frente a la exigencia de un nivel más alto en el trato y manejo de las relaciones comunitarias y todos los aspectos que favorecen la armonía en los diferentes espacios escolares.

En este sentido, la comunidad educativa en cuanto a la percepción de cómo es la convivencia, es muy notoria ya que los sujetos que participaron en la investigación aportaron desde sus sentires lo que consideran pueden evaluar como se desenvuelven las relaciones entre las personas, cómo se percibe el ambiente en general en los diferentes espacios escolares y, además, cómo es el comportamiento frente a las normas, valores y compromisos individuales. Es así como predomina para esta percepción una dimensión positiva del ambiente escolar en general para el estudio.

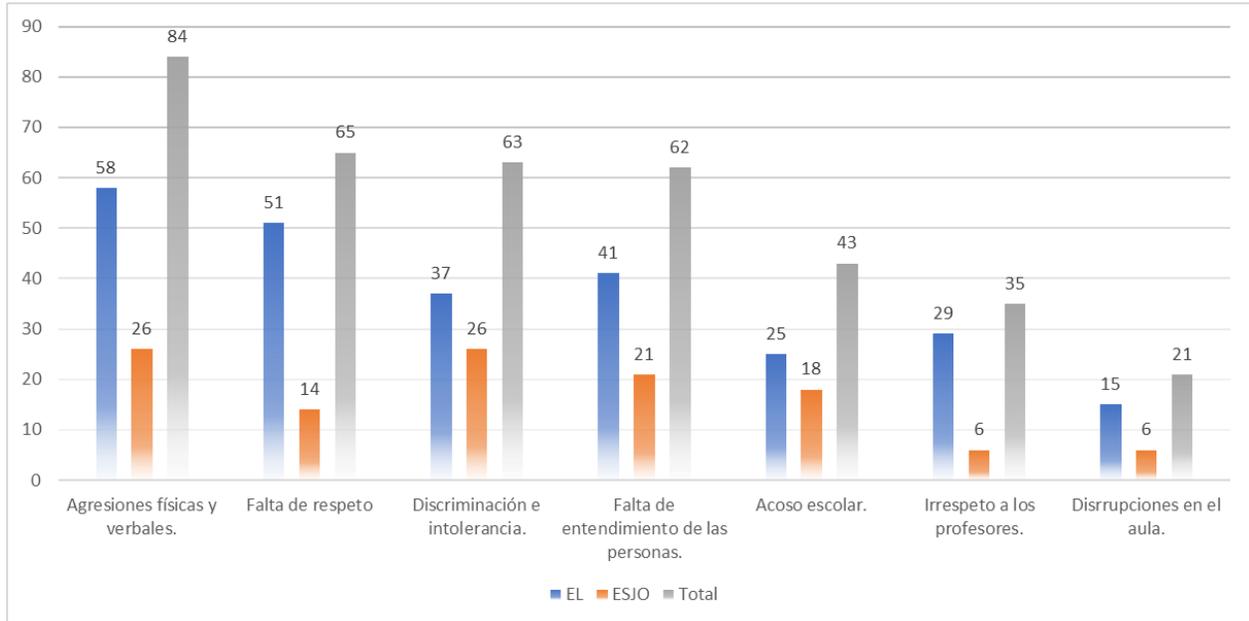
4.2.2 Problemas que afectan la convivencia escolar

En el diario vivir de las dinámicas escolares, se suscitan infinidad de interacciones y de entramados relacionales en los que subyacen conflictos que resultan inherentes a la convivencia en comunidad y que son propios cuando los intereses y las necesidades se hacen presentes en cada uno de los actores. Dificultades o situaciones problemáticas tales como irrespeto representado en bromas de mal gusto, juegos bruscos, maldades, insultos, golpes, amenazas, acoso y otras circunstancias que deterioran las relaciones y la buena armonía que debe existir en las instituciones escolares son comunes entre los jóvenes que hacen parte de estos planteles educativos.

En la indagación que se hace a los estudiantes de las (IEEL) y (IESJO) sobre las situaciones problemáticas que ocurren con mayor frecuencia en sus instituciones y que afectan la convivencia escolar, emergieron 7 categorías (Ver tabla 6), que obedece a una lista que se desprende de las intervenciones de los participantes en función de lo que piensan, creen, ven desde su realidad y la subjetividad de sus miradas en el diario vivir en la escuela.

Tabla 6

Problemas más comunes que afectan la convivencia escolar



EL: Estudiantes Limonar, ESJO: Estudiantes San José Obrero.

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, a razón de los resultados la categoría que destaca con una mayor frecuencia en aportes de los estudiantes de ambas instituciones es *Agresiones físicas y verbales* (Ver figura 14) Está concebida por un total de 84 aportes en estudiantes, 58 en estudiantes de la (IEEL) y 26 en estudiantes de la (IESJO),

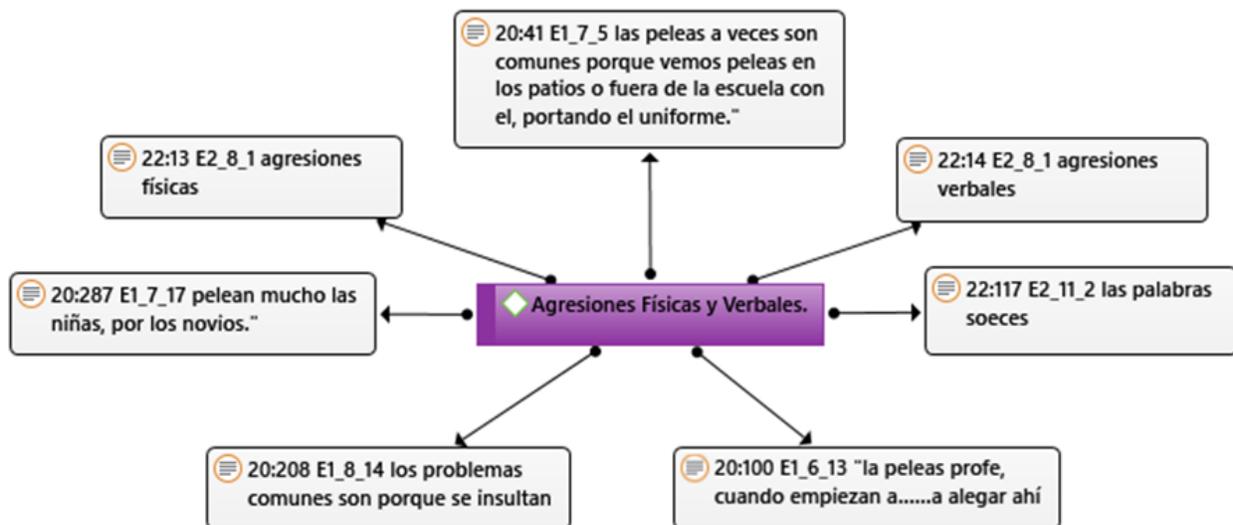
Esta categoría destaca por las manifestaciones de los estudiantes que describen desde sus miradas como las peleas se convierten en las situaciones más incidentes que revisten las agresiones físicas entre los estudiantes. Estas acciones que buscan causarle daño a los demás o a sus pertenencias (Chaux 2012), son las más comunes en las instituciones y que para los participantes son consideradas como relevantes. Así lo describe un estudiante *“las peleas a veces son comunes porque vemos peleas en los patios o fuera de la escuela con el, portando el uniforme.”* (E1_7_5). Incluso son utilizadas como recursos para buscar solución a problemáticas, como lo enuncia otro estudiante: *“tratan de solucionarlo a golpe o que siempre dicen que, que, a la salida, que nos pegamos y todo eso, sería el principal problema”* (E1_9_20). En este sentido se observa como

este tipo de agresión alcanza otro nivel cuando el conflicto es mal abordado, como lo ve otro estudiante:

problemas más grandes que yo he visto en el colegio y en el salón pues, las, las peleas que, si llegan a pelearse, y pues, a golpearse, pues, y eso si es muy maluco. eh, a golpearse, por, por ejemplo, primero porque están jugando y ya después se están golpeando y eso es pues, muy maluco. (E1_8_15)

Figura 14

Agresiones físicas y verbales



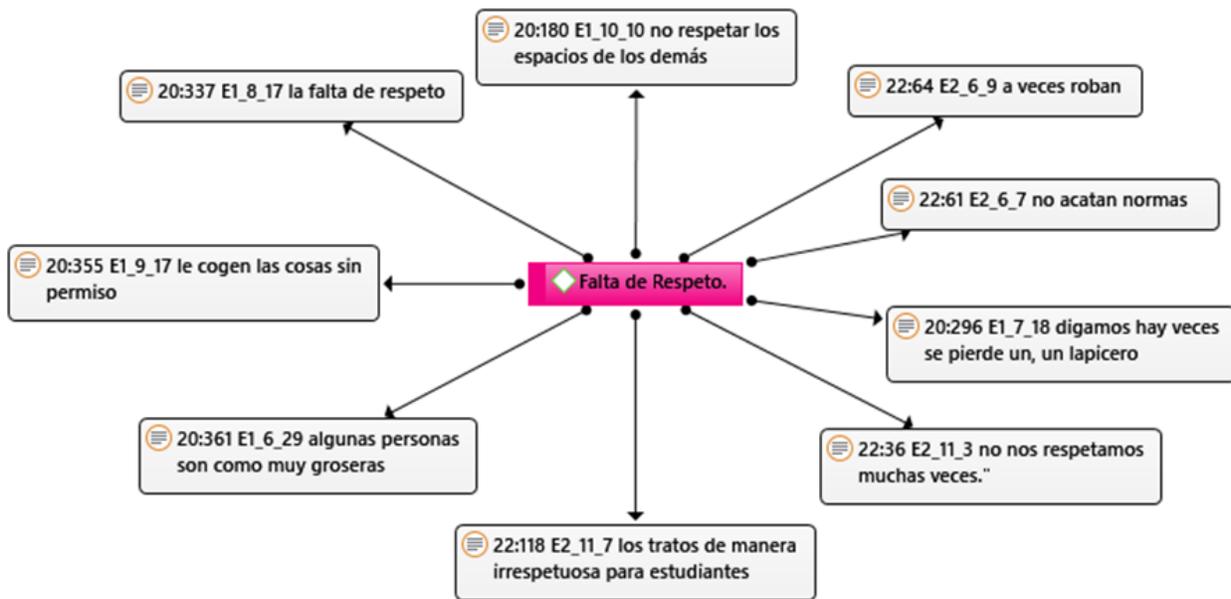
Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, como resultado en esta categoría aparecen las agresiones verbales a manera de componente estructural de las problemáticas que se perciben en las instituciones, como hacerles daño a los otros por medio de las palabras (Chaux, 2012). Son al igual que las agresiones físicas, muy recurrentes en la comunidad estudiantil ya que se percibe desde el trato soez, grosero, utilizando palabras de alto calibre con las que se busca ofender y denigrar de las personas con las cuales se vivencia la disputa. Así lo comprende un estudiante: "*eh, los insultos porque algunas personas se ofenden mucho eh, por lo que les digan*" (E1_9_16). En este sentido el ministerio de educación nacional de Colombia, en adelante MEN (2013), define Agresión verbal como "Toda

acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otras personas. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas” (p.49).

En concordancia con lo enunciado por los participantes y en estrecha relación con los autores y la literatura, las agresiones físicas y verbales son las situaciones problemáticas más recurrentes en las instituciones toda vez que son las conductas que más se perciben entre los estudiantes y en algunas situaciones se pueden observar en el trato con los docentes, más en el caso de la (IEEL). *“Se percibe agresión de palabra y de forma física también. Hay respuesta agresiva también, se nota humillación. Se percibe igualmente intento de causar daño de forma repetitiva. Hay maltrato de forma verbal, contestación”* (A.N.C.I.E.E.L_2). Aunque las agresiones de tipo física han venido siendo en menor proporción de aparición, las agresiones verbales si son más notables entre la población estudiantil, y esta se manifiesta desde alegatos, trato desmedido con palabras soeces, insultos y gritos en los que se utilizan groserías para menospreciar a los demás, humillarlos y haciéndolos sentir menos, con lo cual los agresores quieren mostrar superioridad y dominio. Es común escuchar las palabras soeces y el mal trato verbal que hacen a los compañeros como expresiones de intolerancia al no permitir las equivocaciones o también en la desaprobación de algún acto que hayan realizado. Igualmente, el problema suele tomar otra dirección cuando el agredido responde de forma tal que se convierte en disputa paralela y ahí es donde el conflicto puede escalar a una situación un poco más avanzada y con pocas opciones de control. *“Se ve falta de respeto por las normas. Hay niños que buscan hacer daño para causar violencia. Hay maltrato en algunos chicos y los otros responden de forma grosera lo que deriva en escalada del conflicto”* (A.N.C.I.E.E.L_1).

Una segunda referencia valorada por los estudiantes tiene que ver con *la falta de respeto* (Ver Figura 15) en respuesta de los problemas que afectan la convivencia en las instituciones en estudio. Con una participación de 65 aportes en estudiantes, 51 aportes en lo de la (IEEL) y 14 aportes en los de la (IESJO), se describen en esta categoría por esa ausencia de respeto para con el otro y lo otro, en tal sentido la desconsideración al no respetarse entre pares, en el irrespeto de los espacios que se ocupan, de sus pertenencias y los diferentes momentos y encuentros que se tienen de interacción desconociendo la dignidad de las personas y el irrespeto a su integridad.

Figura 15*La falta de respeto*

Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría que refiere a la falta de respeto, se evidencian varios aspectos que afectan el ambiente entre los compañeros y uno de ellos es el irrespeto entre ellos, la forma de tratarse y así lo percibe un estudiante: *“porque hay algunos compañeros no saben respetar eh, los espacios, o lo ofenden a uno”* (E1_9_19). En ese sentido, la permanencia, y el compartir espacios comunes en el aula y en otros ambientes escolares, dinamiza la forma de relación entre los estudiantes en sus intereses y necesidades que demuestran el trato y modo de enfrentarlo. En esta medida, la falta de respeto afecta de forma directa la convivencia. Así lo comprende Santos (2009) al señalar que el convivir es estar con los otros y el arte de esta convivencia es hacer que los demás se sientan cómodos con uno, lo cual presume respeto a la manera de ser del otro y una forma de acción que proporcione la autonomía de cada uno dentro de la justicia. Igualmente, lo que se busca en la educación es que cada sujeto se transforme en un ciudadano competente de respetarse a sí mismo y de brindar respeto a los otros viviendo en armonía. Una paz firme en la justicia y no en la inexistencia de los conflictos.

De otro lado, las manifestaciones que dan los estudiantes aluden también a la pérdida de enseres y pertenencias lo cual se atribuye a un irrespeto a las personas en relación a sus bienes. Un estudiante percibe así la falta de respeto:

más que todo es eso, yo he visto muy presentes son los robos, o las típicas bromas que hacen de eso, le guardo el cuaderno, le guardo los, los objetos que tiene, o le hago el tortugazo como le dicen, y eso se ve mucho, se ve muchísimo, y más que todo los robos, y en mi salón se veía mucho también, y por eso se forman muchos problemas, y el dialogo no se ve muy presente en las situaciones si no que, o comienzan a gritarsen entre todos, ay quien me robo esto, quien me robo lo otro, y más que todo se ven este tipo de problemas respecto a esa delincuencia del robo. (E1_10_7)

De esta forma, la falta de respeto se convierte en una problemática con gran densidad en las comunidades educativas en estudio ya que los estudiantes enuncian lo recurrente que resulta esta situación vivida al interior de las aulas y en los distintos espacios de permanencia dentro del colegio. Así como se expresa en la cita anterior, es común observar a algunos estudiantes tomando las pertenencias de sus compañeros para bromear, hacerles pasar un mal rato y en el peor de los casos hurtar sus cosas aprovechando momentos de descuido o de suma confianza. Este es un asunto que no es nuevo en las instituciones y que genera gran preocupación toda vez que denota la ausencia real de ese gran valor del respeto y que se convierte en fundamental para las buenas relaciones en los diferentes espacios en los cuales se convive con otras personas.

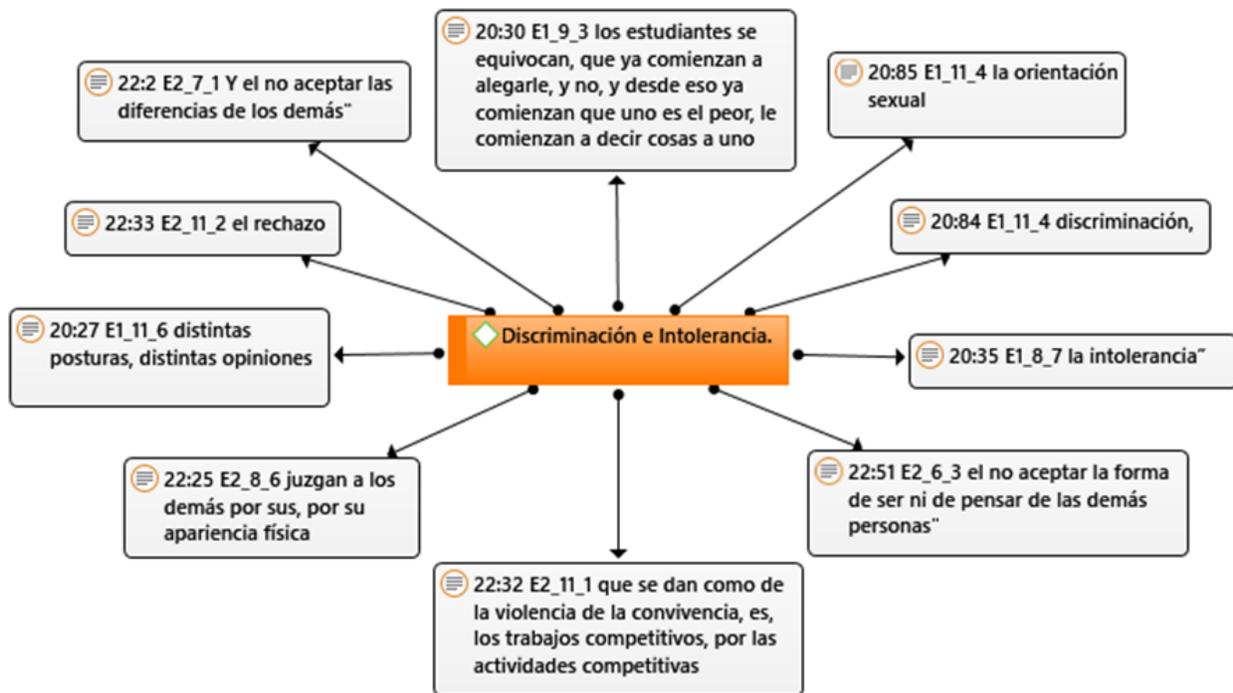
La tercera categoría que emergió hace referencia a *la Discriminación e intolerancia* (Ver Figura 16) con una participación de 63 contribuciones en estudiantes, 37 contribuciones pertenecientes a los estudiantes de la (IEEL) y 26 en los estudiantes de la (IESJO). Ellos conciben que entre las problemáticas más frecuentes en las instituciones están relacionadas con las manifestaciones de intolerancia que se observan entre los pares debido a las diversas ideologías y formas de pensar de los compañeros, esas distintas posturas que se tienen y que al momento de expresarlas no respetan ni son tenidas en cuenta como opciones de un colectivo.

Algunos estudiantes que señalan dificultades de intolerancia y de discriminación como los problemas más frecuentes en las instituciones lo consideran de la siguiente manera: *"bueno en el colegio por la condición social, el, el color de piel y, y el físico, por el físico también, también es*

muy duro” (E1_7_26). En esta medida se refiere al aspecto físico como condicionante para ser aceptado. Y desde otras formas en las cuales la subvaloración se da en términos de criterios, pensamientos y formas de ver la realidad desde la comprensión de otro estudiante “una problemática es cuando dos personas tienen unas personalidades demasiado diferentes, entonces chocan demasiado” (E2_9_3). En estas acepciones de los estudiantes se percibe en el común la intolerancia entre ellos en las instituciones educativas, como “El mal trato y algunas humillaciones que se vivenciaron con los chicos venezolanos produjo afectaciones en la convivencia” (A.N.C.I.E.E.L_7), no admitiendo la pluralidad y la gran diversidad de personas y sus formas de pensar, realidades que giran en otras creencias y maneras de asumir el momento en el que están y les toca convivir con otros ajustándose a lo cotidiano, todo desde la aceptación y valoración de lo propio y del otro.

Figura 16

Discriminación e intolerancia

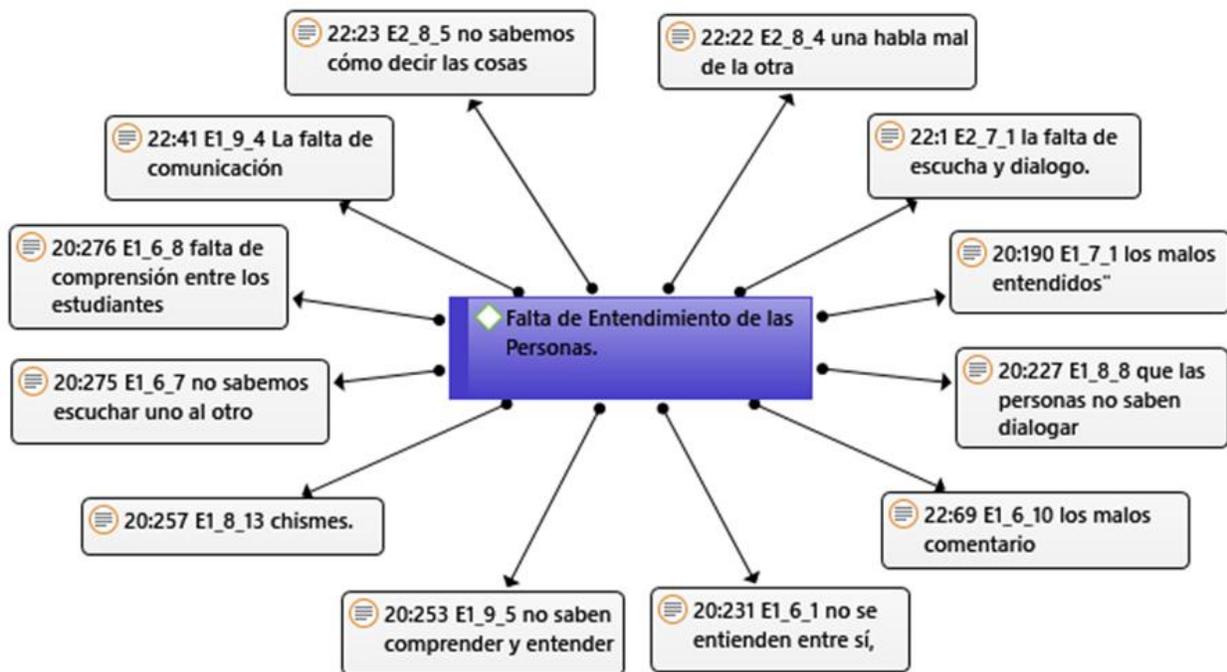


Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la tolerancia se da en ese reconocimiento al otro como ser humano diferente, y que desde la diversidad surge la aceptación como requerimiento para la convivencia, al respecto Ruiz y Chaux (2005) conciben que “la pluralidad y valoración de las diferencias requiere de la capacidad de comprender y reconocer sincera y auténticamente otras formas de ver el mundo” (p.33). Así mismo, Puerta y Builes (2011), entienden la tolerancia como ese respeto y contemplación por la diversidad; es admitir que las otras personas tienen unas ideas, unas creencias y unas maneras de pensar y de accionar, es saber cómo discernir de forma cordial con lo que no se está en acuerdo. Finalmente es comprender, acceder y convivir con las diferentes y las diferencias.

En esta perspectiva, la intolerancia y discriminación entre los niños y jóvenes en las instituciones en estudio se percibe como un problema que afecta la convivencia de forma directa y que es muy visible y latente su presencia debido a su recurrencia en la vida escolar. Se observa reiteradamente en lo espontáneo del interactuar de los estudiantes tanto en las aulas como en los diferentes momentos del colegio en donde se pasan ratos juntos. Son expresiones que para los jóvenes se convierten en normales y cotidianas con el ánimo de llevar la contraria, desacreditar y hacer sentir mal o con el ánimo de demostrar cierta superioridad entre los pares escolares. Son acciones que en la mayoría de los casos no suelen escalar debido a la indiferencia o reserva que establece el agredido. Sin embargo, el mal manejo en algunas otras situaciones desencadena conflictos un poco más serios en los cuales es necesario la intervención de terceros.

La cuarta categoría hace alusión a la *Falta de entendimiento de las personas* (Ver figura 17) como una de las problemáticas que reconocen los estudiantes con destacada influencia para que la convivencia en las instituciones se vea afectada. En estos resultados se hallaron 62 aportes de los estudiantes, siendo 41 aportes de los estudiantes por parte de la (IEEL) y 21 aportes por parte de los estudiantes de la (IESJO). Los actores escolares que se identifican en esta línea coinciden en expresar que las dificultades de convivencia que se perciben en las instituciones giran en función de la falta de relacionamiento y poca comprensión de las personas en el momento de su interacción en los espacios pedagógicos en las aulas y en la escuela en general. Al respecto, teniendo una mirada positiva y amplia a cerca del conflicto que esto genera, “las tensiones interpersonales no son necesariamente negativas; en ocasiones, incluso ciertas situaciones preludian un renacimiento de las relaciones” (Martínez, 2005, p. 34).

Figura 17*Falta de entendimiento de las personas***Fuente:** Elaboración propia.

De esta manera, las relaciones interpersonales que se establecen en todos los espacios sociales permiten generar el encuentro y favorecen la convivencia de las personas. Así, una manera de aprender a convivir surge desde una función socializadora en la cual se declara en las interrelaciones cotidianas, en actividades desde lo cotidiano; también se hacen evidentes en las charlas espontáneas o en altercados y diálogos concebidos para recapacitar sobre esas interrelaciones, para reconocer los pactos, las discrepancias, las maneras de conseguir en las partes el consenso y de admitir el disenso (Ianni, 2003). Sin embargo, los estudiantes que coinciden en esta problemática perciben como negativa esta situación y lo ven como obstáculo a la hora de convivir. Acá un testimonio de un estudiante en el que se refleja la dificultad generada a partir de este aspecto:

uno de los problemas más comunes en la institución que afectan la convivencia es, pues son los malos entendidos, pues esto pasa en todas las sociedades, pues, pero lógicamente

esto, esto va escalando y puede generar las discusiones más avanzadas, peleas, etc. (E1_10_4)

En esta declaración se observa como el estudiante tiene una concepción bien importante de lo que un conflicto significa en primera instancia una vez establecida una relación, y por los intereses presentes entre los sujetos, surge un malentendido que afecta la relación y la posibilidad de que este acto conflictual escale a otro nivel depende del trato que se le dé, de cómo se afronte en su trámite. En términos de comunicación, acá un estudiante lo percibe de esta forma:

La falta de comunicación también podría ser un problema para que haya una sana convivencia. por ejemplo, se han presentado casos en los que dos grupos no se llevan bien y simplemente por no conversar sanamente, se dejan llevar de los chismes, de la rabia y, ha habido muchas peleas por ese tipo de casos. (E2_9_4)

En esta expresión descrita en la cita, se observa la dificultad de apelar al dialogo buscando solucionar los inconvenientes que se van presentando. El no dirigirse al otro, no tratar con el otro, no entenderse, no escucharse en iniciativa de entablar una conversación que atienda los mal entendidos ocasionados muchas veces por las desavenencias que llevan a desacuerdos y enemistades entre los pares, es una muestra latente de la dificultad de comunicación que existe en este tipo de situaciones relacionales, en lo que Ruiz & Chaux (2005) enuncian la competencia comunicativa, vista como la capacidad de crear la acción por medio del lenguaje se extiende en dos planos, en el plano de lo comprendido en el comunicado, esto es, lo que es indispensable de entenderse, y otro el plano de lo intersubjetivo que hace referencia a las relaciones interpersonales, que posibilita que las personas se entienden entre sí.

De ahí que denota total importancia la forma en cómo se establecen los diálogos, las comunicaciones y las diversas maneras de propiciar el entendimiento entre las personas. Por una parte, radica fundamentalmente en la forma de expresar lo que se siente, lo que se piensa y esa misma forma de decirlo, los tonos que se utilizan y quizás lo imperativo en la manera que se demandan. Del mismo modo, la dificultad de convivencia desde la falta de entendimiento se visibiliza también en esos prejuicios que se enmarcan en el desconocimiento del otro y andar de forma prevenida frente al encuentro con los demás, lo que imposibilita un contacto sincero y transparente. Y una última circunstancia indica que las relaciones no están fuertes en el

entendimiento debido a la falta de empatía con el otro, de hacer a un lado cuestiones como el orgullo personal entendido esta como el manejo de engrimientos y vanidades en relación a egos individuales que no permiten dejar fluir nuevas y refrescantes conexiones entre las personas.

De esta forma, se observa en este tópico de las problemáticas como los estudiantes denuncian que el poco entendimiento que se da por diferentes razones desde las lógicas de la interacción entre jóvenes en el colegio, lo que deriva en un reclamo hacia el dialogo y la conversación entre las personas que tienen dificultades de conexión para sostener relaciones respetuosas que estén orientadas en canales de comunicación asertiva como garantes de una buena convivencia.

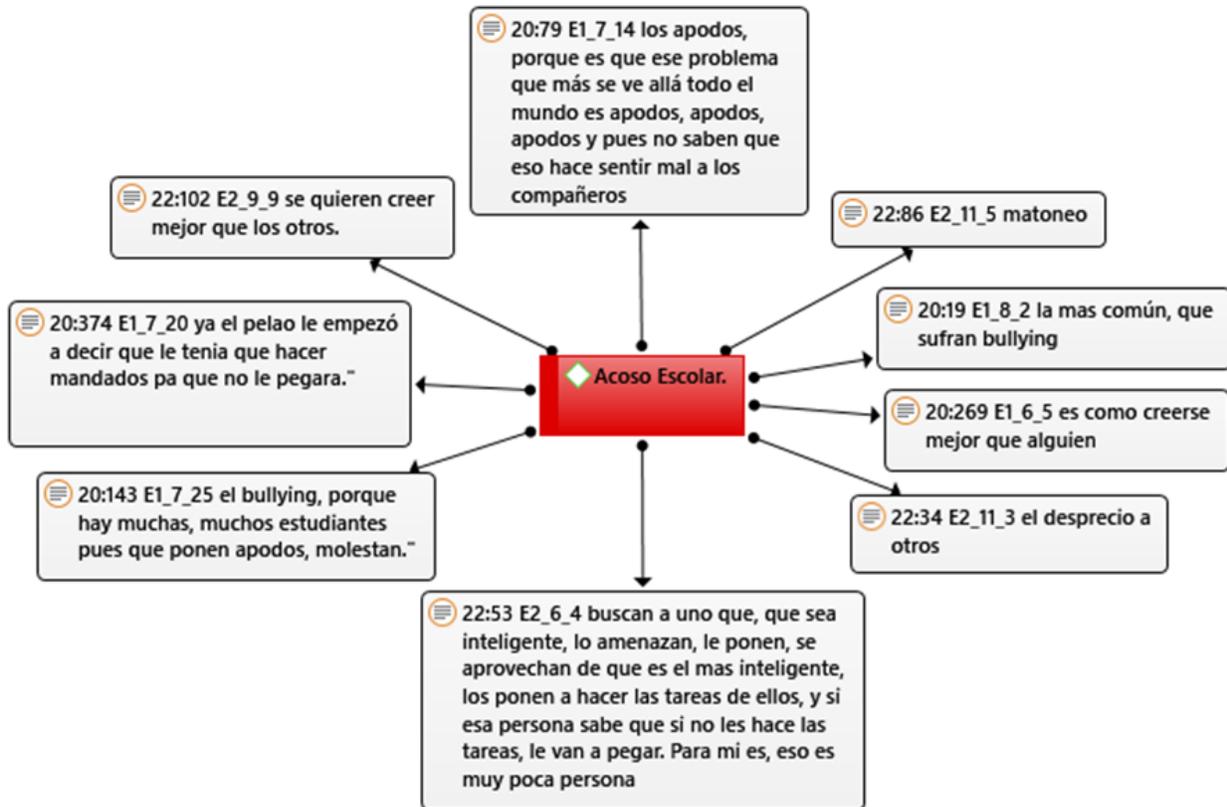
La quinta valoración problemática que afecta la convivencia, los estudiantes aluden al *Acoso escolar* (Ver figura 18) condición que contó con la contribución en 43 estudiantes, siendo 25 aportes en estudiantes de la (IEEL) y 18 en estudiantes de la (IESJO). Aunque el estudio no persigue indagar sobre los aspectos de violencia para dar una connotación de lo que representa este factor en la convivencia escolar, el hecho de que en los resultados se encuentre este hallazgo, permite hacer un análisis de lo que significa para estos estudiantes y como lo comprenden al constituirse en un componente que afecta el convivir en sus instituciones. Ellos denotan la existencia en sus comunidades del llamado en otras latitudes “Bullying” que es muy representativo en el estudio porque es un fenómeno que habita en las instituciones educativas entre los estudiantes como lo entiende Ortega (2008) “El acoso entre escolares es un tipo de violencia interpersonal bien definida y diferenciada de tipo horizontal y con persistencia en el tiempo” (p.380). Así, esta agresión se manifiesta con gran determinación en sobrenombres y los apodos de forma reiterativa, como lo enuncia este estudiante: *“los apodos, porque es que ese problema que más se ve allá todo el mundo es apodos, apodos, apodos y pues no saben que eso hace sentir mal a los compañeros”* (E1_7_14). En esta descripción se visualiza el impacto negativo que causa en quienes lo padecen constantemente.

En esta misma perspectiva, el acoso escolar refiere a aquellos procesos en el que los alumnos acosan o intimidan a otros -víctima- por medio de insultos, maltrato y humillaciones, sobrenombres y exclusión social, etc. Si bien no circunscriben una violencia física, este atropello

intimidatorio se da por meses y hasta por años ocasionando fuertes consecuencias en las victimas (Moreno, 1998).

Figura 18

Acoso escolar



Fuente: Elaboración Propia.

En la misma línea de acoso esta la intimidación que ejercen algunos estudiantes sobre sus compañeros vulnerables realizándolo en tiempos prolongados de forma continua y forzosa, como lo expresa un estudiante:

Hay otro profe que es el que quieren que le tengan miedo, es muy parecido al que le dije ahorita, pero es el que le quieren que le tengan miedo para si parecer el que, el que no, nadie lo puede joder. Porque los casca, y dice, y dice, a la salida nos vemos (E1_6_21).

En esta expresión del estudiante se observa la persecución de forma constante y la amenaza reiterativa que patenta la presencia indiscutible de acoso sobre el otro lo que provoca una situación de convivencia tras una persecución que desestabiliza social y emocionalmente a los que lo padecen. En el entorno educativo se visualiza de forma regular las acciones de dominio que ejercen algunos niños acosadores sobre los más débiles mostrando su superioridad aprovechando vías de fuerza y artimañas para ejercer presión en los más vulnerables que se doblegan ante tal acoso. De tal forma que, “*Se percibe igualmente intento de causar daño de forma repetitiva. Se evidencia acoso de forma constante en el trato a las compañeras*” (A.N.C.I.E.E.L_2). Esto genera en el perseguido, angustia, desilusión y hasta desconfianza del ambiente y de todo lo que les rodea. Además, en las instituciones hay ocasiones en las cuales no se revelan todos los casos de acoso que suceden, ya sea porque los estudiantes que lo padecen no lo denuncian a los profesores y directivos, o también porque tienen temor de que haya represalias y se compliquen las cosas, no solo dentro de la institución sino también en la misma vida afuera en el barrio. Otra de las situaciones que se presenta es que se genera en los estudiantes una especie de costumbre frente a esos hechos de persecución o dominio que se imparten sobre algunos estudiantes. Con respecto a esto, Martínez (2005) lo comprende

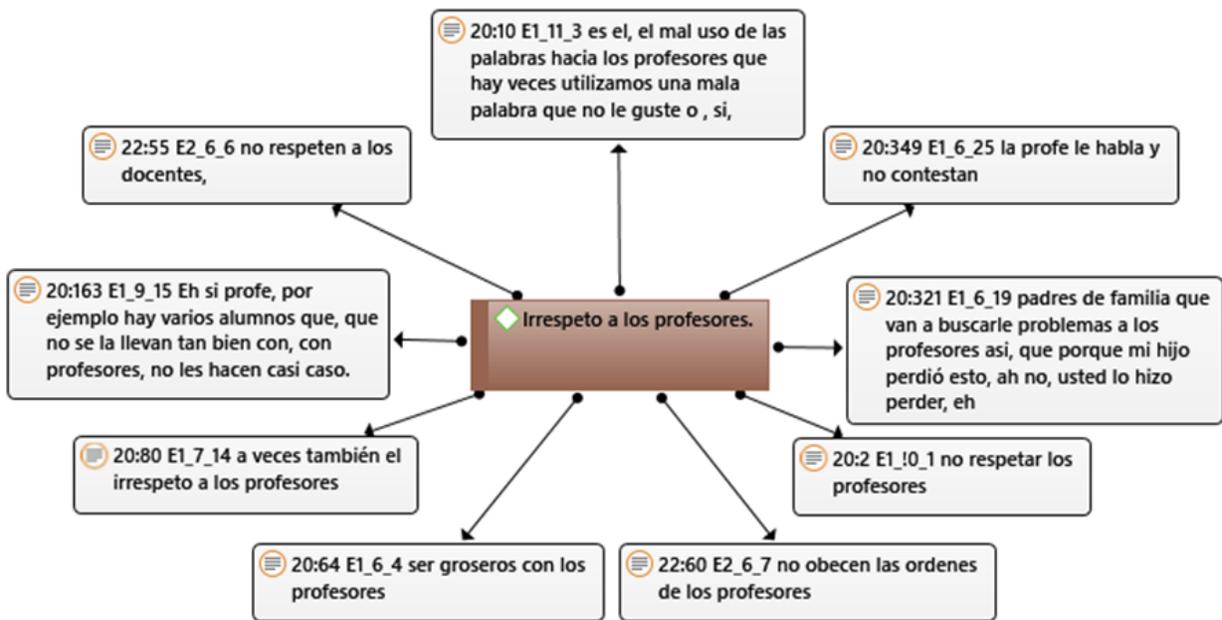
dichos problemas avergüenzan a las víctimas, lo que las lleva a guardar silencio y a prolongar su sufrimiento. Aunque otros escolares conozcan esta realidad del maltrato y de la victimización de sus compañeros, no suelen hacer nada para evitarla, ya sea porque no saben cómo hacerlo, o porque creen que no les concierne. Se sabe también que el miedo a las represalias impide que algunos alumnos denuncien la situación. (pp. 41-42)

En una sexta ubicación en los resultados, aparece la categoría *Irrespeto a los profesores* (Ver Figura 19) la cual no cuenta con una participación muy destacada en esta línea no obstante es importante para el estudio por su significado a razón de los actores de la convivencia que se ven involucrados en esta problemática que afecta la dinámica institucional. Para esta categoría se contó con 35 valoraciones en estudiantes de ambas instituciones que coinciden en este criterio, siendo 29 valoraciones en estudiantes de la (IEEL) y 6 en los estudiantes de la (IESJO). Estos conflictos entre docentes y estudiantes catalogados como actos de indisciplina, como lo señala Martínez (2005) al considerar:

A veces se producen desórdenes de la vida en las aulas, que constituyen un serio problema escolar: incumplimiento de tareas, retrasos injustificados, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor, etc. En ocasiones, incluso, se llega al desafío, a la amenaza y a la agresión del alumno hacia el profesor, o de este hacia aquel. (p. 40)

Figura 19

Irrespeto a los profesores



Fuente: Elaboración Propia.

Esta línea que reconoce la falta de respeto de algunos estudiantes hacia los docentes se identifica por el comportamiento manifiesto en actos groseros hacia los maestros, en menosprecio a la palabra y al recibir indicaciones que sugieren un mejor actuar, como lo ve un estudiante “*es el, el mal uso de las palabras hacia los profesores que hay veces utilizamos una mala palabra que no le guste o, si*” (E1_11_3). De la misma forma, los problemas disciplinarios o las faltas, que normalmente se dan a manera de conflictos en las relaciones entre los docentes y los estudiantes, presumen un paso más en lo que se ha denominado *disrupción* en las aulas. En este caso, habla de

conductas que involucran en mayor o menor medida la violencia- pensado desde la resistencia o bloqueo en las clases hasta la provocación y mal trato directo al cuerpo docente-, que pueden perturbar el ambiente escolar (Moreno, 1998).

En este ítem que trata el respeto por los docentes, se evidencia que los mismos estudiantes reconocen esta situación como una problemática actual de las instituciones en estudio de lo que vivencian ellos tanto como protagonistas directos al igual que como observadores de las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad de los colegios. Esta postura de parte de los educandos permite considerar que, aunque se remite como una de las situaciones problemáticas más notable para ellos, igualmente se percibe en el ambiente convivencial, un mejoramiento en esa forma de trato de los estudiantes hacia ellos y respeto al rol que desempeñan en los colegios. Se percibe que los jóvenes asumen de mejor manera las indicaciones de sus superiores y las relaciones son más cordiales y fraternas posibilitando mejores interacciones de parte y parte.

En una última posición emerge la categoría *Disrupción en el aula* (Ver figura 20) la cual conto con la participación de 21 aportes en estudiantes, 15 aportes en estudiantes por parte de la (IEEL) y 6 por parte de los estudiantes pertenecientes a la (IESJO).

Esta categoría hace alusión a la indisciplina como: portarse de forma inmadura, poco seria frente a los distintos momentos que se viven en el aula y espacios en general de la escuela, salirse del salón sin permiso, no dejar dar la clase, interrumpir de forma irrespetuosa, burlarse de los compañeros por sus intervenciones, molestarlos por sus equivocaciones.

El tema de la disruptividad que frecuentemente se ve en las instituciones educativas y como lo comprende Ortega (2008) “las situaciones en las que los comportamientos del alumnado tienden a realizarse en grupo, principalmente, con la finalidad de romper el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.377). Son formas en las que se desequilibra la disciplina en el tránsito de las acciones pedagógicas, rompiendo la estructura y desenlace normal como en el caso que enuncia un estudiante:

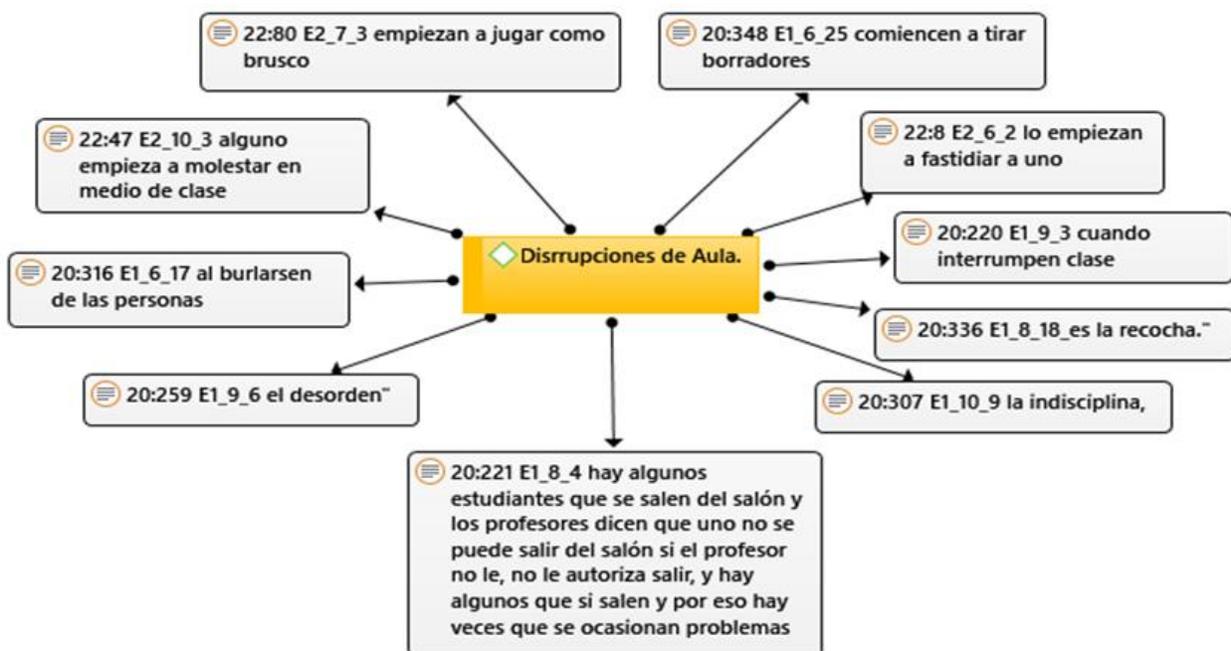
hay algunos estudiantes que se salen del salón y los profesores dicen que uno no se puede salir del salón si el profesor no le, no le autoriza salir, y hay algunos que si salen y por eso hay veces que se ocasionan problemas. (E1_8_4)

Dado acá como irrespeto a la clase, al docente, interrupción del encuentro pedagógico, las disrupciones son comunes en la vida escolar y constituyen una de las problemáticas que más preocupa a los docentes y que más genera incomodidad en el gremio (Moreno, 1998). Desde otra percepción:

Se refiere a las acciones de «baja intensidad» que interrumpen el ritmo de las clases. Las disrupciones tienen como protagonistas a los alumnos molestos, que, con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje, impiden o dificultan la labor educativa. (Martínez, 2005, p.40)

Figura 20

Disrupción de aula



Fuente: Elaboración propia.

En esta medida, los estudiantes son los protagonistas directos de las experiencias y situaciones que se presentan en las aulas y son fuente fidedigna con sus testimonios. A continuación, la expresión de otro estudiante: "en cada salón siempre va a haber alguien que, que

no deja dar clase, que no respeta cuando el profesor está dando clase” (E1_10_3). Aunque no puede hablarse de violencia en este caso, si es una situación que genera preocupación en los docentes por su influencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes al interferir de forma directa en su desarrollo (Moreno, 1998).

De esta manera, la disrupción acaecida tanto en los actos escolares como los propios del aula de clase afectan los procesos académicos sin necesidad de ser actos violentos no obstante transitan por los límites del respeto visto de múltiples formas, como lo entiende Ortuño (2015) “Comportamientos disruptivos, conductas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin ser agresivas pueden llegar a deteriorar gravemente el clima de relaciones en el aula” (p.21). así las cosas, el mal manejo que se le preste a este tipo de situaciones posibilita un deterioro del ambiente escolar y hasta una afectación de las relaciones e interacciones convivenciales a forma de conflicto por los intereses que están en juego tanto por quienes ocasionan estos actos como quienes hacen parte del colectivo escolar que están presentes y sienten perturbado el clima de ese espacio de la escuela, derivando una escalada que redunde en otras problemáticas más puntuales y riesgosas de convivencia.

A manera de conclusión, el asunto de las disrupciones en las aulas es una problemática visible para los estudiantes dentro de los salones de clase y se viven cotidianamente en las comunidades escolares percibidas como situaciones que modifican la disciplina en las clases. Y aunque se registra por los estudiantes como la problemática de menor frecuencia percibida que afectan la convivencia en las instituciones en estudio, es realmente importante señalar que se presentan con mucha frecuencia en los planteles y exigen un compromiso de los maestros en su manejo y resolución para no permitir su escalada.

En este apartado de los problemas que más sobresalieron en las instituciones en estudio, son aquellos que representaron mayor presencia por su visibilidad en cuanto a lo reiterativo y común entre los estudiantes en los diferentes escenarios que ofrece la escuela, a razón de las interacciones que se dan y que evidencian la falta de valores y formación que reciben en sus casas, igualmente a la poca valoración que se presta a las normas de comportamiento que se imparten en el contexto escolar, a las mismas rutinas que realizan día a día en las cuales no ven otras

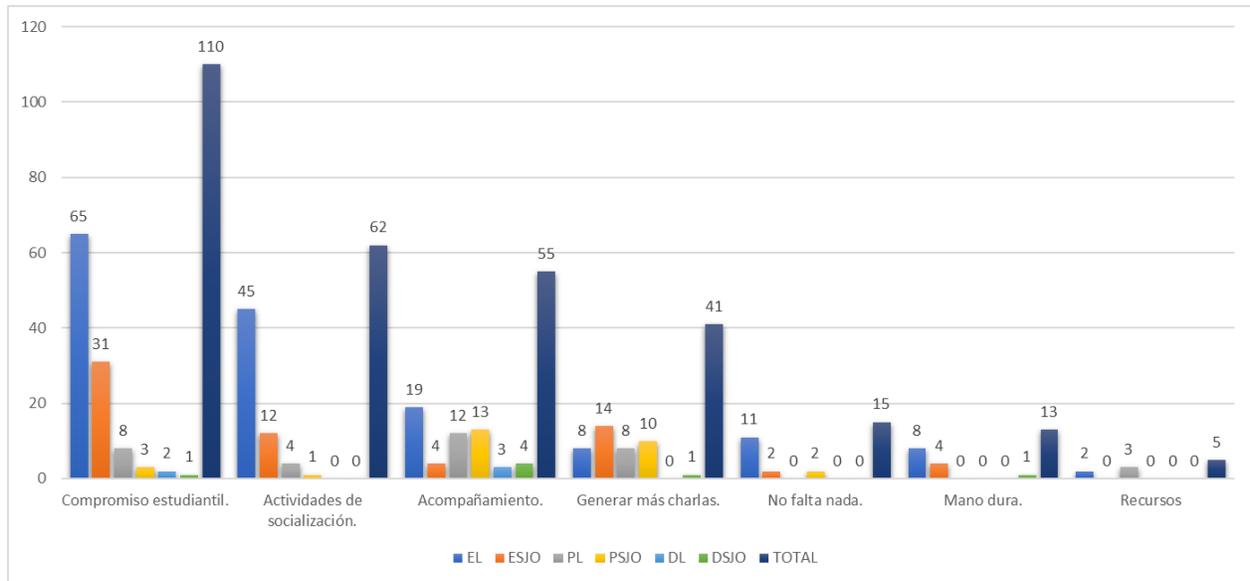
motivaciones, la falta de clases más interactivas que proporcionen otras formas de acceder al conocimiento y otras estrategias que permitan generar climas diferentes a las normativas.

En este sentido, estas dimensiones problemáticas ayudaron a comprender como se desarrolla el asunto de la convivencia en las instituciones y permitieron interpretar de igual forma, la importancia que los mismos establecimientos conceden a estas situaciones y el manejo que le dan en pro de una sana convivencia.

4.2.3 Carencias institucionales que influyen en la convivencia escolar

Los actores de la convivencia en las instituciones educativas en el estudio, de forma general evalúan como positiva la percepción del clima social, no obstante destacan que en los planteles existen razones, carencias y situaciones que sugirieren acciones de mejora y que según la subjetividad de los participantes de la investigación y las experiencias vividas en dichos escenarios, les da la potestad de inferir qué elementos son relevantes y deben ser tenidos en cuenta en la mejora de la convivencia escolar.

En este sentido al indagar a estudiantes, profesores y directivos docentes sobre lo que consideran hace falta en las instituciones para que la convivencia este en un punto deseado, Surgen 6 categorías que responden dicho interrogante (Ver tabla 7) reflejando lo que piensan, creen y desean los actores escolares para beneficio de sus instituciones y que de forma contundente se está reflejando en algunas situaciones problemáticas o debilidades manifiestas.

Tabla 7*Carencias institucionales que influyen en la convivencia escolar*

EL: Estudiantes Limonar, ESJO: Estudiantes San José Obrero, PL: Profesores Limonar, PSJO: Profesores San José Obrero, DL: Directivos Limonar, DSJO: Directivos San José Obrero.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior la categoría que sobresale en este aspecto de falencia institucional es la denominada *Compromiso Estudiantil* (Ver figura 21) con 65 participaciones de estudiantes de la IEEL, 31 aportes de estudiantes de la IESJO, 8 participaciones de profesores de la IEEL, 3 aportes en profesores de la IESJO, 2 de los directivos de la IEEL y 1 directivo de la IESJO, este emerge con mucha fuerza entre los actores convivenciales de ambas instituciones quienes entienden que en gran parte lo que más hace falta en las instituciones es el compromiso de parte de los estudiantes en su comportamiento, actitudes y formas de interactuar en los colegios. De esta forma se percibe en los jóvenes una reflexión que asegura su falta de conciencia frente al trato con los demás, la valoración a las normas, incluso una actitud carente de amabilidad. Así lo comprende un estudiante: *"yo creo que nos falta una actitud más amable a los alumnos. Y más respeto y tolerancia hacia los demás"* (E2_7_1). Y en cuanto al deber de los actores escolares:

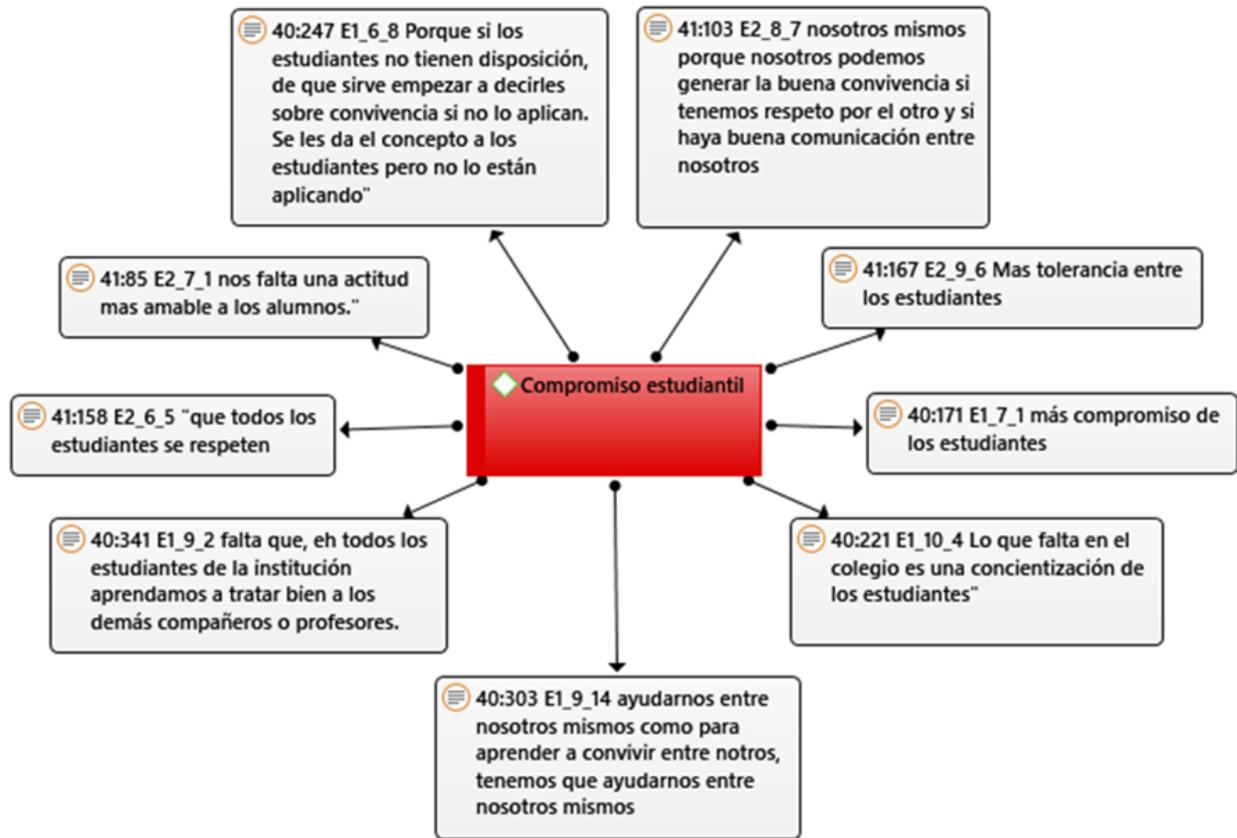
m.... pues que diría yo, pues también la parte esencial de los estudiantes, porque si los estudiantes no quieren hacer la conv, la sana convivencia entonces no vale la intervención

de los docentes, de los directivos para, para mejorarlo, entonces si lo estudiantes no ponen de su parte, no se puede hacer nada. (E1_10_2)

Con estas intervenciones, los estudiantes reflejan el nivel de conciencia que tienen para reconocer que los aspectos convivenciales es un asunto que les compete a todos, en tanto les corresponde poner de su parte, y que el esfuerzo de los profesores y directivos no sea nulo si no hay una actitud positiva y dispuesta de los escolares, que sume en esa dinámica colectiva de comunidad educativa con equilibrio y adecuada convivencia. Este proceso de concienciación en búsqueda de la convivencia requiere involucrar a todos los agentes educativos, como lo señala Fernández (1999), es el reconocimiento de los problemas existentes y la insinuación necesaria de concentrar los esfuerzos para construir un clima social evidentemente educativo. Este compromiso consciente emerge desde una reflexión y se apoya en el análisis de las situaciones pensando en proyectarse hacia la creación de ambientes convivenciales deseables. En esa medida la actitud que reclaman ellos mismos como protagonistas de la convivencia en los colegios es de cambio en el trato, valoración y respeto por el otro, esto en concordancia con los problemas que se evidencian y que se vieron reflejados como dificultades que se viven en las instituciones.

En el mismo sentido que se habla del trato inadecuado entre compañeros y con otras personas que integran la comunidad educativa, se enuncia también en esta categoría el problema de intolerancia y de falta de respeto tanto con las palabras como con los gestos. Así lo comprenden algunos estudiantes y profesores: *"a mí me parece que para que haya una mejor convivencia en mi colegio, eh, debemos aprender a aceptarnos entre compañeros y dejar de juzgarnos tanto"* (E2_6_3). Así lo percibe otro estudiante: *"profe, es algo que han intentado mucho, pero, pues para mí es ser, que cuando las personas se equivoquen no lo juzguen, que ve que todos tenemos errores y todos en la vida nos equivocamos"* (E1_9_3).

En un ámbito desde los docentes: *"es no juzgar, no juzgar, no juzgar al otro, no etiquetar al otro, no crear, no crear esas distancias sociales, el bueno, el malo, el que, si cumple, el que no cumple"* (P1_5). En coherencia con las expresiones de los actores convivenciales, y como lo intuye Sepúlveda (2011), La tolerancia comprendida como el respeto y valoración por la diferencia; es admitir al otro con su ideas, creencias y maneras de pensar y de actuar, es saber manejar el disenso de manera amable con aquellos que no se está en acuerdo.

Figura 21*Compromiso estudiantil*

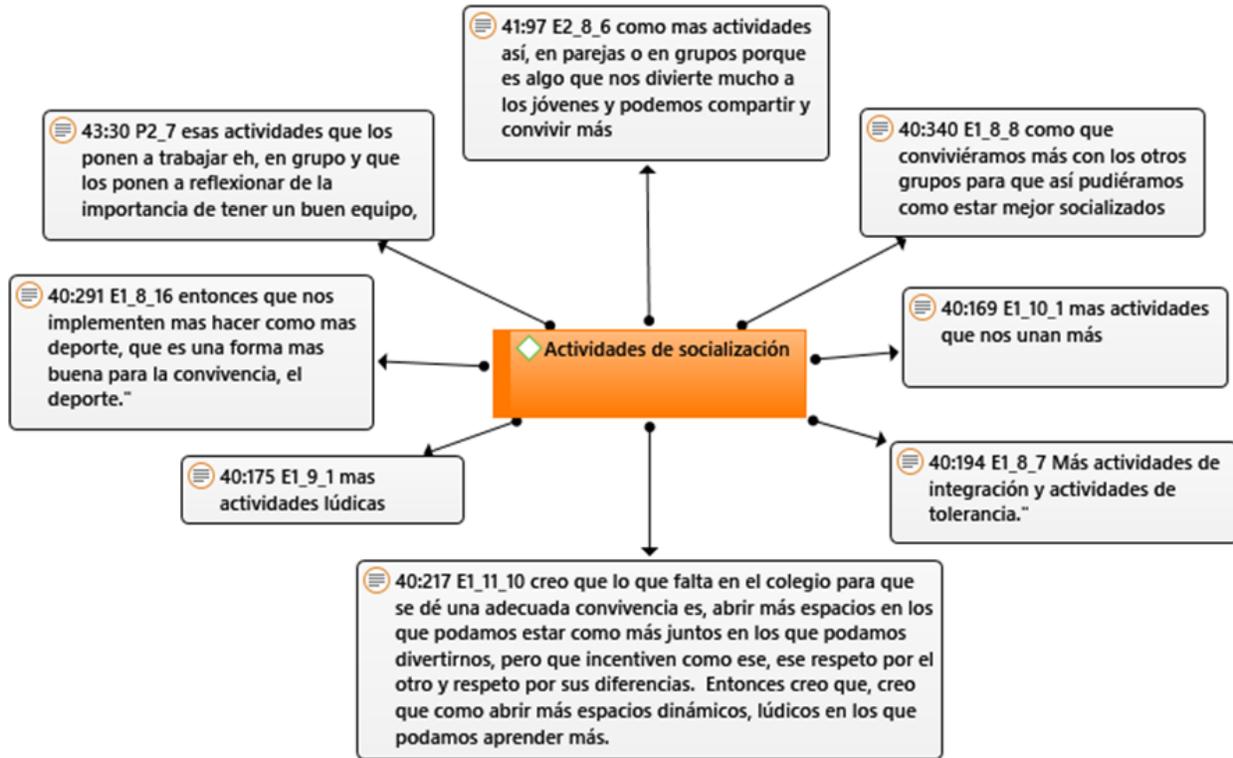
Fuente: Elaboración Propia.

En estos fragmentos de los estudiantes y el docente se comprende que lo requerido para mejorar la convivencia escolar en las instituciones está muy relacionado con la forma como se dan los tratos entre los actores escolares: no se perciben situaciones de intolerancia, se dan relaciones de aceptación con el otro, se valoren los pensamientos, creencias y actitudes. Igualmente implementar acciones que ayuden a no crear prejuicios sobre los demás estableciendo criterios de igualdad y equidad en los derechos y los deberes cumpliendo cada uno su rol. En esta medida, superar los prejuicios para desarrollar más tolerancia es el presupuesto que atienden las manifestaciones de los actores convivenciales en vía de potenciar habilidades sociales en pro de una convivencia ideal.

Entendido de esta forma y como lo señala Bisquerra (2003), el respeto por los demás está determinado en esa intención de aceptar y estimar las diferencias individuales y grupales y considerar los derechos de todas las personas. Lo cual reivindica que la ausencia de respeto y de falta de aceptación hacia el otro se manifiesta constantemente en las instituciones en estudio y se evidencia en el autorreflexión que hacen los estudiantes al considerar la falta de compromiso por parte de ellos notándose de forma visible en el arraigo de las relaciones de cuidado entre los participantes de la comunidad educativa.

En otro orden emergió la categoría, *Actividades de socialización* (Ver Figura 22) con 45 aportes de los estudiantes de la IEEL, 12 de los estudiantes de la IESJO, 4 de los profesores de la IEEL y 1 profesor de la IESJO, y que surge como manifestación en los diferentes actores escolares como esas actividades que buscan una unión entre los participantes, que favorezcan la integración, más actividades lúdicas y deportivas que permitan el trabajo en grupo y posibiliten la relación entre las diferentes personas además de generar diversión y entretenimiento entre los que conforman las instituciones educativas. La formación de tejido social tiene conexión con el aprender a hacer y el aprender a convivir, especialmente, toda vez que se funden relaciones interpersonales en las que cada individuo, sea el caso la niña, el niño o el joven, se ven implicados o implicadas al interactuar en las actividades: compartiendo opiniones, expresiones, emociones, sentimientos y valores. Estos momentos de encuentros compartidos posibilitan nutrir procesos de desarrollo y los aprendizajes que la vida proporciona (Mendoza, 2010). Las dinámicas que se derivan de las practicas colectivas son valiosas e importantes, así lo expresa un estudiante: "*yo digo que sigan haciendo más actividades lúdicas para que podamos convivir y compartir con los amigos.*" (E2_9_10). En esa medida los estudiantes valoran mucho las actividades que se hagan con dinamismo y que despiertan interés en ellos porque en ellas subyace lo lúdico:

creo que lo que falta en el colegio para que se dé una adecuada convivencia es, abrir más espacios en los que podamos estar como más juntos en los que podamos divertirnos, pero que incentiven como ese, ese respeto por el otro y respeto por sus diferencias. Entonces creo que, creo que como abrir más espacios dinámicos, lúdicos en los que podamos aprender más. (E1_11_10)

Figura 22*Actividades de socialización*

Fuente: **Elaboración propia.**

Se percibe en los fragmentos anteriores la especial importancia que le atribuyen a todas aquellas actividades que permiten integrarse unos con otros abriendo espacios de diversión, de encuentros agradables en los cuales la interacción juega un papel determinante en la construcción de nuevas relaciones fomentando vínculos estrechos entre las personas. Un docente lo percibe así: *"Eh, seguir, seguir trabajando el deporte, seguir trabajando el deporte, seguir trabajando el deporte porque eso también agiliza, porque eso libera energía, porque eso libera tensiones"* (P1_5). En dichas intervenciones los actores coinciden en manifestar como se socializa en las actividades que tienen aportes desde la lúdica y el deporte, y que proveen de componentes que favorecen la convivencia y destacan en complemento de formación ayudando en cuestiones relacionales y convivenciales. En sintonía en este ítem con los actores protagonistas de la convivencia, Gaviria y Tobón (2011) lo contemplan así:

Las actividades dirigidas al descanso, el esparcimiento, el recogimiento, el goce y el trabajo en equipo se denominan indistintamente ocio, tiempo libre, recreación y juego. Dichas

actividades, realizadas en un tiempo y un espacio adecuados, requieren exclusividad en los ámbitos subjetivo y social; deben contar con una visión articulada a las características culturales y psicológicas de sus protagonistas, desde las miradas integradoras del sujeto, para que este busque motivaciones, desarrolle su imaginación y estimule su creatividad. Estas alternativas lúdicas deben impregnar la construcción cultural del sujeto, para que su mente disfrute por caminos inexplorados. (p.127)

Desde la percepción del investigador, es indudable que las actividades colectivas que permitan agrupar a las personas en actividades que generadas no solo por el movimiento sino también pensadas en la diversión y el placer como lo son los juegos, las actividades al aire libre, las expresiones corporales, etc. se convierten en las más atractivas, llamativas, interesantes y sobre todo productivas en términos de incentivar el fomento de nuevas relaciones y el fortalecimiento de vínculos entre los pares y con los mismos docentes y directivos. Como en el caso en que *“Se visualiza como algunos profesores se integran a las diferentes actividades lúdicas y deportivas. Participan y se reúnen con los chicos, lo cual se percibe como positivo por los estudiantes que ven a sus profesores compenetrados en las actividades” (A.N.C.I.E.S.J.O_7)*. Y por ello se convierten en una de las opciones más reclamadas por los protagonistas de la convivencia en las instituciones escolares, al reconocer las benevolencias que traen para las comunidades y todo lo que implica este tipo de actividades en los estudiantes viéndolo desde todas las directrices pedagógicas y educativas.

A continuación, otra intervención que enuncia un actor de la convivencia:

otras actividades, pues, que las personas que tengamos diferentes gustos a los demás, nos dejen hacernos con ellos, que nos dejen unirnos con los diferentes grados, que nos dejen enseñarles a las personas, que pues, que, entre los diversos gustos, cada uno aprenda de ellos. (E2_10_7)

En relación con esta descripción, allí el estudiante deja entrever que las actividades que propone busca entre otras cosas el compartir con otros compañeros o estudiantes que regularmente no se comparte y de esa interacción que se logre, poder fortalecer la convivencia desde la diversidad con el otro en una nueva relación, que trascienda en aprendizajes resaltando el respeto, la tolerancia y la aceptación como bases de interacción en comunidad.

Es así como las actividades comunitarias que buscan más socialización entre los participantes escolares son necesarias e importantes por todo lo que representan en cuestión de relaciones e interacción de todos los agentes educativos, los espacios compartidos y los aprendizajes tanto académicos como de experiencias de vida. Así lo comprende Martínez (2005) al enunciar que la comunidad educativa debe procurar su implicación de todas las personas que la integran a partir de variados actos enriquecedores para el ambiente y no dejar que la participación se reduzca a las actividades de aula. Así mismo sostiene que es bien sabido que los intercambios que se efectúan como celebraciones, fiestas y demás actividades de integración de los actores escolares resultan ser muy favorables para todo lo que tiene que ver con la convivencia.

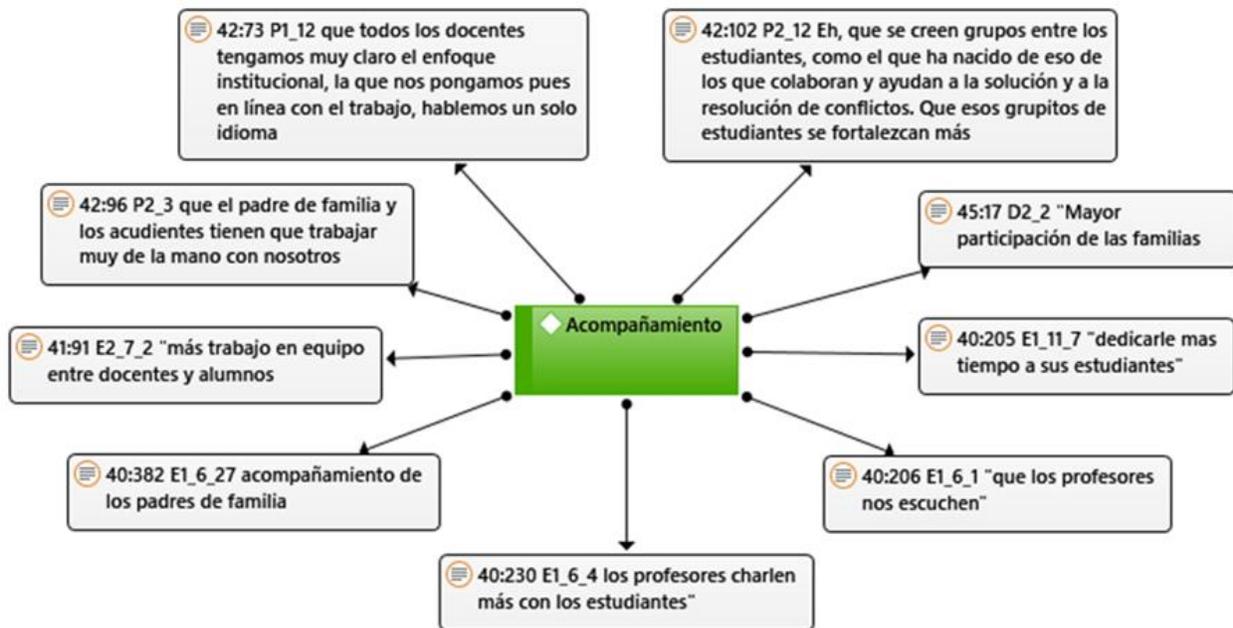
En consonancia con lo anterior, las actividades que socializan en las cuales se reúne la comunidad escolar bien sea por las acciones pedagógicas programadas por las instituciones en la derivación de los proyectos y sus estrategias, como por los eventos que se suman en encuentros más informales, todos estos contribuyen de forma significativa a reunir a los participantes en función de relacionarse unos con otros en pro de labores comunes en las cuales se evidencia el trabajo en equipo y mucha cohesión de grupos. De esta forma, el desprenderse de lo regular y continuo de la academia y pasar a la realización de prácticas que conllevan a otros escenarios, se comprenden como dinámicas de interacción abiertas y flexibles que posibilitan en los asistentes otras formas de convivir con los demás.

De otro lado, emerge entre los participantes del estudio la categoría denominada *Acompañamiento* (Ver Figura 23) con 19 contribuciones de los estudiantes de la IEEL, 4 de los estudiantes de la IESJO, 12 de los profesores de la IEEL, 13 de los profesores de la IESJO, 3 de los directivos de la IEEL y 4 de los directivos de la IESJO, develando que hace falta más presencia en las instituciones desde los profesores y los directivos docentes de las instituciones en estudio. Esta solicitud surge de los estudiantes que insisten en que hace falta dedicar más tiempo a ellos, que sean escuchados, que se entablen más diálogos, que se les preste más atención, incluso se sugiere más presencia del estamento docente y directivo para hacer intervención en la cual se requiere además de llamados de atención, acciones de control en la institución. Así lo entiende uno de los actores: *“hablar con nosotros más, para que nos puedan entender que es lo que nos está pasando y para que nos podamos mejorar mucho más la convivencia” (E1_9_6)*. En esta intervención existe una demanda en la que se precisa más presencia de los maestros no solo para

establecer comunicación en el aula sino también en la escuela en general, en otros momentos quizás que no exigen lo académico, así lo visualiza otro estudiante:

pues a mí me parece que más como, interactuar con los estu, con los estudiantes, convivir más tiempo con los pro, con los profesores, pero no que solo sea en la clase de área, si no que convivir con ellos y pues, si así. (E1_6_20)

Figura 23
Acompañamiento



Fuente: Elaboración propia.

En estos descriptores se entiende como los participantes solicitan el acompañamiento para que en ese dialogo se dé un entendimiento y mejor comprensión con los estudiantes, y así mejorar en la convivencia. Este requerimiento que se solicita a los docentes y directivos, obedece indudablemente a esa figura que representan estos actores escolares para los jóvenes y adolescentes que estando en la escuela, compenetran con ellos en relaciones enteramente académicas y que usualmente no son establecidas como relaciones más allá de procesos de enseñanza aprendizaje.

Los estudiantes llegan a las instituciones educativas con difíciles situaciones familiares, con carencias materiales y afectivas, dificultades relacionales en el hogar, problemas sociales del barrio y otras circunstancias que los debilitan y afectan su estabilidad emocional y motivacional. Esto hace que vean en el profesor una persona con cierto grado de confianza, visualizan en el maestro una posibilidad de ser escuchados, de ser tratados con cariño y atención, y esto indica que hay una expresión de cuidado y de interés por el otro, sugiriendo una relación de familiaridad.

En otra forma de demanda que realizan los estudiantes participantes de este estudio alusivo al acompañamiento va en la línea de los padres de familia, y así lo advierten algunos actores escolares: *"creería que le hace falta más parte, eh, como más apoyo de los padres, ya que hay padres que ni les importa cómo se comportan sus hijos. Eso es lo que yo creería que falta principalmente en el colegio"* (E1_9_7).

yo creo que falta mucho trabajar en dos actores; uno en las familias, porque como te dije, los estudiantes llevan muchas practicas desde casa, entonces trabajar mucho con las familias, en pautas de crianza positiva, en, en resolución pacífica de conflictos, para que también apoyen ese proceso porque no tenemos ningún efecto si le decimos a un estudiante que no pegue, que no pelee con sus compañeros, pero ve que su papa le pega a su mama todos los días. Entonces me parece que es importante trabajar mucho con la familia. (D1_1)

En consonancia con las anteriores referencias de los actores participantes, los estudiantes y docentes son contundentes al manifestar la necesidad de más presencia y acompañamiento por parte de las familias y acompañantes responsables que figuran como acudientes de los estudiantes. Esta demanda obedece en gran medida porque los padres y madres se perciben ausentes de los procesos que se imparten en los colegios y se advierte cierta distancia entre estas dos instituciones sociales, lo que perjudica notablemente el mensaje que se enuncia en cuanto a la formación que se quiere fundamentar en los jóvenes y que reviste vital importancia si hay una buena comunicación de una a otra y viceversa.

El asunto del acompañamiento que de alguna manera reclaman tanto estudiantes como profesores es una combinación que requiere una conexión sólida, como lo señala Ramírez (2011):

El proceso de socialización primaria del hogar, complementado con el de socialización secundaria en la escuela, deben estar íntimamente ligados en una interrelación permanente, mediante un diálogo formativo hogar-escuela, en el que el estudiante es el sujeto-objeto de la atención, para un acompañamiento cotidiano orientado con las metas de desarrollo planteadas previamente. (p.38)

Así las cosas, los estudiantes lo manifiestan en la falta de compañía de forma responsable significa que reconocen con una conciencia reflexiva y crítica, que muchos de ellos se observan solos, abandonados en cuanto al seguimiento y cuidado de padres despreocupados y desinteresados en los procesos llevados en la escuela, que hacen seguimiento únicamente cuando la situación lo amerita o en casos extremos cuando son solicitados por eventos comportamentales en los que pueden estar inmiscuidos. En el caso de los profesores, este anuncio de ausencia de las familias indica que muchas de ellas no están pendientes de sus hijos y protegidos. Se visualizan en el interior de los hogares padecimientos, carencias y dificultades que de alguna manera se reflejan en las actitudes, las formas de hablar, los desequilibrios en otros escenarios como la escuela, lugar en el que los estudiantes pasan un gran tiempo de sus vidas y comparten con vivencias todo lo ocurrido desde sus experiencias cotidianas. A continuación un ejemplo de acompañamiento al interior de la institución:

Se acerca Samantha, una estudiante que estudió en el limonar y que llevo a saludarnos tanto al profesor del san José como a mí, como profesor del limonar. Se le notó las dificultades que tiene y de inmediato el profe le recomendó que visitara la psicóloga para recibir ayuda, ella de entrada dijo que no quería pero luego de varios consejos y comentarios que le hicimos como docentes, ella se fue a buscar ayuda y al rato la observe en un espacio del descanso hablando con la profesora directora de grupo. Ahí se percibe la atención a los estudiantes y la escucha para con ellos. (A.N.C.I.E.S.J.O_6).

Acá algunas otras expresiones que se encuentran entre los diferentes miembros de la comunidad que hacen parte del estudio en lo relacionado con la falta de acompañamiento y que lo comprenden de la siguiente manera:

A pesar de las buenas acciones, siempre se debe mejorar, yo creo que los jóvenes de grados superiores, como décimo y once, deberían apadrinar a los demás en temas de buen comportamiento. Además del acompañamiento por parte de los docentes. (P2_4)

En esta apreciación se insiste en que las personas asumen más responsabilidad en las comunidades, como el caso de los estudiantes de grados mayores, quienes se sugiere que acompañen los procesos de los más pequeños. Ya un docente solicita más presencia de la parte dirigencial: *“en el colegio hace falta un direccionamiento, un direccionamiento estratégico institucional” (P1_8).*

Ya en el caso de los directivos docentes, la reclamación está orientada hacia una mayor exigencia para con los maestros, como lo describen los siguientes directivos: *“yo creo que debemos seguir como docentes, todos caminar en la misma dirección cierto, que tenemos un líder y que nosotros trabajemos con la misma ruta, por el mismo propósito” (D1_2).* *“que algunos docentes se empoderen más y trabajen en pro de la convivencia” (D2_1).*

Estos aportes de los actores profesoriales y de los directivos de las instituciones manifiestan interés en conformar grupos de apoyo para ayudarse en pro de una mejora de la convivencia e igualmente tener los objetivos claros como instituciones educativas. Que se coordine una meta clara para la gestión y dirección de los planteles y al mismo tiempo el compromiso unificado de todos quienes hacen parte tanto de la dirección como del suministro de cátedra para la escuela.

En conclusión a manera de resultado en este apartado, como respuesta a esta necesidad, las instituciones en voces de los profesores y los directivos buscan mejorar esos canales de comunicación con los padres de familia en la conformación de grupos y relaciones como la escuela de padres, con la cual se hacen grandes intentos de trabajos mancomunados que garanticen mejor comunicación y más acercamiento de las familias que se empoderen de la formación de sus hijos, y que retribuyan en cierto grado la formación impartida en la escuela.

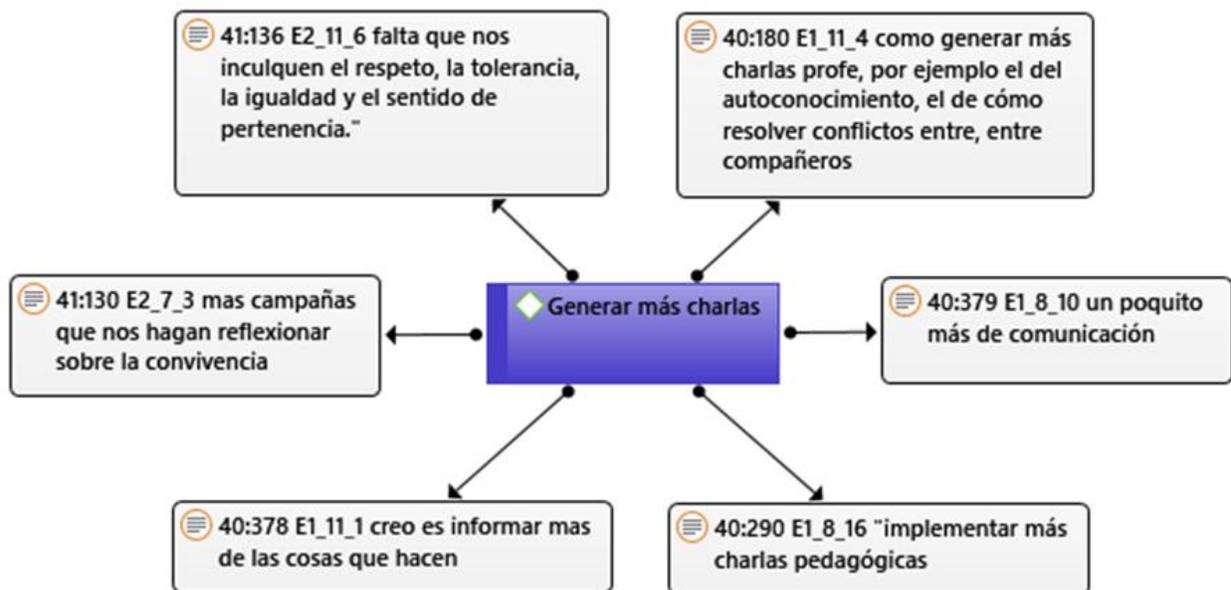
Por otra parte, emerge la categoría que hace alusión en, *Generar más charlas*, (Ver Figura 24) en el cual los estudiantes de la IEEL hay 8 expresiones, 14 en los estudiantes de la IESJO, 8 en los profesores de la IEEL, 10 en los profesores de la IESJO y 1 directivo de la IESJO. Referencia que hace mención a tener un mayor esfuerzo en la formación para el personal docente y estudiantil

a partir de charlas que se conviertan en espacios de capacitación, espacios de información en los cuales se dé una mejor comunicación en todos los aspectos relacionados con las instituciones y que favorecerían la convivencia y el ambiente escolar. Esas charlas motivadoras que provoquen mayor disposición hacia las actividades propuestas de forma académica como la misma prevención y el proyecto de vida. En ese sentido, planten la necesidad de generar más charlas para robustecer procesos tal como lo refieren los estudiantes y profesores: “em, como generar más charlas profe, por ejemplo, el del autoconocimiento, el de cómo resolver conflictos entre, entre compañeros” (E1_11_4). “creo que deberían de dar más charlas motivadoras, y de hablarnos más sobre lo importante que es la convivencia y lo bien que hace en mejorar el colegio” (E1_8_5).

En las descripciones anteriores se observa como uno de los requerimientos es la capacitación constante desde las charlas, visitas a los salones, conferencias con profesionales del área, y reuniones en grupos en los cuales se brinde información y a su vez se hace formación para la mejora de la convivencia en todos sus aspectos.

Figura 24

Generar más charlas



Fuente: Elaboración Propia.

En el ámbito comunicativo, también existe un reclamo de parte de la comunidad académica tal como se expresa aquí: *“Que podemos tener en cuenta en el colegio pues, tenemos entonces que tener una forma de comunicarnos más, más asertivos, una forma de comunicarnos más adecuada para los muchachos y para nosotros mismos como docentes” (P1_5). “Una mejor comunicación entre directivos y docentes” (P2_9).*

La comunicación como factor determinante que al modo de Henao (2011) establece relaciones con los demás seres humanos lo cual se da a través del diálogo donde la persona que se comunica requiere del otro para la interacción comunicativa como un ser en plenitud.

Aunque constantemente se está dando este tipo de formación en la comunicación en las instituciones académicas, lo que se requiere es un mayor grado de asertividad en las formas de comunicar todo entre los diferentes actores convivenciales del colegio. Una comunicación asertiva a juicio de Henao (2011), es manejar un lenguaje con frases auto afirmativas, expresándole al otro lo que piensa, sin obligarle a que cambie, lo que ayuda a mantener el enfoque del tema planteado durante dicho proceso comunicacional. La comunicación asertiva indica la diferencia entre una respuesta defensiva o agresora y una con el propósito de construir un espacio con el otro. El propósito de la comunicación asertiva está en determinar frases transparentes, y no culpar directa o indirectamente a alguien, se trata de entablar un proceso comunicacional sincero que posibilite la expresión del otro desde su sentir, haciéndolo constantemente desde lo cotidiano para lograr un mejor ejercicio.

En consonancia con lo anterior, dependiendo de una buena comunicación, los procesos y cada una de las acciones realizadas en los que se mantienen los diferentes roles de los protagonistas de la convivencia estarán garantizados desde un buen entendimiento de lo que se quiere y se debe hacer en las comunidades educativas. En las instituciones escolares se percibe alguna dificultad en los procesos comunicativos ya que no son los más asertivos en cuanto al trato que merece la información en los diferentes estamentos escolares, lo cual se evidencia en las relaciones entre los estudiantes y compañeros pares como a nivel de directivos y docentes en las instituciones.

De otro lado, hay otras razones relacionadas con generar más charlas que repercuten en esta línea y que así las describen actores profesoraes y directivos institucionales de la siguiente manera:

yo creo que deberíamos trabajar más desde la prevención, porque a principio de año se trabaja obviamente, cuando estamos en esa semana púes, de acogi, de acogida con los estudiantes, pero debería ser más continua, a veces eh, por ejemplo, las direcciones de grupo tenemos unos temas más puntuales para tratar, entonces, también sería interesante hablar un poquito más de convivencia, de lo que está pasando. (PI_9)

me parece que es importante también trabajar mucho con los docentes en el tema de clima de aula por qué?, porque muchas veces, algunas acciones de las que, de las que desarrollan los docentes para poder tener un control, de pronto de, disciplinario o, o de esa misma convivencia en el aula, hace que disparen otras acciones en los estudiantes de inconvivencia, entonces, por ejemplo, lo que te decía ahorita, dejar los alumnos por fuera de clase, eh, de, del asunto del observador antes de mediar. (DI_1)

yo creo que siempre faltara algo en los colegios. Falta capacitar a los nuevos maestros sobre la normatividad educativa, sobre los derechos, muy importante, que todo el mundo conozca los derechos y deberes para que se puedan realizar y hacer con más tranquilidad, para que todo el mundo los aplique, los lleve en todo momento, donde este, dentro la clase, fuera de la clase, en el colegio o fuera del colegio, eso hay que fortalecerlo. (D3_2)

En resonancia con las expresiones anteriores que son exclusivamente de profesores y directivos, está la capacitación a docentes en cuestión de prevención, manejo de los conflictos, normatividad y clima de aula para asumir de una mejor manera el papel de formador constante en todo lugar y todo momento en el rol de docente. Todo esto en provecho de los mismos estudiantes que se benefician de la formación que reciban los docentes y directivos institucionales.

Con base a las citas anteriores, la capacitación de los docentes en todos los aspectos relacionados con la formación para su quehacer educativo es fundamental en la misión formativa y de acompañante en la vida de los escolares. Así lo comprenden López y García (2006), al reconocer la necesidad de preparar al profesorado en el complejo universo de las relaciones interpersonales en las instituciones educativas en aspectos como elementos de motivación, habilidades sociales, bases en el trabajo sobre actitudes, técnicas para la solución de conflictos y mecanismos de participación y dialogo tanto en escuela como en familia. Todo en contexto desde la teoría y la práctica que facilite el manejo de situaciones convivenciales y de conflictividad.

En esta dinámica, es fundamental que se propicien los espacios y las estrategias en las que se puede dinamizar la capacitación y formación a los docentes y directivos contando tanto con la ayuda profesional del personal de apoyo encargado de los procesos convivenciales como es el caso de los Psicólogos que acompañan los planteles educativos, como también la contribución de profesionales que externos a las instituciones, puedan aportar desde sus experiencias en ese campo. Así mismo el pertinente apoyo constante a la formación de docentes en aspectos como manejo adecuado de conflictos, el desarrollo de habilidades sociales y otras relacionadas con la convivencia se retribuyen luego en una mayor y mejor atención asertiva hacia los estudiantes tanto en sus relaciones interpersonales que sea aplicable a todos los entornos en donde tengan encuentro y vivencias.

En relación con la capacitación y el acompañamiento en formación a docentes en las dinámicas de trabajo, las instituciones cuentan con el programa Escuela Entorno Protector que se fortalece por la intervención de los profesionales en psicología como agentes externos que prestan asesoría realizando trabajo tanto con los estudiantes mediante grupos focalizados como también brindando asesoría y respaldo a la labor del docente en formación con el tema de clima de aula. Además de esto, se busca desde este programa hacer un trabajo mancomunado con el comité de convivencia institucional en el que se plantean estrategias que permitan hacer procesos de prevención, promoción, atención y seguimiento en asuntos de convivencia que faciliten un adecuado bienestar para la comunidad educativa. En las instituciones escolares en estudio se desarrollan actividades pensadas y diseñadas para la mejora en los diferentes aspectos que vinculan la convivencia como eje de la actividad pedagógica y educativa de los colegios durante el periodo escolar.

De otro lado, reflejó con alguna frecuencia desde las voces de los actores estudiantiles en mayor medida sobre lo que se requiere para que exista una mejor convivencia en las instituciones, la categoría denominada *No falta nada*, (Ver Figura 25) categoría que cuenta con 11 contribuciones de los estudiantes de la IEEL, 2 de los estudiantes de la IESJO y 2 de los profesores de la IESJO. En esta categoría se develan descripciones como *“todo está bien, no falta nada, así está bien”*. etc. Algunos aportes de los participantes se entienden así: *"pues a mí nada, pues, así como esta está bien" (E1_8_3)*. *"pues la verdad por parte del colegio yo considero que no hace falta nada"* (E1_6_8). *"pues profesor en mi opinión y en el poco tiempo que llevo de experiencia en ese colegio,*

diría que no, que no faltaría alguna estrategia o alguna otra cosa para que mejoren la convivencia social, así están cien de cien" (E2_9_7).

En las descripciones se observa que, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, la convivencia está bien, que no falta nada. Los niños, niñas, jóvenes y adolescentes escolares se encuentran a plenitud con lo que les otorga la institución y como se desarrollan las distintas actividades y programas en los planteles educativos. En esta medida se pueden hacer algunas lecturas de interpretación considerando las respuestas dadas por estos participantes. En primera instancia indica que las personas integrantes de la comunidad educativa no encuentran dificultades ni inconvenientes con lo desarrollado en sus instituciones que merezca ser tenido en cuenta en un plan de mejora, ya que sus necesidades e intereses están cubiertos en relación con las expectativas que aborda el plantel.

Figura 25

No falta nada



Fuente: Elaboración Propia.

En una segunda lectura, los estudiantes y docentes que lo comprenden de esta forma no logran abstraer desde sus dinámicas y realidades propias, asuntos y situaciones que se movilizan en las instituciones que sean recurrentes y que afectan la convivencia institucional. Se concentran en sus cosas, no tienen mayor interacción con las demás personas, se involucran mínimamente en lo que les corresponde y hacen lo justo para estar al margen de incidentes que les afecte su estado pasivo.

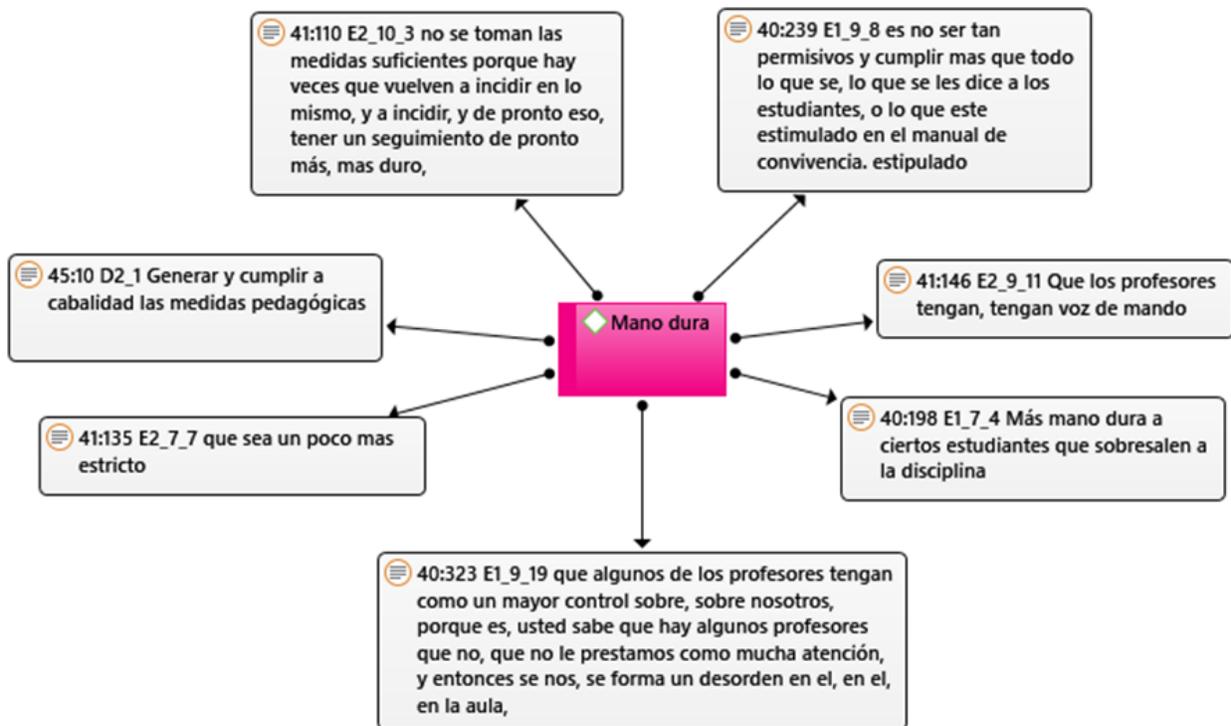
Y una última interpretación que puede acontecer de algunos participantes de la escuela ante la presencia de las respuestas de que no hace falta nada en la institución escolar para mejorar la convivencia, esta direccionado hacia una interpretación de naturalización de lo que sucede, un pensamiento colectivo de que todo está bien y que no se debe magnificar algunas eventualidades que den otros rumbos a lo que se vive en lo cotidiano de las instituciones. En este caso, como sucede con la percepción de la convivencia en el ambiente escolar, se justifica y cataloga de normal y común todos y cada uno de los actos que se producen en la escuela en lo cotidiano, y de alguna manera se carga un estigma en el ambiente que no sugiere la posibilidad de revertir esa realidad sino más bien se acomoda habituándose como actos normales que carecen de trascendencia. Sumándole a esto el conformismo de que nada puede superar esa realidad y que resulta difícil cambiar dicho panorama.

En esa dinámica particular que se percibe en ese panorama de los protagonistas convivenciales coincide con la realidad institucional de los jóvenes, que en muchos casos se evidencia en algunos alumnos que no interactúan mucho por su forma de ser y por lo tanto hasta pasan desapercibidos, punto que no altera ningún estado de ánimo y están alejados de situaciones que trastornen la convivencia. Muchos otros estudiantes se perciben como ajenos a esa realidad de sobresaltos ya que tienen comportamientos acordes a una buena disciplina y su formación es tan positiva que resulta insoslayable por el acompañamiento familiar. Y por último también existen los jóvenes que, acostumbrados a las situaciones de conflicto constante, a los problemas y situaciones de dificultad permanente, no se les hace nada novedoso presenciar los conflictos en la escuela y por ende lo perciben como normal que sucedan entre sus pares, por lo tanto, naturalizan las acciones que se viven en los escenarios escolares y barriales.

Otra categoría que emergió tiene que ver con, *Mano dura*, (Ver Figura 26) en las que conciben en 8 estudiantes de la IEEL, 4 en los estudiantes de la IESJO y 1 directivo de la IESJO, si bien refleja una representación pequeña, y en voz mayoritaria de los estudiantes, destacan estos la necesidad de una mayor intervención de figuras de autoridad y poder, que de alguna manera se impongan con determinación haciendo control desde su rol y puedan subsanar las dificultades y situaciones que pongan en peligro el buen ambiente y la armonía de la convivencia escolar. Esta presencia con imposición de normas ejemplarizantes como lo señala Carbajal (2013) “el concepto restringido de la convivencia se centra básicamente en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos” (p.15).

Figura 26

Mano dura



Fuente: Elaboración Propia.

Algunos actores de la convivencia lo comprenden de la siguiente manera:

Lo que falta en la institución es no ser tan permisivos y cumplir más que todo lo que se, lo que se les dice a los estudiantes, o lo que este estimulado en el manual de convivencia, estipulado profe, perdón. (E1_9_8)

El sentir de quienes intervienen con su percepción describen la exigencia que hace falta desde una posición de dirigente más sancionatoria, tal como lo enuncia este otro actor estudiantil:

eh profe, yo creo que al colegio lo que le falta es, te voy a ser sincero profe, le falta un poquito más, diría yo, de firmeza en cuanto a las, a las correctivas, para, para que la, la convivencia tenga una mejoría, cierto. (E2_8_2)

Con estas descripciones se observa claramente el requerimiento de una participación mayor de las directivas y docentes en cuanto a medidas, así mismo ser más diligentes en todo lo que tiene que ver con el control y seguimiento de los procesos relacionados con la convivencia. Incluso señalan acciones que suceden y en las que se requiere ser más estrictos debido a la gravedad en cuestión de afectación del ambiente escolar y de la seguridad institucional, así lo ven otros estudiantes:

profe, y creo que deben ser más estrictos con la disciplina del colegio porque hay niños que en ese colegio hacen lo que quieren, le, le quitan la, la plata a los niños, la lonchera, fuman marihuana y se encierran en los baños y nadie les hace nada, entonces, entonces creo que, que es eso, y deben expulsarlos. (E1_7_17)

pa que todos tengamos una muy buena convivencia, lo que hace falta es que acomoden a esos pelaos que van al colegio, pues normal y de un momento a otro, ósea, que, que por allá fumando que esto y lo otro. Que se encarguen más que todo eso, y veras que en el colegio la convivencia cambia total. Eso es lo que hace falta en ese colegio pa que cambie. Porque nosotros tenemos todo con, pues como con el remordimiento de que a uno lo echan por, pues, lo echan por esto, que esto y lo otro, entonces llaga uno así, y tira vicio, y se dan de cuenta quien es, y no le dicen nada, y se ve normal allá en el colegio, y le hacen atención psicológica, pero, no, con eso no gana nada. (E1_9_11)

De esta manera se observa que los estudiantes, en este caso de la IEEL, exigen un mayor compromiso y dureza de parte de los actores encargados de la convivencia para que se cumplan las normas establecidas por la institución y de esta manera cuidar y generar un control sobre los diferentes espacios de la comunidad educativa, y que existan relaciones de respeto y buen trato entre todas las personas que integran dichos establecimientos escolares.

En este sentido, como lo percibe Moreno (2006), una visión pesimista de la convivencia se enfoca en asumir como la violencia en las instituciones es el desafío más difícil que tiene el sistema escolar, para lo cual se hace urgente aplicar medidas de choque que ayuden a disminuir. Así, para este tipo de fenómenos la única solución sería la “mano dura”, con sanciones y castigos ejemplarizantes, expulsiones y recomendación de cambio de institución. Lo cierto como lo dice el mismo autor, las situaciones problemáticas de violencia no deben afrontarse solo por una vía de represión, corriendo el riesgo de multiplicarse y hacerse mucho más difíciles de contener y solucionar.

A manera de conclusión, es bueno considerar que aún se ven en las instituciones algún tipo de solución a los conflictos con posturas sancionatorias en las cuales lo que se hace es contener las situaciones agresivas y de énfasis violentas, en donde prima el castigo, la amonestación y la sanción implicando todo esto en un mal manejo de los conflictos al pensar en remediar en la inmediatez, pero sin darle el trato justo y pedagógico que busque un aprendizaje real y eficaz de la situación. Aunque se debe reconocer que ha dado pasos grandes en este tipo de práctica resolutivas y que si se hacen solo en casos extremadamente complejos en los que se agotan los recursos por parte de las directivas y del comité de convivencia.

Por último se destaca la categoría denominada *Recursos* (Ver Figura 27) con 2 aportes de los estudiantes de la IEEL, 3 aportes de los estudiantes de la IESJO y 5 aportes de los directivos de la IESJO, y aunque no tiene mucha representación en la participación de los diferentes actores convivenciales, si se manifiesta como aspecto determinante ya que su connotación radica en lo consistente e importante a la hora de fortalecer la convivencia y el ambiente social escolar tanto en factores de necesidades como de carencias institucionales. En este caso las expresiones son voces de la institución educativa el limonar. Dentro de las descripciones se encuentran las limitaciones con los espacios físicos comunes y de encuentro que no son los ideales ni están en las condiciones

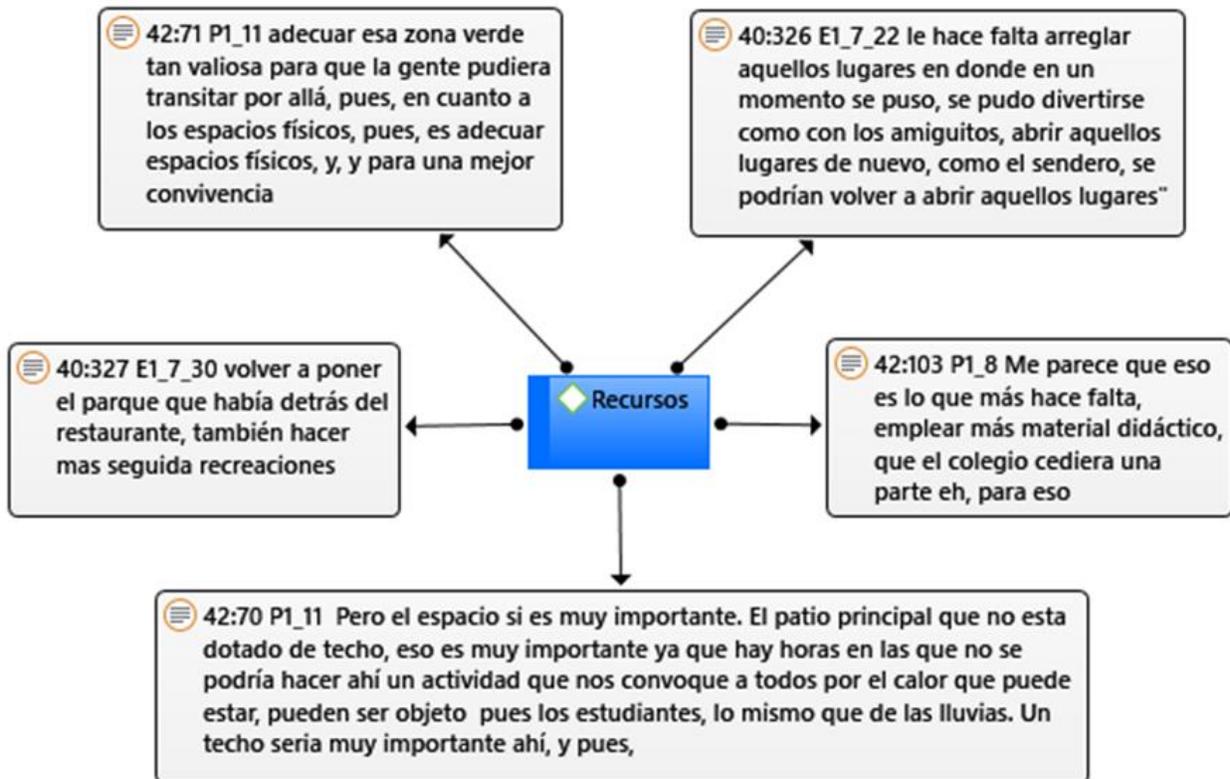
que se requieren, igual los espacios recreativos que han existido, pero hoy día no se encuentran en condiciones para su sana utilización. Así lo entienden algunos de los actores de la institución:

Pero el espacio si es muy importante. El patio principal que no está dotado de techo, eso es muy importante ya que hay horas en las que no se podría hacer ahí una actividad que nos convoque a todos por el calor que puede estar, pueden ser objeto pues los estudiantes, lo mismo que de las lluvias. Un techo sería muy importante ahí, y pues. (P1_11)

Con esta apreciación de un profesor de la institución el limonar, se puede observar la limitación configurada en un espacio físico y esto convierte este hecho en obstáculo para el desarrollo de actividades, o por lo menos dificulta que se den las condiciones necesarias y justas para la normal ejecución de las actividades curriculares planeadas en lo colectivo.

Figura 27

Recursos



Fuente: Elaboración propia.

En términos de Arancibia (2014) en su trabajo, diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos, realizado en Costa Rica, contempló en el momento de la recolección de datos nombrar Dimensión espacios de convivencia la indagación de la percepción que se tiene de la infraestructura del colegio en cuanto a accesibilidad, beneficio y acciones que se imparten. Igualmente observando la necesidad de espacios colectivos o comunes como patios, sillas, muros, aulas de clase, corredores. Y sobre estos en los resultados emerge que la población estudiantil declara “no tener lugares cómodos para compartir, y que los existentes son de difícil acceso” (p.10).

Otro participante con su comprensión frente a los recursos: *“Eh, Me parece que eso es lo que más hace falta, emplear más material didáctico, que el colegio cediera una parte eh, para eso” (PI_7)*. En esta expresión se observa otra dificultad a nivel de recursos y este tiene que ver con los elementos didácticos y materiales que se utilizan para el desarrollo de las actividades académicas en las instituciones escolares. Lo anterior reafirma lo contundente que es para una institución educativa en términos de comodidad y bienestar, el contar con recursos, escenarios y espacios físicos acordes para el desempeño adecuado tanto en lo educativo y pedagógico como en lo social. En este sentido la IEEL no cuenta con los espacios adecuados, ni con los escenarios al aire libre aptos para las distintas actividades ni mucho menos con los recursos técnicos y pedagógicos acordes a necesidades y exigencias mínimas requeridas institucionales. Caso contrario sucede con la IESJO que instalada en una infraestructura física más amplia cuenta con espacios más grandes y acordes que posibilitan mayores posibilidades de esparcimiento y distribución del personal, además cuentan con espacios con otras características que facilitan el ejercicio y práctica de las actividades pedagógicas, tal como se percibe en una observación *“La institución cuenta con un gran espacio y de manera estratégica, es un espacio cerrado donde se puede visualizar una panorámica bastante amplia. Los estudiantes pueden compartir de manera integrada y no se topan en el espacio con los demás” (A.N.C.I.E.S.J.O_7)*.

No obstante, en términos de violencia para Maíz (2016) un aspecto destacado en el control de acciones violentas es el concerniente al tamaño de la infraestructura. Para esta autora las escuelas con dimensiones grandes ofrecen mayor dificultad en el control de la disciplina, se pudiesen producir hechos de vandalismo, de acoso y presencia de personas intrusas en la institución, exige mayor vigilancia y control de los diferentes espacios. Sin embargo, para los actores protagonistas

de la convivencia de la IESJO, los espacios amplios con los que cuenta la institución son más que un privilegio un beneficio para la comunidad en tanto ofrecen cantidad de ventajas para la vida escolar. No sucede lo mismo en la IEEL que no cuenta con tantos espacios físicos ideales para los encuentros escolares y otros espacios que no están en las condiciones deseables para las actividades pedagógicas, lo cual se convierte en impedimento para el desarrollo esperado de las acciones escolares que competen.

En cuanto a las dinámicas de convivencia, la inversión en las instalaciones físicas tiene secuelas inevitables, más allá de la bondad de los espacios, prevalecen otros aspectos como la configuración, posibilidades de participación de la población estudiantil, grado de aceptación del espacio, etc. (Barrantes, Mora y Robles, 2014). En el mismo sentido, La UNESCO en su informe, Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe (2010) señala entre los primordiales elementos que repercuten en el rendimiento educativo los siguientes respetando la respectiva prioridad: : • El clima escolar• El acceso a servicios en la escuela• La disponibilidad de computadoras• Gestión directiva que invita a la participación de padres, profesores y las relaciones armoniosas entre los actores escolares. • La infraestructura escolar.

Con respecto a este último punto Barrantes et al (2014) señalan que generalmente los estudiantes obtienen mayor desempeño en el aprendizaje cuando frecuentan colegios que disponen de bibliotecas, canchas deportivas, salas de arte, oficinas, etc. en la misma medida se nombra principal elemento alusivo al rendimiento escolar el clima social, el cual está directamente relacionado con los niveles de convivencia del estudiante dentro del salón y en el colegio como tal.

Es de anotar que la convivencia escolar está determinada por una gran cantidad de aspectos y situaciones que conducen a que su nivel este en uno u otro punto, todo en relación a la incidencia de dichos factores. En el caso de las dos instituciones estudiadas, se describieron unas carencias que influyen determinadamente, y que se presentan en las siguientes dimensiones: una primera es la dimensión compromiso estudiantil en la que los actores escolares descubren la ausencia de voluntad de los estudiantes frente a las responsabilidades académicas y comportamentales. Otra dimensión es la nombrada actividades de socialización, haciendo referencia a la falta, ya sea porque no hay o porque se requieren muchas más acciones que posibiliten encuentros con los otros en ejercicios comunes. También está la dimensión acompañamiento, en la que los entrevistados

reclaman mayor atención por parte de familias como de docentes, estar más pendientes y ocupados de ellos. Otra dimensión es la llamada generar más charlas, en la que denotan una necesidad de establecer más capacitación, más espacios de crecimiento en aspectos colaterales a lo académico. También surgió la categoría mano dura, y como dimensión se ubica en un plano de lo sancionatorio, de lo punitivo, a la respuesta del castigo como acción para contrarrestar las dificultades comportamentales. Otra dimensión es la denominada recursos. Esta se interpreta como carencia cuando se ve de forma clara representando la ausencia de elementos, infraestructura, etc. y de ello depende el funcionamiento institucional aportando garantías para la prestación del servicio en los colegios. Y de forma algo particular para algunos de los actores escolares esta la categoría no falta nada en la que sustentan que para la convivencia institucional todo parece estar bien y no se requiere ningún tipo de ajustes o mejoras.

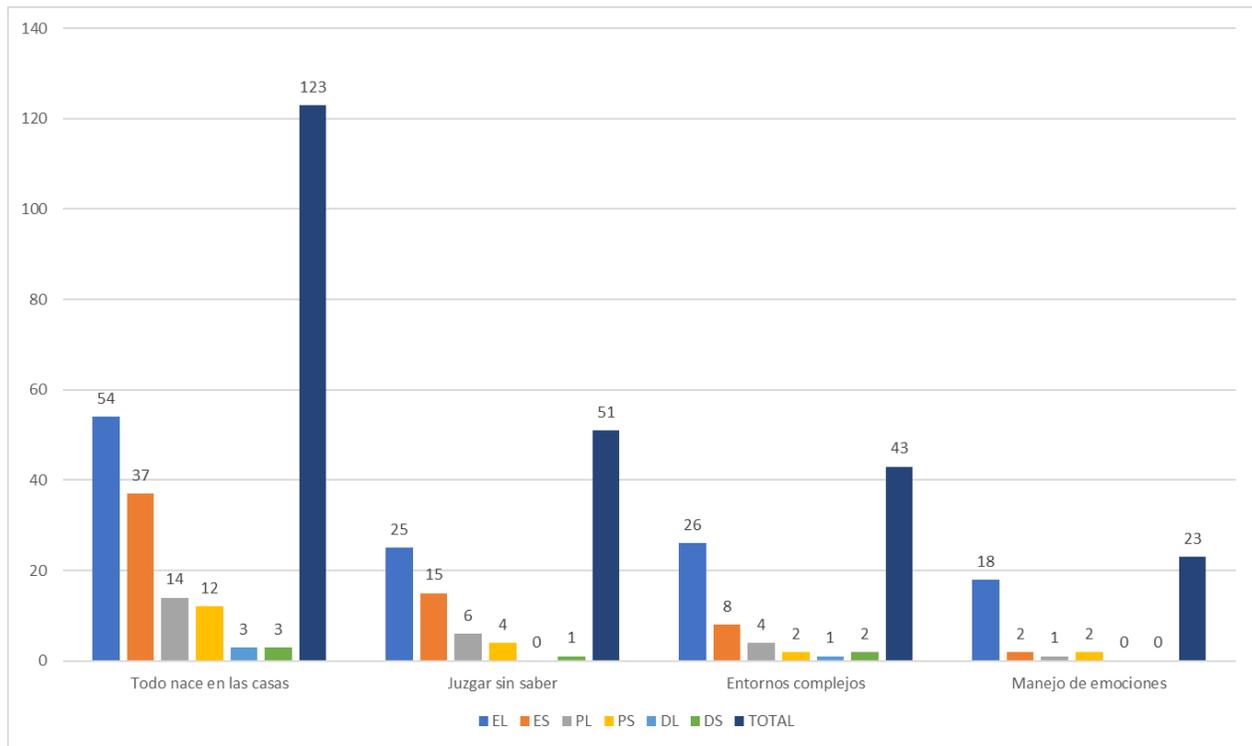
4.2.4 Incidencias de los factores contextuales en la convivencia escolar

En este apartado se presentan los resultados que sustentan la relación significativa del comportamiento de los estudiantes en el entorno escolar con otros contextos en los cuales se circunscriben los actores estudiantiles y deriva una influencia substancial en dicho comportamiento, así como los resultados en el estudio con docentes como lo enuncia Collino (2017) “el contexto sociocultural y la familia serían los condicionantes principales de las conductas agresivas entre los niños” (p.29).

De esta forma, la comprensión de esta dinámica exige apreciar la visión de los diferentes actores en estudio que, desde sus perspectivas y subjetividades matizadas en las experiencias propias, enuncian opiniones que relacionan las formas de comportamiento que se desarrollan en la escuela y los distintos ambientes en los que participan los jóvenes escolares, emergiendo de entre los participantes entrevistados 13 subcategorías que sustentan a las 4 categorías que refieren a este apartado (Ver Tabla 8).

Tabla 8

Incidencias de los factores contextuales en la convivencia escolar



EL: Estudiantes Limonar, ESJO: Estudiantes San José Obrero, PL: Profesores Limonar, PSJO: Profesores San José Obrero, DL: Directivos Limonar, DSJO: Directivos San José Obrero.

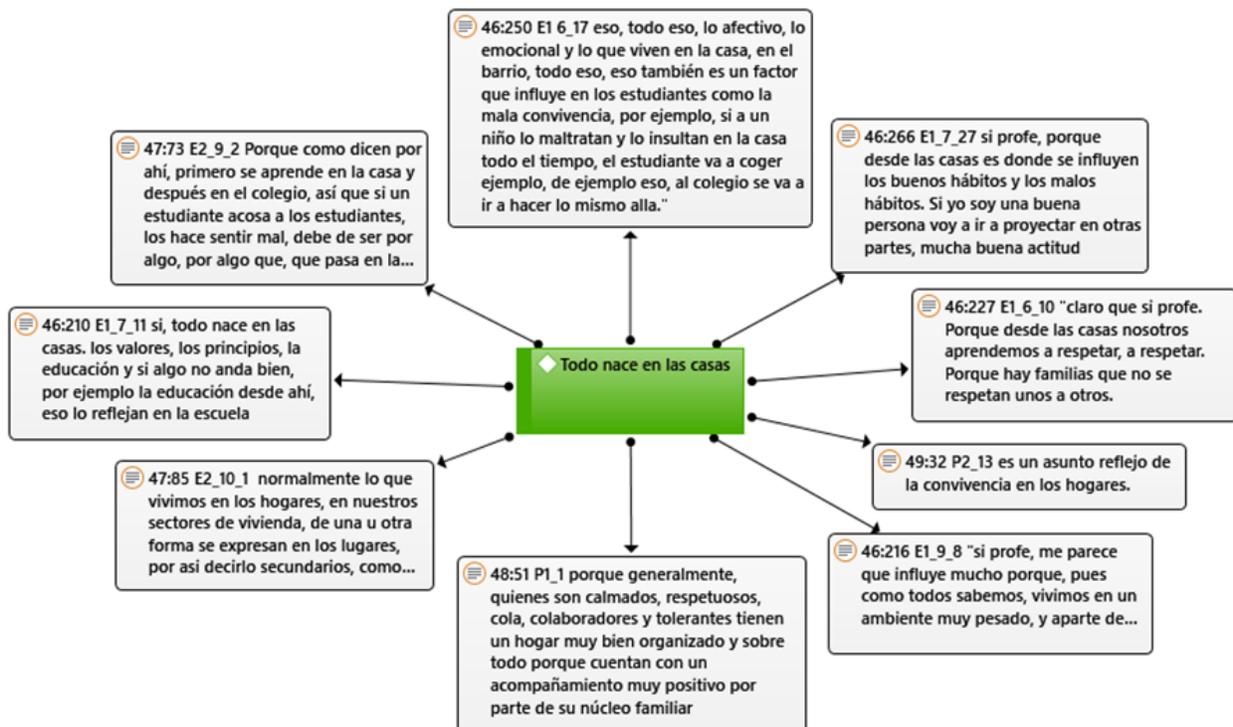
Fuente: Elaboración propia.

En un primer nivel emerge con mucha fuerza la categoría *Todo nace en las casas* (Ver figura 28), con un total de 122 contribuciones dadas en 54 aportes de los estudiantes de la IEEL, 37 aportes en los estudiantes de la IESJO, 14 aportes en los profesores de la IEEL, 12 aportes en los profesores de la IESJO, 3 aportes en los directivos de la IEEL y 3 aportes en los directivos de la IESJO. Los actores de la escuela participantes de la entrevista que coinciden en este ítem, dan gran relevancia a la influencia de otros contextos como en el caso de los hogares en los que tiene mucha permanencia los estudiantes y que marcan la pauta en normas, comportamientos y actitudes aprendidas allí. En concordancia con lo anterior y como lo expresa Colombo (2011) “La escuela no es una isla institucional alejada del entorno social, al contrario, es el lugar donde convergen

todos los agentes de la comunidad” (p.85), lo cual implica comprender que los escenarios familiares y sociales se constituyen en factores exógenos sobre el marco escolar en relación a la aparición de comportamientos y actitudes que afectan a la convivencia de los jóvenes en las instituciones educativas.

Figura 28

Todo nace en las casas



Fuente: Elaboración propia.

En efecto, en las manifestaciones de los participantes de la entrevista se perciben expresiones y pensamientos denotando con seguridad que muchas de las situaciones comportamentales y actitudinales que registran en la forma de actuar los niños y jóvenes en sus casas y espacios cotidianamente frecuentados, son irradiados en los colegios por los mismos estudiantes. Descripciones de los entrevistados señalan que lo aprendido en casa y en la calle se

lleva a otro lugar, que esos espacios sociales y familiares son de gran influencia para las personas, que en casa es donde se forma en valores y principios y que de alguna manera eso se refleja en la escuela. Así lo señala un estudiante:

Si en la casa nos enseñaron a respetar y a compartir con el otro, pues así deberíamos de ser en el colegio ya que así nos han criado. Y pues también debería de ser, por ejemplo, si alguien en la casa ha tenido discusiones o de manera contraria, ha tenido mucho amor en su casa pues, obviamente así va a ser en el colegio, va a ir a desquitarse en el colegio o va a querer mucho al alguien del colegio. (E1_9_14)

En consecuencia, la resonancia que existe entre los diferentes actores convivenciales deriva en como los aprendizajes y experiencias dadas en los contextos familiares como en los barriales repercute directamente en las acciones de los estudiantes e inciden en las maneras de manifestarse tanto en las relaciones como en sus actuares cotidianos. Acá otra comprensión de un docente:

la forma de expresarse, usted dice no, algo pasa, o algo viene desde el hogar, desde el hogar también influye mucho y tiene que ver mucho con los comportamientos y las actitudes de los jóvenes. Entonces tiene una relación, mejor dicho-directa, en el comportamiento de los jóvenes, la familia. (P2_7)

En la anterior expresión se corrobora la idea común y reiterada de que las actitudes de los estudiantes en las instituciones escolares se convierten en reflejo de actos instintivos si se quiere porque obedece en gran parte a la formación que han recibido en sus casas a lo largo de la crianza y acompañamiento que han tenido en su infancia, en cuestión de valores, modos de comportarse, manifestaciones conductuales y procederes que han sido infundidos de forma directa o por el ejemplo mismo. Por ello lo que se vivencia en gran parte en los planteles educativos está en relación directa con la historia que llevan los estudiantes como improntas acumuladas de su formación. A continuación, un directivo institucional lo concibe así:

La relación es directa, porque el primer espacio de formación y el más importante es el hogar y por consiguiente su entorno cercano, por lo tanto, cuando enseñamos y vivimos en armonía en el hogar nuestros estudiantes reflejan lo mismo en la escuela y cuando tienen dificultades son más propicios a la solución pacífica de sus conflictos. (D1_3)

Reafirmando la postura que adopta este actor institucional en la expresión anterior, se complementa con la concepción de familia en la que Giraldo (2011) señala que dentro de la dinámica familiar todo lo que rodea lo afectivo se concreta como lo más característico y determinante a la hora de modelar las maneras particulares con las que se han de gestionar el amor y el odio, la vida y la muerte; finalmente, las fuerzas ambiguas que concretaran el carácter y temperamento de cada ser humano. Sentimientos y emociones como el amor, los celos, las envidia, las angustias... que transitan en la esfera familiar proporcionan fundamentos coherentes para identificar la familia como la etapa crucial en la cual acaecen vivencias decisivas en el adentramiento del sujeto en la sociedad.

En consonancia con los resultados y las percepciones que se tienen en el territorio en el que se encuentran las instituciones educativas en estudio, el acompañamiento y todas las vivencias y relaciones familiares a las que se vinculan los niños y jóvenes es directamente incidente de acuerdo con las formas en las que el compromiso y las responsabilidades son asumidas por sus cuidadores y responsables de la crianza en formación de base en valores y principios. Se ven grandes dificultades en el entorno de las familias pertenecientes a las instituciones, en mayor medida en las de la IEEL, en donde se evidencia irregularidad en el compromiso, forma de acompañar procesos y en su misma composición como núcleo social. Es de vital importancia la atmosfera afectiva en la que está inmersa la familia y de allí el carácter y la personalidad con la que crecen y se construyen como sujetos. Igualmente se percibe también en los planteles educativos el buen acompañamiento en familias que bajo compromisos morales y de cuidado por sus integrantes, dan muestras fehacientes de unas dinámicas de formación en criterios, valores y fundamentos que conllevan a determinar el gran empeño constante que se evidencia en estudiantes comprometidos con su rol en la vida escolar y social.

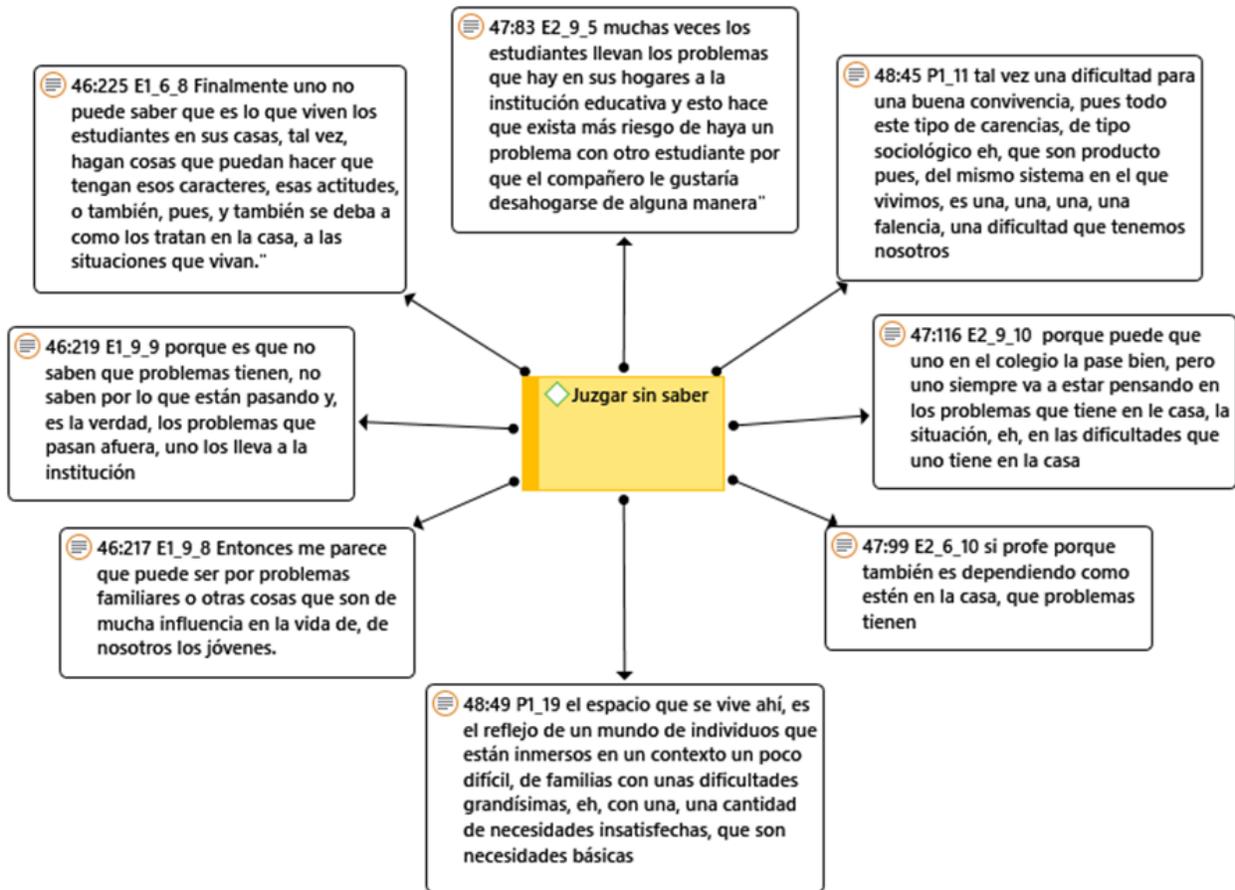
Una segunda categoría tiene que ver con, *Juzgar sin saber* (Ver Figura 29), con un total de 51 contribuciones discriminados en 25 aportes por los estudiantes de la IEEL, 15 de parte de los estudiantes de la IESJO, 6 aportes en los profesores de la IEEL, 4 en los profesores de la IESJO y 1 directivo de la IESJO.

Entre las nociones que se perciben en los entrevistados en esta línea están las referidas a considerar que hay un desconocimiento de las situaciones problemáticas singulares que se

encuentran en los hogares y las comunidades, ya que no existen las posibilidades en cuanto a alimentación, servicios básicos y otros recursos, por ende, las condiciones no son las adecuadas y esto influye de forma latente en la disposición, actitud y formas de actuar de los niños y jóvenes.

Figura 29

Juzgar sin saber



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, así lo perciben los estudiantes entrevistados: *"eh....., si profe, porque algunos pasan dificultades en sus casas y, y pues, no le prestan mucha atención a las clases, pensando en sus dificultades, pues creo yo"* (E1_6_22). *"Hay problemas en la casa, en la calle. Uno nunca puede juzgar a las personas sin saber las necesidades que realmente tienen"* (E1_10_3). En estas apreciaciones destaca lo difícil de establecer juicios sobre los

comportamientos de las personas sin conocer realmente las condiciones en las que están inmersos en sus hogares y ambientes sociales más cercanos. Un docente comparte su visión: *"yo creo que todas esas carencias que tienen los estudiantes en el contexto familiar, esos hogares monoparentales donde solo hay uno de los papas, o donde viven con sus familiares"* (P1_4). Y otro docente que complementa la información reafirmando lo que se percibe a nivel de las situaciones que se viven en contextos cercanos al colegio como los hogares y que por su singularidad en las realidades de cada persona son difíciles de juzgar:

estudiantes que por X o Y razón no viven con sus padres, los cuales en muchas ocasiones están en la cárcel o en el peor de los casos han fallecido e incluso los estudiantes no los conocen. Esto sumado a los problemas económicos, de alimentación, de acceso a servicios básicos se convierte en una bomba que muchas veces puede que nos explote en las manos. (P2_17)

Desde esta percepción cabe anotar que la conformación de los hogares, la estabilidad emocional que se brinda allí, las condiciones de posibilidades con las que se cuenta, la carencia de recursos, y otros factores que inciden directamente en los niños y jóvenes tanto en la crianza como en el cuidado son detonantes de los estados de ánimo repercutiendo directamente en sus comportamientos. En este orden de ideas, en cuanto a lo que sucede en las casas, Martínez (2005) considera que la descomposición del grupo familiar, el esparcimiento de sus integrantes, el descuido a los hijos, etc. contribuye de manera creciente en la formación de familias monoparentales y esto conlleva a que los hijos pasen mucho tiempo solos. En este escenario, no es extraño que los jóvenes reemplacen este sustento familiar por los amigos, acercándolo a otros comportamientos no deseados.

En otro orden de ideas y que refuerza esta misma categoría de lo que se desconoce que sucede en las casas afectando de forma notoria el comportamiento de los estudiantes, los entrevistados señalan el asunto de las drogas como un dispositivo que confronta la convivencia ya que genera situaciones que quizás hasta pueden ser incontrolables en el seno familiar y de alguna manera se refleja en las instituciones ya que uno de los efectos que se manifiestan entre los consumidores es el aislamiento. En los barrios se consiguen los alucinógenos de manera relativamente fácil por la gran demanda que hay, incluso en algunas situaciones su consecución ha

sido para llevarla a los colegios, hasta el punto de que se ha visto su consumo allá en los planteles educativos tal como lo ilustra uno de los estudiantes: *“de pronto, a veces vemos que consumen el vicio, y pues, pueden haber visto en sus casas o en la gente de la calle”* (E1_7_12). En esta expresión se deja entrever lo complicado que puede resultar impartir juicio de valor sobre situaciones que son específicas de cada contexto familiar y que por lo tanto sus consecuencias no se pueden controlar. Otro estudiante que evidencia lo que ha percibido: *“pues digo que por el barrio puede que sí, porque en el barrio hay muchas partes donde consumen drogas y es donde los estudiantes la compran para consumir en el colegio, y en las familias pues no se profe”* (E1_9_3).

Desde otra mirada de los participantes que contribuyeron con las entrevistas, un directivo lo comprende así cuando se refiere a esta situación de las drogas: *“Hay mucha presencia de la delincuencia sobre todo en la drogadicción”* (D2_3). Acá ya no solo se ve este acto de forma singular en el que el consumidor actúa solo, sino que además ya existe una acción de convivencia con las personas de su entorno concibiéndose una fuente activadora de violencia como lo señala Martínez (2005) *“La facilidad para consumir alcohol y drogas”* (p.35), en lo que a nivel de sociedad y ambiente destacan como fuentes de violencia.

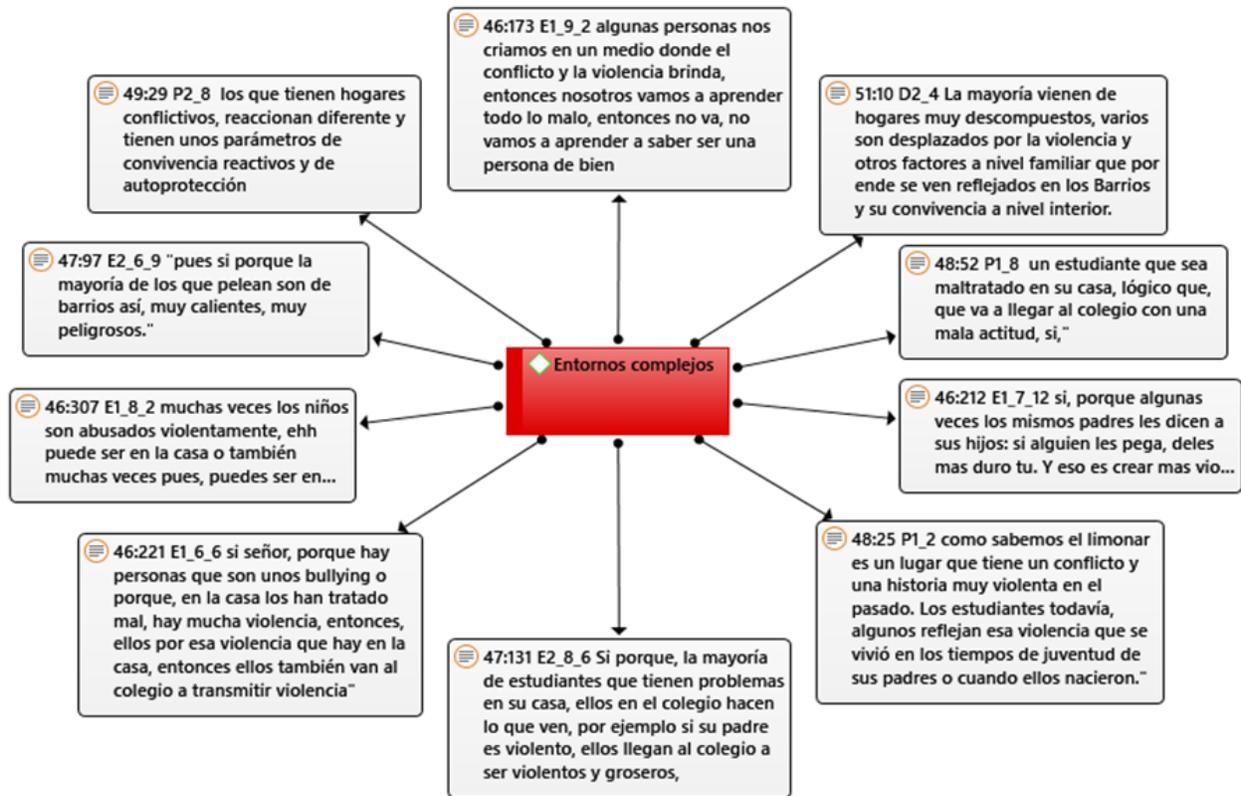
En relación a esta temática de la incidencia de los alucinógenos en el comportamiento de los jóvenes y su influencia en los contextos cercanos a la escuela y dentro de ella misma, se percibe en las instituciones la existencia de esta realidad escolar en lo cotidiano y como afecta de una u otra manera la dinámica educativa, en especial la convivencia entre los actores escolares y en todos los espacios que se albergan allí. De igual forma, también la percepción pasa por reconocer que las instituciones escolares bajo la orientación de los directivos y de los profesionales de apoyo que respaldan su acompañamiento desde la psicología, que aunando esfuerzos en la promoción y prevención para una sana convivencia, han logrado concientizar este asunto en las instituciones académicas y se busca constantemente hacer control y desarrollando grupos focales en los cuales las estrategias sean de ganarle la lucha de conductas negativas en las que se refugian y se entregan sin pensar en otras opciones.

Otra categoría que refleja la indagación tiene que ver con los, *Entornos complejos* (Ver figura 30), en la cual se contempla la participación con un total de 43 apreciaciones siendo 26 de

lado de los estudiantes de la IEEL, 8 en los estudiantes de la IESJO, 4 manifestaciones en los profesores de la IEEL, 2 expresiones en los Profesores de la IESJO, 1 directivo de la IEEL y 2 aportes en los directivos de la IESJO. Esta categoría refiere a lo complicado que representa el mundo exterior para las escuelas y lo determinante que se convierten a la hora de juzgar su incidencia como factores exógenos que influyen en los comportamientos de los jóvenes estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas, tal como lo comprende un estudiante: *“me parece que influye mucho porque, pues como todos sabemos, vivimos en un ambiente muy pesado, y aparte de eso, en la casa, desde del, desde, desde pequeño se tiene que fomentar eh, eh los valores y los principios”* (EI_9_8). De este modo, hay un reconocimiento de lo complejo que es el barrio que habita este estudiante y esa preponderancia que ejerce sobre otros escenarios como la escuela, en donde se manifiestan según sus vivencias particulares. En ese sentido, en concordancia con Martínez (2001), “Si hay violencia en la familia, en la calle y en los medios, lo extraño sería que no se manifestase también en los centros escolares” (p.297).

Todos los actores de la comunidad educativa que son protagonistas en esta línea, vale recordar -estudiantes, profesores y directivos docentes- indican en sus percepciones como la violencia en los entornos se recrudece llegando a ser repetitiva en las personas, ya que lo visto en esos espacios es lo que se aprende, en otras palabras, cuando los sujetos se crían en ambientes en medio de conflicto y violencia, ahí se aprende todo eso malo y como consecuencia lo llevan al colegio reflejando esa situación. Así lo manifiesta un estudiante: *“un entorno en el cual siempre se lleva a cabo la violencia es muy repetitivo en las personas que sufren de esto que lo vuelvan a hacer”* (EI_11_2). En efecto, la expresión anterior afirma, como una conducta aprendida por los niños y jóvenes en sus entornos más frecuentes, aparece nuevamente en otro ambiente, en otros momentos en los cuales las personas tengan la oportunidad de desplegar eso aprendido. En relación a lo antes dicho, Ruiz y Chaux (2005) lo expresan así:

Un ambiente de violencia, corrupción, autoritarismo o exclusión por fuera de la escuela afecta directamente la visión que pueden tener los estudiantes sobre cómo vivir y relacionarse en sociedad y puede llevar a que reproduzcan en la escuela y en sus vidas en general lo que ven a su alrededor. (p.114)

Figura 30*Entornos complejos*

Fuente: Elaboración propia.

Como complemento a esto y con total resonancia en cuanto a los entornos complejos en los cuales están inmersos los estudiantes en los planteles públicos, así lo comprende López (2011) al referirse a las escuelas como los espacios singulares donde se exponen los conflictos de base de la sociedad; es la reproducción de una comunidad conflictiva, que además de ser excluyente e inequitativa también se caracteriza por registrar problemáticas sociales críticas como el desplazamiento obligado, la guerra, la violencia intrafamiliar y la escasez de empleo. En ese sentido, como la manifiesta Martínez (2005), "A nivel de la sociedad y del ambiente, destacan como fuentes de violencia: Las desigualdades sociales, con grandes sectores afectados por la pobreza y por el desempleo, en contraste con la opulencia de algunos grupos" (p.35).

En función de lo planteado, el maltrato familiar que se refleja en las casas producto de violencia en los hogares son otras de las expresiones manifestadas por los entrevistados y que de

forma subjetiva la perciben con declaraciones como las peleas y tratos desde vocabulario fuerte que se utiliza en sus casas y que los niños aprenden y luego repiten, como lo describe un estudiante:

Son niños que desde la casa no les dan, no les dan cariño, no les dan, no les dan buena, pues, buen respeto y, y, esos son los niños que se vuelven violentos, y piensan, que, y piensan que con agredir a los demás, van a llenar ese vacío. Se van a dañar el ambiente a los otros niños que hay en el colegio. (E1_6_10)

En el mismo orden de ideas, se expresan también las situaciones en la que los niños son abusados violentamente tanto en sus hogares como en el barrio, las problemáticas que tienen con sus padres y como esas mismas dificultades las llevan a los colegios creando más problemas porque de alguna forma lo descargan y lo liberan, así como lo viven en sus entornos, desde los mismos gritos y formas de comunicarse, igualmente de esa manera lo hacen cuando hablando resultan gritando en sus espacios escolares. Así lo percibe un docente:

Me parece que las situaciones de convivencia de los hogares de los estudiantes y de su entorno social, está directamente relacionada con su comportamiento en la Institución (y en sus vidas en general), porque hay algunos hogares que viven situaciones de convivencia muy complejas, maltratos físicos y/o psicológicos, ambientes de violencia, drogadicción, inseguridad, pobreza en su barrio y entorno, esto se ve reflejado en el comportamiento de l@s niñ@s y jóvenes que viven bajo estas condiciones, ya que son agresivos, irreverentes, groseros, maleducados porque esto es lo que aprenden en sus hogares. Incluso la televisión colombiana les enseña eso con las narco novelas, programas violentos, noticieros amarillistas. (P2_5)

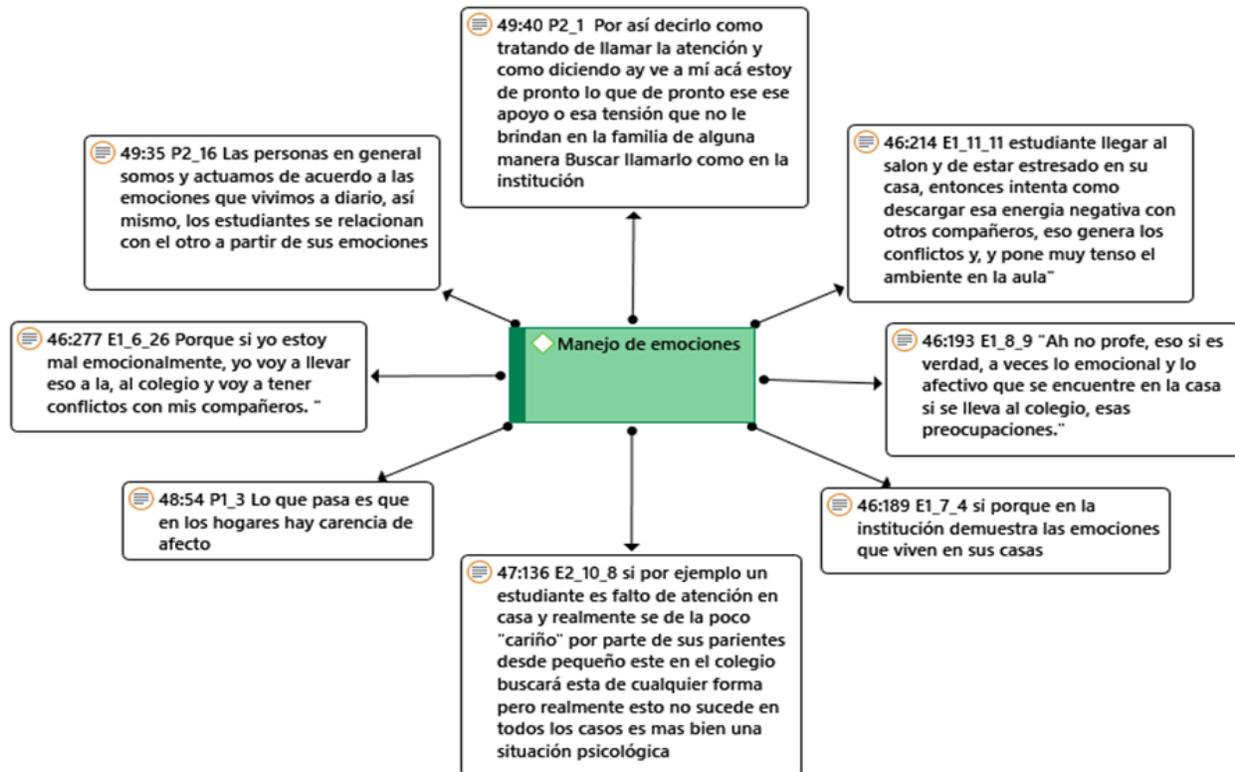
En concordancia con los testimonios emitidos por los actores escolares y acusando a la experiencia obtenida se evidencia como los entornos que rodean las instituciones están relacionados de reflejos violentos y condicionantes sociales que inciden en la génesis de las problemáticas en las comunidades, siendo más contundente para la IEEL ya que el barrio donde está ubicado el establecimiento educativo se ha caracterizado por su gran dificultad social con problemáticas marcadas como las drogas, los grupos al margen de la ley, que de alguna manera crea un ambiente pesado para la familias. En la IESJO se perciben problemáticas de drogas que preocupan a la comunidad educativa en especial a los docentes y directivas, teniendo en cuenta que

el barrio que alberga la institución no está estigmatizado como en el caso del barrio el Limonar, que arrastra una carga de violencia histórica que ha permeado la escuela por años.

Por último, se destacan la categoría, *Manejo de emociones* (ver figura 31), comprendida con un total de 23 contribuciones repartidas en 18 aportes en estudiantes de la IEEL, 2 aportes en estudiantes de la IESJO, 1 contribución de los profesores de la IEEL y 2 en los profesores de la IESJO. Para esta categoría no se encontró participación por parte de los directivos docentes lo cual significa que no le asignan relevancia a los aspectos emocionales en virtud de las situaciones comportamentales que se manifiestan en los estudiantes en su permanencia en las instituciones. Entendido el asunto emocional desde un ámbito de competencia según Ruiz y Chaux (2005) “como las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (p.40). Como lo indican los autores, se componen en dos clases de competencias emocionales, unas denominadas de identificación y manejo de las propias emociones, y las otras nombradas de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás. En este sentido, su buen control y manejo permitiría evitar el daño a sí mismos como a los demás.

En las apreciaciones de los entrevistados, coinciden en mencionar que en muchas ocasiones los estudiantes no son capaces de manejar los problemas y demás conflictos que se presentan, así que los trasladan al colegio demostrando una falta de control en las emociones que se suscitan y que les afecta considerablemente. Se evidencia que los jóvenes en las instituciones manifiestan las emociones que viven y experimentan en sus hogares y entornos cercanos como el barrio, y este tipo de situaciones y tratos sufridos hacen que los lleven a los colegios reflejando ese tipo de problemas hasta el punto de ser intolerantes con sus compañeros, así lo expresa un estudiante que lo percibe de esta manera:

si porque muchas veces no somos capaz de controlar nuestros problemas y los trasladamos hacia el colegio, así que no somos capaz de controlar nuestras emociones y nos vemos muy afectados, y dañamos muchas veces la convivencia con otros compañeros por no saber controlarnos a nosotros mismos. (E1_11_7)

Figura 31*Manejo de emociones*

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, al cotejar con otros actores convivenciales en esta línea de estudio emerge entre los resultados otros testimonios que constatan las percepciones comunes que se tienen sobre estos asuntos emocionales y el papel tan preponderante que ejerce en las relaciones y la vida convivencial como lo señala un directivo: *"Tiene total relación, ya que a nivel emocional, transmito toda mi situación familiar y personal en la IE, generando una adecuada convivencia, o al contrario, generando conflictos si así lo estoy viviendo en el hogar o contexto inmediato"* (D2_2).

Ya de esta manera, se visualiza como el aspecto de la personalidad estrechamente relacionado con los asuntos emocionales se asumen de manera más cuidadosa al reconocer en esencia que es un factor de predisposición a la violencia como lo entiende Martínez (2005) "la impulsividad y la falta de empatía. La necesidad de estimulación intensa y constante" (p.38). En este sentido, es evidente en las instituciones al observar las manifestaciones de los jóvenes

escolares ante situaciones conflictuales muchas veces pasan por efectos de ausencia en el control y manejo de las emociones al no contener y tramitar los sentimientos, y por consiguiente no alcanzar un trato adecuado tanto de forma individual como con los pares escolares, visto esto desde una posición en donde el joven es causa y origen de situaciones problemáticas como en la postura de quien es reactivo ante las mismas situaciones y no se contiene ante la provocación de sus compañeros.

En otro orden de ideas, ya cuando se trata del cuidado y atención que se les otorga a las personas, en las entrevistas expresan ideas sobre cómo no se les presta atención a los alumnos y por ello quieren llamar la atención en otros espacios como el colegio. Entonces se evidencia esa falta de atención en sus hogares denotando una carencia de afecto que luego se expone en los espacios escolares, así lo comprende un estudiante: *"sí, creo que, que eso ta, también influye porque hay algunos que nos les muestran digamos, que, algún amor, entonces eso lo quieren descargar allá en le escuela, entonces pienso que si influye eso"* (E1_9_19).

En concordancia con esas evidencias empíricas, según lo expone Martínez (2005) en el ámbito familiar variables como la desatención de los hijos, dejarlos que permanezcan mucho tiempo solos, un hogar poco cálido y la falta de afecto entre los conyugues son suficientes a la hora de influir en los niños y jóvenes en sus comportamientos y actitudes y de total relevancia con sus emociones. De la misma forma Colombo (2011) señala que la violencia emocional en términos de abandono y la negligencia familiar como primordial aspecto de violencia en los colegios, hace alusión básicamente a problemáticas en el hogar como la pobreza y la exclusión social, los problemas en las casas y su reproducción en los colegios.

De esta forma, las carencias de todo tipo en los hogares, llámese físicas o materiales y afectivas denotan en los jóvenes angustias y sentimientos que los estudiantes no encuentran herramientas suficientes para manejar sus emociones de la mejor manera y, dicho sea de paso, llegando a puntos extremo que desbordan los límites considerables, es exigirle mucho a los niños y jóvenes que asuman unas condiciones infrahumanas en las cuales ellos no son responsables. En las instituciones educativas en estudio se perciben con frecuencia la presencia de actores escolares que llegan a la institución sin consumir alimentos con la esperanza que allá los van a encontrar, lo

mismo en el caso del afecto y la ternura, ya que encuentran compañía y aprecio en sus compañeros y profesores y se refugian en la escuela al permanecer gran parte del día en ella.

De esta forma, los contextos en los que están inmersos los estudiantes como la familia, el barrio, los grupos de amigos etc. constituyen factores que inciden de forma directa en los comportamientos de los estudiantes, en sus formas de actuar, de pensar, de relacionarse con los demás, al punto que, quizás hasta predecibles para descubrir razones y causas de las conductas que se reflejan en los escenarios escolares.

A modo de cierre, en este apartado de factores contextuales, las dimensiones que aparecen son: la dimensión todo nace en las casas, que da cuenta de esa formación y crianza en principios, valores que de alguna manera se reflejan en los colegios. Otra dimensión es juzgar sin saber que refiere a las dificultades y condiciones que atraviesan los estudiantes, y que de una u otra manera incide en su actuar en los escenarios escolares. Por su parte, la dimensión entornos complejos se sustenta en los complicados panoramas que tienen los niños, niñas y jóvenes en sus casas, barrios, comunidades que terminan alterando su comportamiento en otros espacios. Y por último esta la dimensión emocional y su manejo, relacionado con los afectos y las situaciones estresantes que no les dan el control suficiente, desembocando en inestabilidad en sus emociones.

4.3 Impacto de las estrategias de convivencia en la escuela

Para este apartado, se describen las sensaciones y pensamientos que se desprenden en los participantes como son los actores convivenciales de las instituciones en estudio, sobre las diversas actividades que se llevan a cabo en las instituciones como acciones estratégicas, herramientas, dinámicas o mecanismos que se implementan en los planteles educativos en pro de desarrollar procesos de convivencia adecuados para las comunidades escolares.

4.3.1 Alcances de los procedimientos institucionales en la convivencia escolar

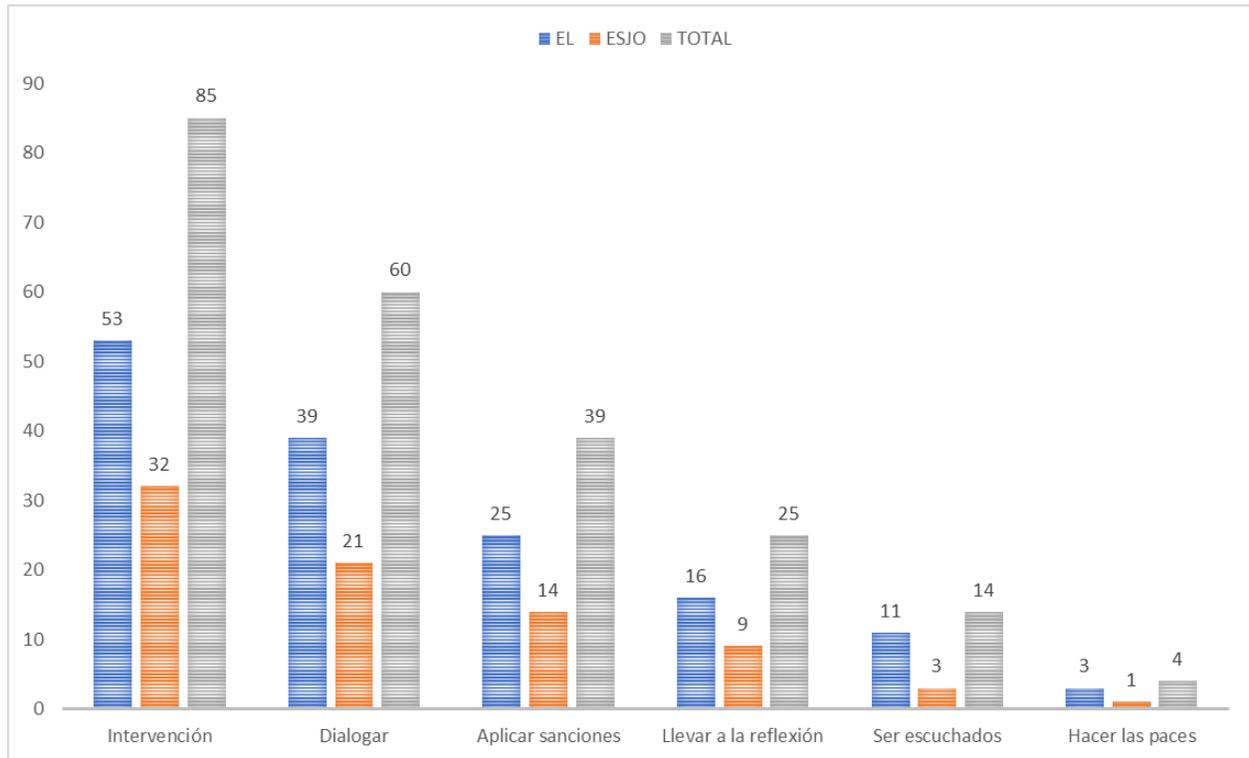
Para esta parte del estudio, se respondió a dos preguntas que llevan a conocer los procedimientos que la institución adopta para la convivencia escolar. Una realizada a los estudiantes de ambas instituciones y la otra a los directivos, también en ambos colegios.

Para la primera parte, se aborda a los actores estudiantiles para tratar de comprender y relacionar los procedimientos que prefieren que se realicen en las instituciones por parte de los diferentes órganos administrativos en torno a los conflictos que surgen en la cotidianidad de la vida escolar y como su resolución impacta la comunidad educativa.

A continuación, las respuestas de los estudiantes de las dos instituciones que dan cuenta de sus experiencias vividas y que se consolidan como realidades propias, en las situaciones conflictivas en las que han sido protagonistas, como en las que han sido observadores tanto en el aula como en los diferentes espacios escolares, en las que han percibido las diversas vías resolutorias implementadas por el colegio. Emergieron 6 categorías (Ver Tabla 9) que sustentan la forma como se procede y se operacionaliza el conflicto y su relación con la solución de problemas que aparecen entre los estudiantes y con sus profesores.

Tabla 9

Alcances de los procedimientos institucionales en la convivencia escolar



EL: Estudiantes Limonar. ESJO: Estudiantes San José Obrero.

Fuente: Elaboración propia.

En un primer nivel los estudiantes reconocen la categoría *Intervención* (Ver Figura 32) como la más representativa con un total de 85 expresiones de los actores estudiantiles, 53 aportes por parte de los estudiantes de la IEEL y 32 participaciones en estudiantes de la IESJO.

En este ítem los estudiantes de ambas instituciones refieren que desearían que los profesores y directivos intervengan antes las dificultades o problemáticas que suceden en las instituciones, y lo expresan con enunciados como estos: “*es que los detengan rápido*”, “*Paren eso*”, “*Tomen cartas en el asunto*” lo que permite observar que desean que haya una atención inmediata a lo que sucede bien sea en agresión o discusión, y por lo tanto prefieren que se tomen medidas que permitan darle solución a ese tipo de situaciones que, inicialmente vistas como conflictos, al no ser tratadas

de la mejor manera podrían escalar a la condición de violencia. Así lo expresa un estudiante ante lo vivenciado en su institución:

De una los separan y de una van a dirección, y todo, de una suspensión o lo que pase, o el problema, depende del problema que sea tan grande o tan pequeño. Ustedes están muy pendientes a que no, pues, ustedes están muy pendientes a que no peleen. Pues, mantienen muy pendientes porque una pelea en muchos colegios dura por ay una hora o bastante. En cambio, ustedes llegan de una, en el, en el momento exacto, de una llegan. (E1_7_13)

En la anterior expresión el estudiante opina sobre la atención rápida y acertada por parte de los directivos y profesores, y como la presencia pertinente de un adulto es radical en momentos cruciales de deterioro de relaciones como lo señala Ortuño (2015), la participación oportuna en este periodo del conflicto para detener su progreso aprovechando la asistencia de las personas que representan la autoridad en la denominada gestión de la crisis.

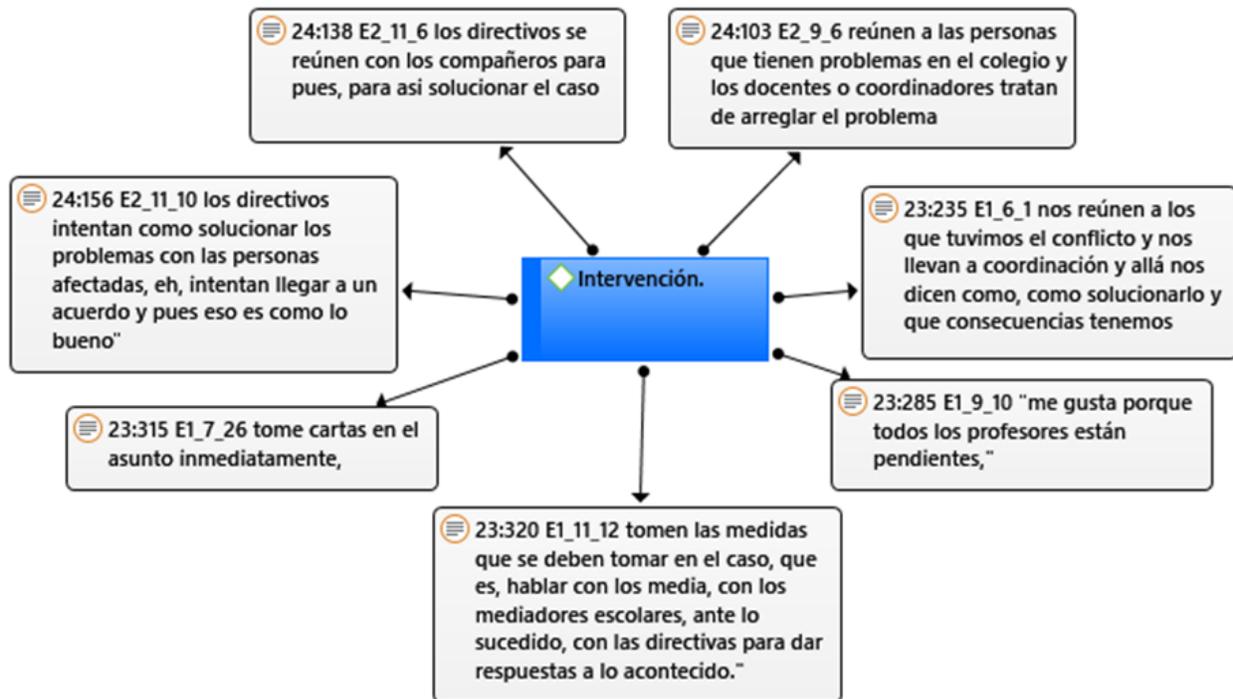
Se observa en los estudiantes que participaron en este ítem, la valoración que le dan a la intervención en términos de agilidad para la atención inmediata de un evento como los que suceden en los colegios, y lo que significa para los estudiantes al reconocer el acompañamiento de los profesores y directivos de la institución académica para intervenir en los conflictos. Los estudiantes referencian positivamente la manera como se procede, a decir:

profe, a mí me gusta que en estas situaciones la institución intervenga de forma imparcial, es decir, pues, que hagan los descartes necesarios para validar que generó el inconveniente y pues de esta forma se pueda llegar a soluciones más sensatas y pues, obviamente en el marco de respeto. (E2_11_5)

De esta manera, los estudiantes prefieren ser atendidos en un espacio en el cual sean escuchados y se contemple un dialogo sensato en el que prime el respeto por la persona respaldado por la compañía de los adultos de la institución garantizando un adecuado proceso de solución del conflicto. Igualmente, sus respuestas se caracterizan por demandar la presencia de la autoridad que ayude a gestionar la crisis, incluso con la asistencia de los padres de familia si es necesario tal como lo entiende un estudiante: "*que los lleven pa donde Eustaquia y que, y que les llamen a los padres*

de familia. Y que arreglen el problema. Que lo arreglen así civilizadamente, sin pelear ni nada" (E1_6_19). De esta forma como se ven las cosas y con el mismo marco de referencia, en cuestiones de solución de las situaciones problemáticas de esta categoría interventora, matiza con lo que Campo et al (2005) aluden, "Traspasado un cierto límite, la autoridad se ejerce para dirimir los conflictos y desempeña el poder que el régimen disciplinario le otorga" (p.138).

Figura 32
Intervención



Fuente: Elaboración propia.

En esta misma dinámica, los estudiantes comprenden que la solución de los conflictos se debe dar bajo un marco de atención representada por la autoridad de los directivos. Esto muy relacionado con las formas en las que se ha dirigido la resolución de problemas a través de mucho tiempo, admitiendo como vía legal la presencia de la autoridad, del adulto como figura responsable de los procesos que se llevan en ese contexto, reafirmando así los acuerdos que se puedan establecer o el mismo tipo de arreglo. Entonces en este tipo de intervención, no se busca solucionar de forma

interna entre las partes, sino que se conduce la situación a una instancia donde un tercero efectúa de forma imparcial mediante un procedimiento que favorezca la resolución del conflicto.

La intervención como lo comprende Ortuño (2015), requiere aquietar el problema llevándolo a un punto donde las emociones, se apaciguan apagando el incendio, es muy recomendable distanciar las partes confrontadas y posponer las acciones, facilitar un tiempo acorde que permita abordar el conflicto en mejores estados de ánimo. Así las cosas, en una mirada amplia,

De las intervenciones exclusivamente punitivas hay que transitar a actuaciones globales e integradoras que tengan en cuenta la imbricación de escenarios, el papel y las características de los «actores», el establecimiento compartido de normas y objetivos, al igual que las alternativas al conflicto. (Martínez, 2001, p. 305)

Así como lo denomina este autor, es una forma muy consistente de cómo abordar los conflictos que se están gestionando justo en esos instantes en los que la escalada llega a su punto más crucial, desde un toque en donde prime el ser humano en su comprensión de sus acciones, con alternativas de solución pacífica priorizando salidas constructivas al conflicto de una forma integral en que el beneficio sea para las partes en discordia. Ahí es donde el profesor y los directivos docentes en compañía de los profesionales de la convivencia hacen su gran esfuerzo ya que se convierte en una oportunidad increíble no solo para darle vía libre y buscar solución a situaciones traumáticas que se viven a diario en la escolaridad, sino también acceso a la comprensión y al debido manejo de los conflictos cuando las partes en discrepancia también cedan ante sus intereses y necesidades, y en construcción propia lleguen a acuerdos, o por medio de la tercerización como forma de mediación si así lo requiere.

A diferencia de otros tiempos atrás, en que las instituciones estaban en una dinámica muy distinta, en donde la resolución de las dificultades estaba atravesada por decisiones punitivas con una mirada reduccionista de la situación. Ya hoy en día, se ve más apropiación de parte de las instituciones desde la intervención oportuna y pedagógica hacia la solución pacífica de problemas en beneficio del mismo aprendizaje que se da en dichos procesos y dicho sea de paso en la detección de problemáticas intrafamiliares de violencia y de vulneración de los DDHH. No obstante, aún se ven docentes y directivos que enmarcan la intervención desde una mirada correccional solo con el ánimo de corregir con penitencias o castigos dejando de lado un espíritu formador que se podría

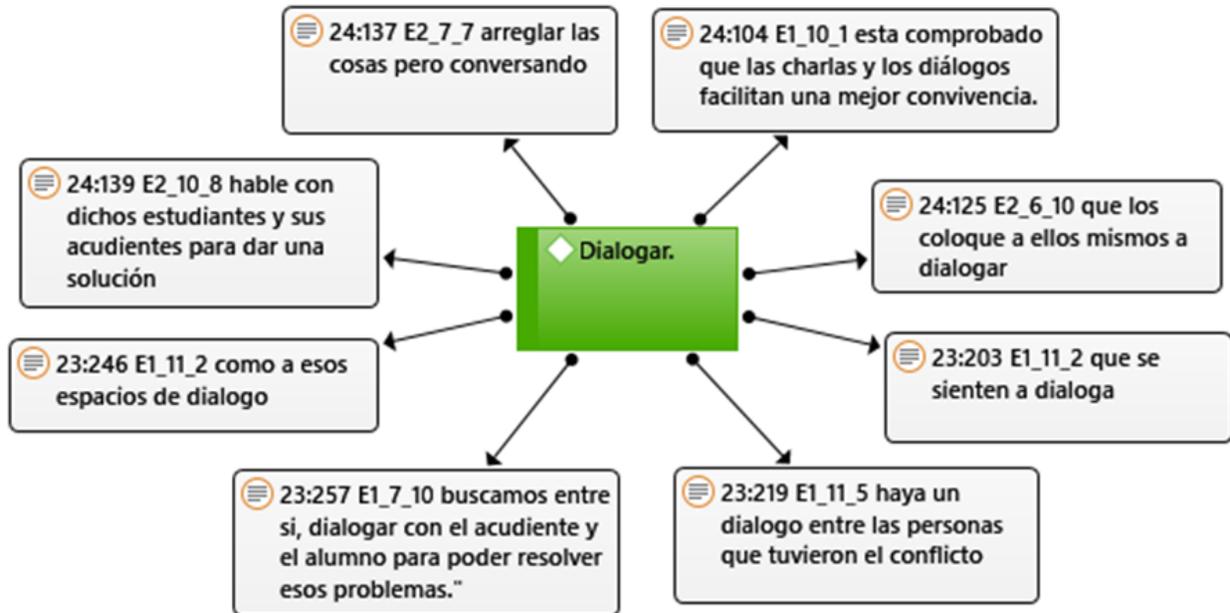
aprovechar en otra perspectiva, más desde la adquisición de aprendizajes frente al manejo de conflictos propios de los estudiantes en la escuela.

La segunda categoría que emergió de los estudiantes sobre la atención de las problemáticas convivenciales en la institución educativa tiene que ver con *Dialogar* (Ver figura 33), es una acción que la comprende como la conversa y charla que se efectúa en una dinámica comunicativa de hablar sobre algo tal como lo propone Hirmas y Eroles, (2008):

El diálogo, entendido como la capacidad de establecer interacciones comunicativas asertivas basadas en la escucha activa; es decir, poder expresar las ideas propias con claridad y, al mismo tiempo, saber escuchar reconociendo al otro como legítimo interlocutor que puede ofrecer un punto de vista diferente al nuestro. (p.260)

En este orden de ideas, los estudiantes como protagonistas de la convivencia dan prelación al dialogo, sugiriendo ser tenidos en cuenta en la conversación, el dialogo de las partes que los lleven a visibilizar sus puntos de vista y situaciones que generaron tal conflicto. Así lo entiende un estudiante: *"profe yo digo que más aplicaría a la institución y yo digo que a nivel moral y ético, sería una charla, ósea, está comprobado que las charlas y los diálogos facilitan una mejor convivencia"* (E2_10_1). Desde esta mirada, los estudiantes destacan la importancia del dialogo como método en la resolución de conflictos resaltando su valor a la hora de convivir.

En este tema donde impera la conversación y el entendimiento desde una comunicación en la que se pueda exponer puntos de vista por parte de los protagonistas en confrontación, esta revestida de un interés en el que el resultado este acompañado de una formalidad que beneficie a ambos y pueda tener la participación de adultos referentes en la institución. Acá otra expresión estudiantil en esta misma perspectiva, *"buscan armonizar el ambiente con los implicados llevándolos a un diálogo ameno y constructivo donde participan profesores y coordinadores"* (E1_7_7). En esta postura del estudiante, el diálogo además de ayudar en la solución del conflicto, también tiene vital importancia al punto de incidir en al ambiente brindando armonía y tranquilidad permitiendo construir aprendizajes y nuevas experiencias para todos los que participen de él.

Figura 33*Dialogar*

Fuente: Elaboración propia.

El diálogo se convierte entonces en un importante mecanismo para construir con los demás, a partir de diferencias que se establecen como puntos de desencuentros con el otro o con los otros, y que, a partir de criterios personales y actitud para realizarlo, se puede utilizar como habilidades comunicativas que direccionan las partes para un acercamiento que posibilita llegar a acuerdos consensuados. Matiz que encuentra relación con los planteamientos de Chauv (2005) al decir que: “Es a través del desarrollo de competencias comunicativas que podemos negociar significados, expresar nuestros intereses y reconocer los de los demás, valorar los desacuerdos, establecer compromisos y construir acuerdos” (p.39). Así mismo se le da una gran valoración al diálogo que en una perspectiva de desarrollo humano busca un mejoramiento de las relaciones interpersonales ya que tiene una gran significación en el contexto escolar.

En esa dinámica de resolución de problemáticas institucionales relacionadas con las interacciones entre los sujetos y ese mundo de subjetividades dadas las condiciones de la escuela, se evidencia una mayor apertura a la escucha y al diálogo con el otro como mecanismo que facilita la comprensión de las personas que habitan en las instituciones en estudio. Se vienen

incrementando estrategias de enseñanza en nuevas formas de resolución de conflictos por parte de las directivas y los mismos docentes superando esas instancias enfáticas disciplinarias en las que se concertaba desde la sanción, en primera medida, sin mediar la escucha al otro e indagar las razones de comportamientos que incidieran en las acciones dentro del colegio. De esta forma, se va tomando conciencia de la relevancia que se le atribuye a la conversación en términos de escucha y diálogo hacia una comunicación que se perfile asertiva.

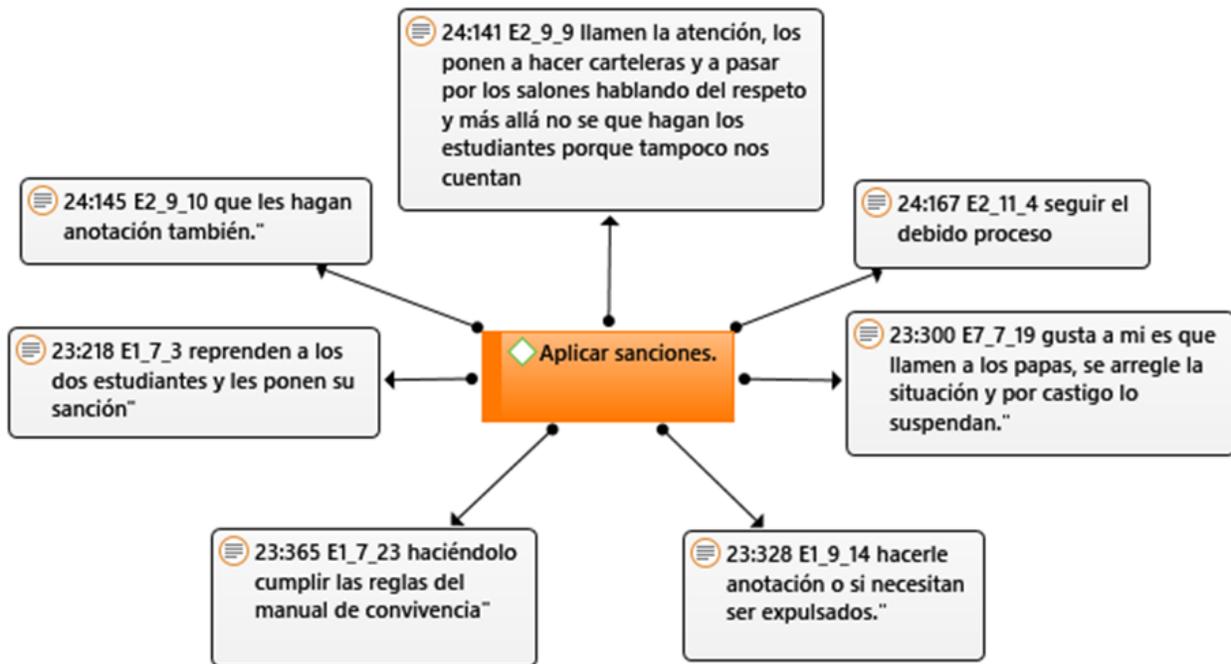
La tercera categoría que emergió sobre los procedimientos que prefieren los estudiantes para afrontar los conflictos en los planteles educativos, hacen alusión a *Aplicar Sanciones* (Ver figura 34). Sanción que en la ley colombiana se relaciona con castigo y representa una acción retributiva, aunque se le asignen otros valores (Puerta y Builes, 2011). En otras palabras, su propósito es castigar por la falta cometida; pero, dicho castigo además se constituye en una razón fuerte para que no vuelva a suceder dicha falta: lo cual le da un tinte preventivo a la sanción.

Desde las voces de los estudiantes, expresan la necesidad de que se les hagan llamado de atención a los alumnos que no cumplen las normas de respeto y también para los que alteran las buenas relaciones en el medio escolar, así refiere uno de los estudiantes:

ponerles una anotación o, o hacerles un seguimiento es como una forma de demostrarles que todo tiene una consecuencia y que lo malo trae, atrae este tipo de cosas y a los chicos a veces no les gusta, pero, ellos se lo ganan cierto, técnicamente. (E2_10_4)

Los estudiantes como sujetos pertenecientes a los establecimientos educativos en los cuales perciben y viven de forma directa todas las situaciones que deterioran la convivencia como las agresiones, los irrespetos y otras acciones que afectan la disciplina y la buena marcha escolar, son conscientes de la necesidad de aplicar medidas sancionatorias en las instituciones escolares para que haya realmente una mejora convivencial, como consecuencia de actos negativos. En palabras de un estudiante al respecto:

lo que más me gusta que la institución haga en estos casos es que se le aplique las consecuencias aquellas personas que llevaron a cabo la violencia escolar en la institución interrumpiendo así la convivencia escolar y que se le apliquen a estos la falta ya sea tipo I, tipo II y Tipo III, y se, y se lleve a cabo la consecuencia que vendría siendo digamos, una sanción, una anotación o una expulsión de la institución. (E2_10_9)

Figura 34*Aplicar sanciones*

Fuente: Elaboración propia.

Estas descripciones de los estudiantes refieren que el castigo es la forma de proceder frente a problemas que suceden con los estudiantes dependiendo de la gravedad de la falta, así mismo se va estimando la sanción y cobra vigencia que las reglas o normas institucionales se deben cumplir y sancionar cuando son violentadas o infringidas. A decir de un estudiante: *"eh, profe principalmente me parece que el, qué el colegio debería de seguir el conducto regular"* (E1_9_8). Este procedimiento del conducto regular se sigue en la medida que el problema no alcanza la solución debida y no se llega a un acuerdo frente a la situación conflictiva. Se busca que se solucione primero entre los que generaron el problema, si no se llega a un acuerdo, se busca el apoyo del profesor tutor, y sigue escalando si no encuentran dicho arreglo hasta las directivas bien sea con el coordinador, rector o el mismo comité de convivencia.

En esta misma tónica, la sanción escolar como lo ve Ortuño (2015), es una disposición con carácter correctivo que concierne a una conducta que quebranta las normas determinadas en el manual de convivencia en las instituciones educativas. La potestad de solucionar el conflicto

descansa en el directivo que personifica la autoridad y corresponde a custodiar el acatamiento de las normas anticipadamente instituidas.

En concordancia con lo anterior, los estudiantes ven la llamada de atención y hasta la misma expulsión como las formas más concretas que puedan utilizarse para la solución de conflictos o problemas entre los estudiantes. El castigo representa para algunos estudiantes en la forma de remediar la mala acción que se tuvo y de solucionar la situación sin pensar o considerar si quien sea castigado aprenderá la lección y no lo volverá a hacer. Al ver que se efectúan castigos, suspensiones o la expulsión de los estudiantes que han fallado en su comportamiento en la escuela, genera un eco en los compañeros y en el ambiente general de la comunidad educativa de que si se está haciendo lo debido, representa que la autoridad si vale en la institución y por lo demás se crea una especie de inconsciente colectivo convalidando que la norma si no se cumple por obligación, no genera ningún tipo de beneficios para mantener el orden y la convivencia.

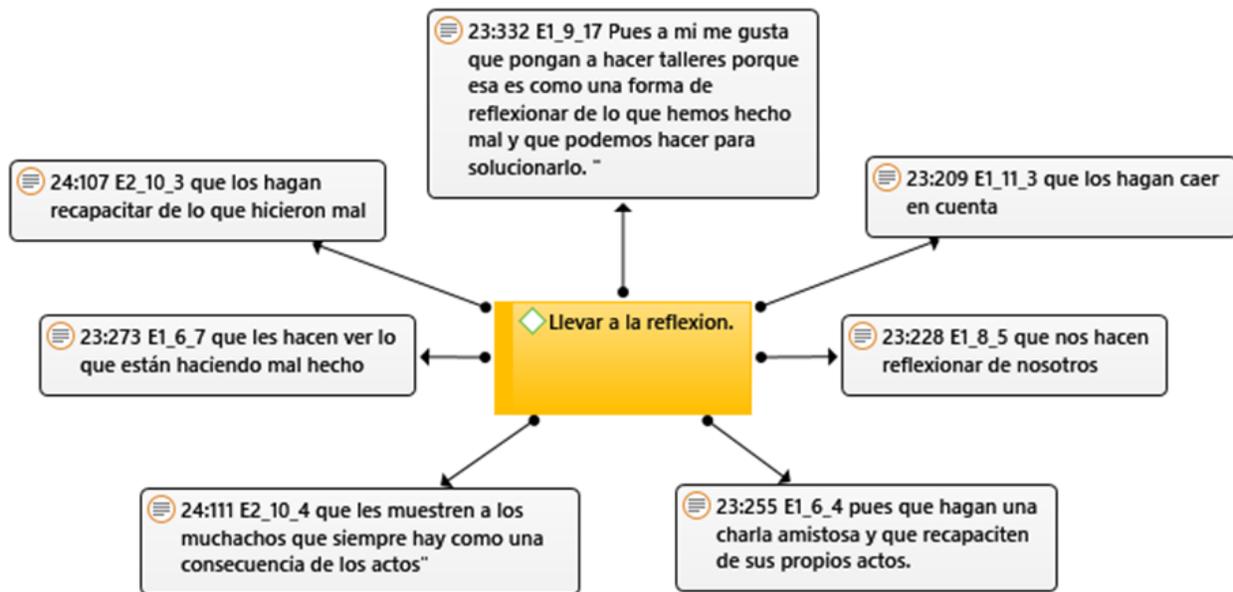
Del mismo modo, el acto correccional del castigo además de ejercer un control supone generar una situación en la cual el responsable de alguna forma esta “pagando” por lo realizado debidamente. También se provoca en el infractor una especie de culpa que lo lleve a reconsiderar su responsabilidad y las consecuencias que se desprenden de tales comportamientos. Esta forma sancionatoria, que es demandada por los estudiantes en los espacios escolares como una forma de arreglar los problemas, es el reflejo que ellos han visto al interior de sus hogares como las formas de solución a situaciones incorrectas que irrumpen las normas establecidas en esos entornos. Incluso, lo que se ha visto en el barrio, como forma de resolver los problemas, cuando los grupos que tienen el control sectorial y que son considerados violentos utilizan sus propios mecanismos de castigo frente a las situaciones que se viven en comunidad, códigos que se van imponiendo en el colectivo y que de alguna manera normatizan ciertos comportamientos en la calle.

Una cuarta categoría que emergió tiene que ver con *llevar a la reflexión* (Ver figura 35). Está matiz que destacan los estudiantes la referencian con la necesidad de hacerlos entender, que los hagan caer en cuenta a cerca de lo que están haciendo, que los hagan recapacitar de lo que están haciendo mal y lo puedan resolver de la mejor manera. Así lo entiende un estudiante: *"buenos eh, pues a mí lo que me gusta que hagan es que se den cuenta, pues, que les muestren a los muchachos que siempre hay como una consecuencia de los actos"* (E2_10_4). En esta medida, los estudiantes

pretenden que se busquen las formas de llevar los infractores a reconsiderar sus errores o actos negativos y perjudiciales en la convivencia. Esta dinámica requiere disponerse para el diálogo como lo advierte otro estudiante: *“pues que hagan una charla amistosa y que recapaciten de sus propios actos” (E1_6_4).*

Figura 35

Llevar a la reflexión



Fuente: Elaboración propia.

En las anteriores expresiones los estudiantes comprenden que lo importante es el aprendizaje que se genere a partir de la reflexión de los propios actos en los cuales se deben analizar las causas y las consecuencias que se derivan de los problemas. Llevarlos a la charla sobre lo que hicieron como canal de confrontación por los hechos y reconocimiento ante la gravedad, la incidencia y efectos que se emanan de dichos comportamientos. Un estudiante lo ve así: *“que los aconsejen, pues, que no hagan eso otra vez, que también pues, que se vuelvan más, que convivan más, no sigan pues en esas peleas tan malucas” (E1_6_11).* En esta comprensión del estudiante sobre lo que prefiere, da cuenta que su intención no pasa solo por ser llevado a una reflexión, sino que le gusta que las personas que están involucradas en los procesos de acompañamiento escolar

ofrezcan su participación en dar consejos y guiar para garantizar de alguna forma que hubo aprendizaje y no se repetirá de nuevo esa situación. En esta medida, el llevar a la reflexión es una demanda que hace el estudiante confiando en que el tratamiento de las problemáticas rebase la solución de los conflictos que están mal manejados hacia un entendimiento y conciencia de los actos cometidos, llevar a los estudiantes a un punto tal que garantice una introspección frente a lo sucedido y cómo afrontarlo de tal manera que asegure un aprendizaje significativo del mismo hecho acaecido. Tal como se percibió en la siguiente observación:

Al terminar la clase le pregunto al profesor sobre el conflicto que tuvo el jueves pasado con el mediador y los chicos que no ingresaron a clase. El profe me comentó que hizo al otro día una intervención en el grupo como director en propiedad y les hizo un llamado de atención y una reflexión en la cual dejó claro que esas situaciones no se podían presentar más debido que el estudiante mediador desempeña un rol importante en el grupo y no por ello se tiene la potestad de juzgar a esa persona. Además que cada uno debe asumir sus compromisos escolares e igualmente asumir las consecuencias de sus actos y lo que hicieron estuvo mal, por lo tanto el mediador en calidad de tercero que colabora con las situaciones de grupo es el quien de cierta manera informa las anomalías a los profesores y las acciones que pueden causar dificultades entre los estudiantes y los estudiantes con los profesores. El profe comenta que los estudiantes estuvieron muy receptivos frente al dialogo que se entabló. (A.N.C.I.E.S.J.O_6)

En estos términos, hacer reflexionar a los estudiantes en situaciones problemáticas donde es evidente el conflicto, es una de las misiones más imperantes para la escuela ya que posibilita alcanzar niveles de madurez en los educandos tal como lo refiere Puerta y Builes (2011) “los escolares requieren, más que castigos, la posibilidad de ser escuchados llevándolos a reflexionar sobre su conducta y las consecuencias de esta” (p.66).

En una cuarta categoría los estudiantes plantean que el proceder tiene que ver con *Ser Escuchados* (Ver figura 36) como una de las preferencias en la resolución de conflictos. Esta referencia representa una baja frecuencia, no obstante, es muy importante dado el significado para quienes le han dado prelación ya que comprenden su gran relevancia en la dinámica convivencial. Así como lo entienden Ruiz y Chauv (2005) al considerar que “Escuchar de manera activa implica

no sólo estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados” (p.27). Así, el sentido de esta categoría gira en valor al deseo de ser escuchados cuando sucede algo, a que se puedan escuchar mutuamente cuando se trata de oír las partes en cuestión, y que de alguna manera se apoye la verdad, sin ser indiferentes con los estudiantes, siempre con la misión de llegar a un acuerdo. En palabras de un estudiante que lo expresa de la siguiente manera:

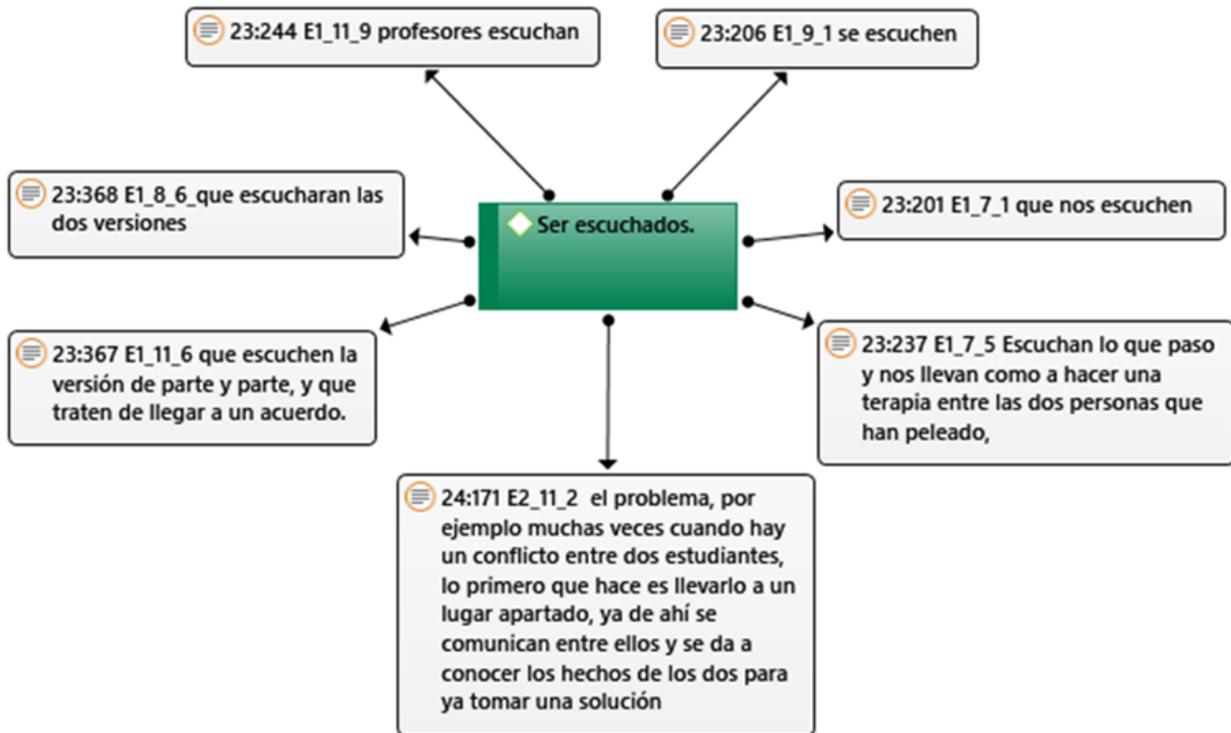
la comprensión. Escuchan lo que paso y nos llevan como a hacer una terapia entre las dos personas que han peleado, y siempre están ahí para ayudarnos a todos los problemas que tengamos. Si no nos ayudan en casa, ellos nos ayudan. Eso es muy bueno en la institución. (E1_7_5)

En esta declaración del estudiante, se evidencia la necesidad de ser escuchados llegando a un punto en el cual la comunicación en la parte receptiva juega un papel determinante, como lo indica Funes (2000), “comprender es escuchar, pero es más que eso, es entender, empatizar, interesarse por el otro, y aún más, es también ponerse en su lugar” (p.97).

En las expresiones de los estudiantes se reconoce el razonamiento de parte de los que se aprestan a atender las dificultades, y el debido direccionamiento para percibir y darle la mejor salida a la problemática. Otro joven así lo da a entender:

muchas veces cuando hay un conflicto entre dos estudiantes, lo primero que hace es llevarlo a un lugar apartado, ya de ahí se comunican entre ellos y se da a conocer los hechos de los dos para ya tomar una solución muy viable para que estos dos puedan perdonarse y puedan convivir nuevamente. (E2_11_2)

Aquí se insiste en las formas de proceder, la preferencia por un trato adecuado y la imperante necesidad de ser retirados a un lugar privado para que las partes y quien hace la intervención gocen de un espacio exclusivo donde la atención se concentre de manera pertinente. Como competencia comunicativa, el saber escuchar al otro se convierte en un acto fundamental en la cual se construye comunidad inmersa en el dialogo y la inclusión (Ruiz y Chau, 2005). Acción enteramente de reciprocidad en la que las partes se sienten valoradas, tenidas en cuenta y consideradas en importancia en un ejercicio de escucha acti

Figura 36*Ser escuchados***Fuente:** Elaboración propia.

El ser escuchado es bastante representativo porque es la exigencia que se le hace al otro de que dirija la mirada a la persona que demanda una atención. Es una pretensión de respeto hacia los demás para percibir en ellos sus necesidades, sus intereses, sus pensamientos a cerca de una u otra cosa. La escucha al otro tiene una connotación de valoración por el otro, una generación de lazos estrechos que generan confianza y que permiten a su vez una construcción de personalidad. Es una excelente forma de entablar un contacto directo con el otro y pasar a la siguiente etapa que es el diálogo. Es así como se hace importante el escuchar a las personas que entran en conflicto ya que se abren puertas de comunicación facilitadoras de comprensión de nuevas dinámicas personales.

Finalmente se ilustra la categoría *Hacer las paces* (Ver figura 37) que si bien no arroja mucha frecuencia en participación de los estudiantes que la comprenden así, es importante tenerla en cuenta toda vez que su injerencia en el desarrollo humano rebasa las buenas intenciones de

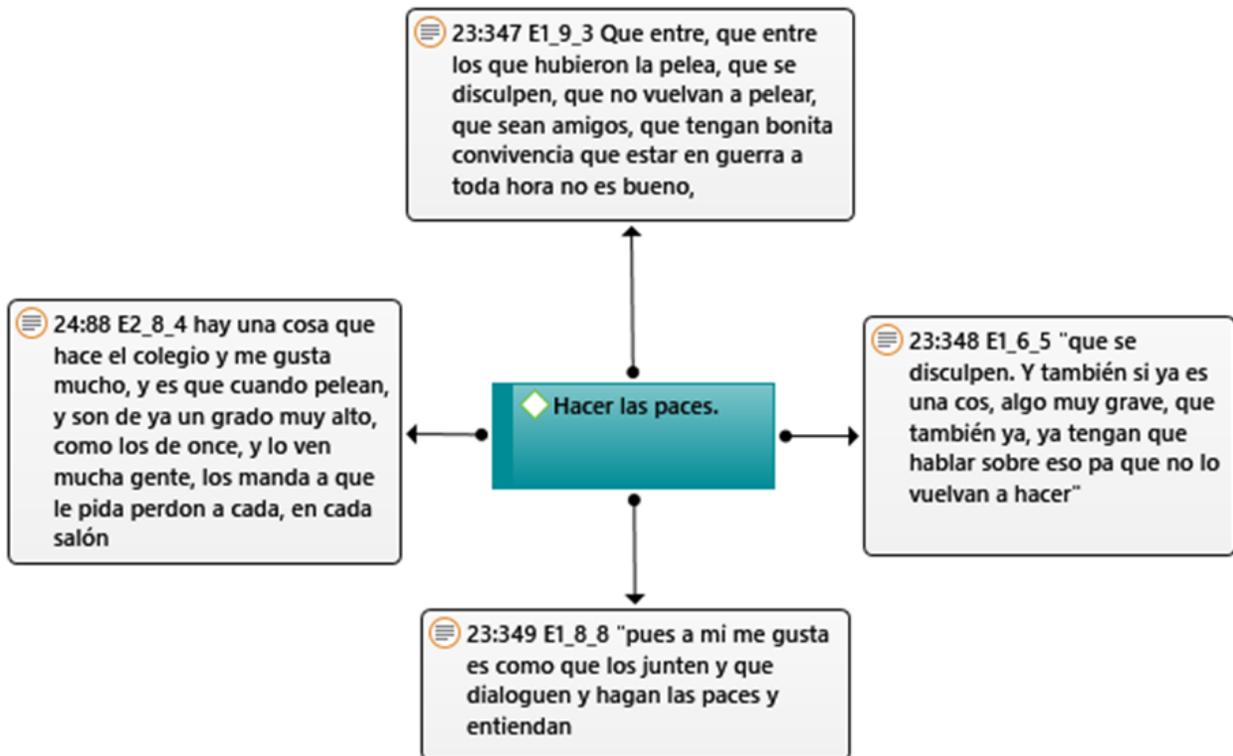
convivencia que la gran mayoría de personas pueda contemplar con lo que es el comportamiento y la forma de restaurar los malos actos.

En esta línea de preferencia para la atención al conflicto, los estudiantes lo ven como el pedir perdón, el que intenten hacer un momento de paz después de haber tenido un instante de agresión. De la siguiente manera un estudiante expresa como lo percibe:

pues a mí me gusta es como que los junten y que dialoguen y hagan las paces y entiendan porque es que, a veces los problemas se hacen como por ejemplo por chismes. {...} que hagan como las paces porque no es bueno que en la institución tengan dos personas así que se lleven mal porque obviamente van a seguir peleando y así, lo mejor es que hagan las paces, y se lleven bien. (E1_8_8)

Figura 37

Hacer las paces



Fuente: Elaboración propia.

En esa anterior apreciación del estudiante, adopta una postura que está enmarcada en una línea de perdón, de cese a la discordia y apertura a las buenas relaciones de paz y buen trato que busca sellarse con la reconciliación. De acuerdo con esto, en la guía pedagógica del manual de convivencia del MEN (2013), entiende la reconciliación como:

Restablecimiento de una relación que estaba rota o afectada por un conflicto manejado inadecuadamente o por otra situación. “La reconciliación puede ser: Explícita, cuando por ejemplo se ofrecen disculpas; Implícita, cuando se retoma la relación sin hablar de lo ocurrido, o Facilitada por otra persona que ayuda a recuperar la relación”. (p.55)

En esta medida, la intención de buscar salida en atención a reivindicar el respeto por el otro y las diferencias que se puedan tener es una clara postura de hacer las paces o buscar la reconciliación entre los comprometidos en dicha situación. Otra forma de entenderlo por parte de un estudiante:

Que entre, que entre los que tuvieron la pelea, que se disculpen, que no vuelvan a pelear, que sean amigos, que tengan bonita convivencia que estar en guerra a toda hora no es bueno, que se si se unen todos pueden hacer cosas grandes por la institución. (E1_9_3)

En ese sentido, así lo señala Vinyamata (2010), comprender es perdonar, y ese gesto del perdón conlleva a la reconciliación. Reconciliarse con uno mismo o con quien se ha derivado un conflicto es entender lo acaecido, es aceptar las faltas, es revelar otro modo de vivir sin resentimiento y simboliza recobrar la capacidad de volver a convivir.

Otro de los aspectos notables en este tipo de intervenciones por parte de los jóvenes es la iniciativa de comenzar de nuevo después de que se excusen y lamenten lo sucedido. Que luego de un arrepentimiento se puedan generar esos espacios donde el perdón se pueda conceder y las partes inicien un proceso nuevo que haya dejado aprendizajes. Estas preferencias de los estudiantes en esta categoría demuestran que la parte afectiva y el componente emocional pueden ser determinantes a la hora de solucionar los conflictos en la escuela.

Esta forma de significar el hacer las paces como manera de solucionar los conflictos entre los estudiantes y los demás actores de la convivencia escolar en las comunidades da una muestra clara cómo el ser humano se dignifica en su intento por evidenciar un progreso en su desarrollo

personal aludiendo a sus formas de actuar no solo pensando en su individualidad sino también desde lo colectivo. Esta contextualizado con la realidad que se vive en cada espacio, en la aparición de conflictos que no son llevados de la mejor manera. Esta opción se convierte en una manifestación de reconocimiento de la falta, de contrición del ser que descubre su debilidad y se hace fuerte para reestablecer sus derechos y los del otro en pro de una nueva relación que nace como aprendizaje para las partes implicadas. Pero solo se da si se estimula el reconocimiento y manejo de las emociones, el fortalecimiento de habilidades interpersonales que proyecten en los estudiantes más acciones dirigidas al respeto por el otro, al reconocimiento del otro.

El acto noble de hacer las paces pone de manifiesto una intención humana de entendimiento a partir de un disenso. Es la evidente forma de aproximar las diferencias en un asunto de una introspección y el reconocimiento del otro. Es la manifestación de encuentros en donde se asumen posiciones empáticas para cursar nuevas líneas de comunión frente a sus propios ideales y los del otro.

En las instituciones en estudio, se apela en lo posible a estas acciones restaurativas en las que se busca reparar a las personas que fueron agredidas a solas o en público si es el caso para reparar a quienes sufrieron o presenciaron dicha agresión. Este proceso se realiza con la compañía de los docentes y directivos que han presenciado dichos eventos conflictuales, logrando una postura de cambio en aquellos actores protagonistas y reivindicando la dignidad de las personas que participan de forma directa en esas situaciones problemáticas.

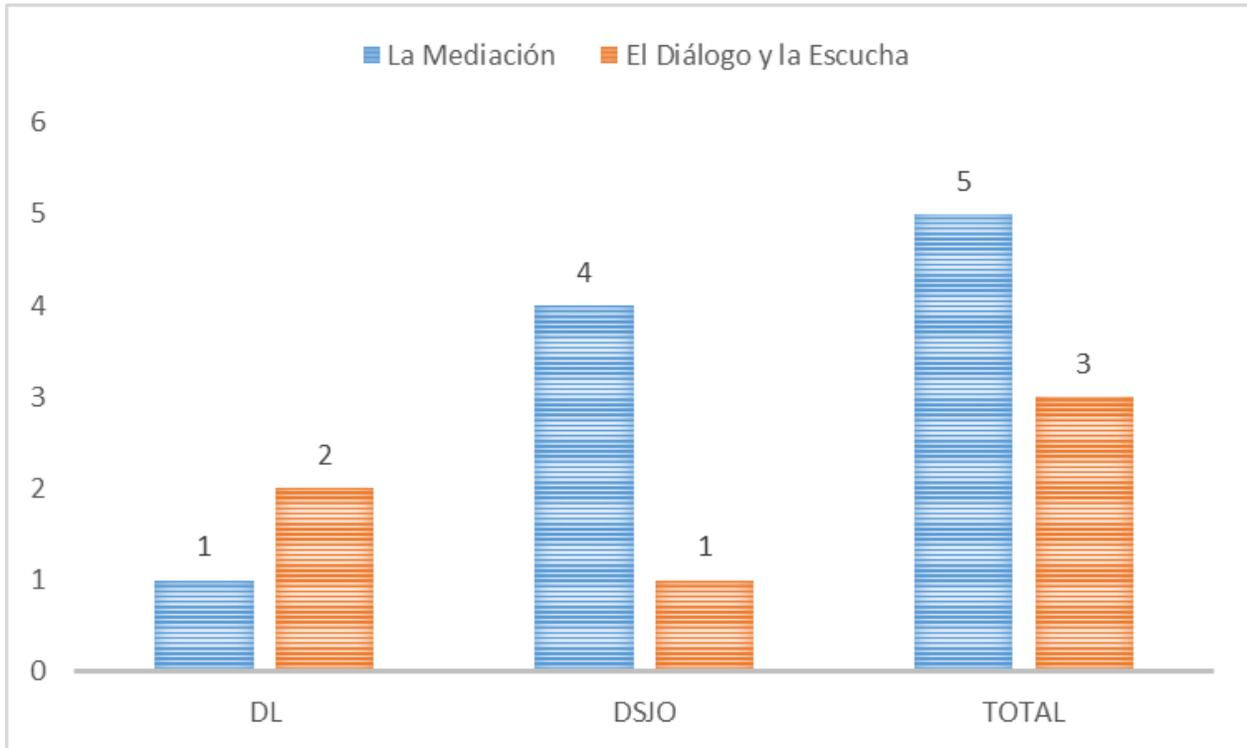
De otro lado, a continuación, se describen los resultados que se derivan de la pregunta realizada a los directivos docentes sobre los procedimientos que aplican en las instituciones en materia de convivencia escolar relacionado con las situaciones conflictivas. (Ver tabla 10).

En este ítem que concierne a las disposiciones u operaciones que efectúan las instituciones educativas en vía de la solución de situaciones problemáticas que acaecen en los planteles escolares, se cuenta con la participación de los que administran los colegios. Como resultados emergieron 2 categorías alusivas a la mediación, y al diálogo y la escucha. en ese sentido, quienes dirigen las instituciones y son responsables de los procesos que se imparten dentro, confían en que los procesos resolutorios deben ser atendidos desde intervenciones en las cuales se reivindique al

ser, en acciones en donde su participación sea directa y beneficiosa en pro de un crecimiento del ser humano.

Tabla 10

Procedimientos que el colegio implementa para la solución de problemas



DL: Directivos Limonar, DSJO: Directivos San José Obrero

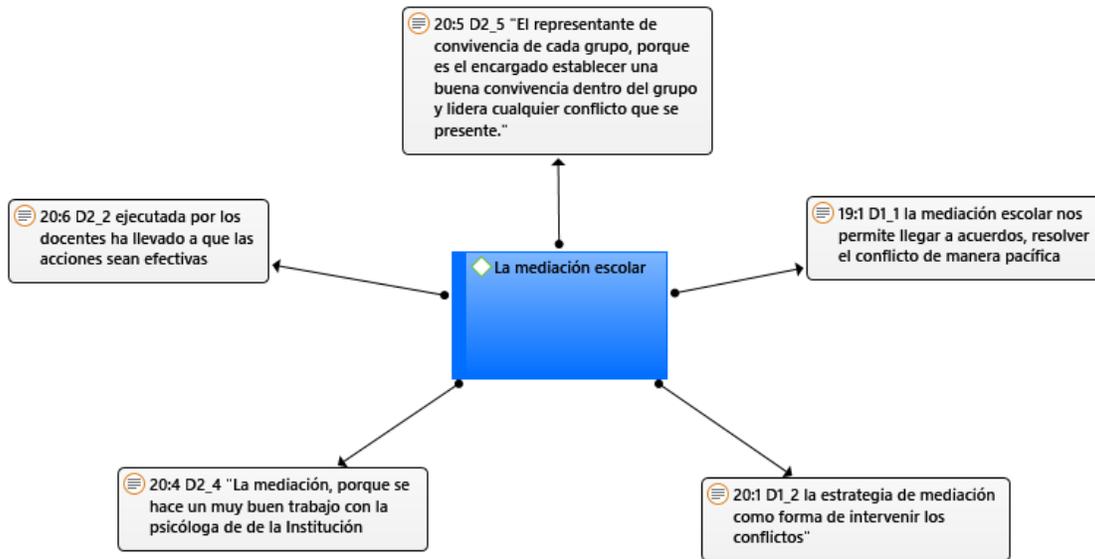
Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, emerge una primera categoría referida a *la Mediación escolar* (Ver figura 38) concebida por un total de 5 directivos, 1 de la (IEEL) y 4 de la (IESJO), comprenden que la mediación se convierte en la estrategia, forma, herramienta, y si se quiere, la más viable razón de las formas de solucionar los problemas y demás inconvenientes conflictuales que se presentan a diario, en la cotidianidad, y que, de no tratarse de manera adecuada, permitiría un engrosamiento de las dificultades convivenciales e institucionales. En esta línea, así lo comprenden los directivos participantes: *"El colegio dinamiza la estrategia de mediación como forma de intervenir los conflictos"* (D1_2). *"La mediación, porque se hace un muy buen trabajo con la psicóloga de la*

Institución y mancomunado entre los Directivos, Docentes y EEP" (D2_4). "El representante de convivencia de cada grupo, porque es el encargado de establecer una buena convivencia dentro del grupo y lidera cualquier conflicto que se presente" (D2_5).

Figura 38

La mediación escolar



Fuente: Elaboración propia.

Los directivos hacen una interpretación de la mediación como forma de dinamizar y solucionar situaciones conflictivas, se emplea como estrategia asistida por docentes, o en el caso de los estudiantes, teniendo aplicabilidad en las instituciones escolares respaldada por directrices en el marco de la legislación educativa nacional. En concordancia con lo expuesto, el MEN (2013) describe:

La mediación: es una de las muchas estrategias de diálogo y de encuentro interpersonal que se pueden implementar para contribuir a la mejora de las relaciones, la búsqueda de acuerdos satisfactorios en los conflictos, y la construcción de formas de convivencia. La estrategia de mediación escolar se caracteriza por:

- Una concepción positiva del conflicto.

- El uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.
- La potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales.
- El desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol emocional.
- La práctica de la participación democrática.
- El protagonismo de las partes.

Este es un mecanismo poderoso para manejar los conflictos entre estudiantes, tanto aquellos que se originan en el aula de clase, como aquellos que surgen en los espacios informales de interacción social (recreos, dinámicas extraescolares, etc.); evitando que la violencia o la arbitrariedad sean los reguladores de tales conflictos (p.133)

En este sentido, la mediación se convierte pues en la más fuerte apuesta en materia de resolución de conflictos en las instituciones, así lo percibe un directivo:

hay una apuesta por la mediación escolar, porque la mediación escolar nos permite llegar a acuerdos, resolver el conflicto de manera pacífica, aprender como de la situación que se haya presentado y además nos permite unos elementos como la reparación, que es muy importante como a la hora de, de generar justicia, cierto, entonces la idea es que por medio de la, de la mediación escolar, los estudiantes aprendan como, todo esto, que va alrededor. Eh, el acuerdo 075 que, que lo tiene pues, la ley 1620 de convivencia escolar, eh, da unos parámetros, eh, de ahí salen también los, los centros de mediación, entonces la ciudad pretende dotar las instituciones de un espacio que sea apropiado para realizar la mediación y de formar esos estudiantes para que sean mediadores escolares. (D1_1)

En virtud de lo anteriormente expuesto, y con lo observado en las instituciones educativas, se percibe el esfuerzo que se hace de manera constante y enfática en el desarrollo de procesos de la mediación, como estrategia, herramienta y mecanismo eficaz para las comunidades escolares al posibilitar que los estudiantes como pares generacionales, contribuyan al manejo de los conflictos de formas adecuadas, y a través del empoderamiento que se suscita en estas intervenciones, se logren aprendizajes en habilidades, competencias personales y formas de actuar frente al conflicto mismo.

Ya en un segundo plano, emerge la categoría valorada por los directivos docentes como *El diálogo y la escucha* (Ver Figura 39) como apuesta para resolver los problemas que afectan la convivencia en las instituciones educativas, y como se disponen para la dar solución a los conflictos. Con una participación de 3 directivos, 1 de la (IEEL) y 2 de la (IESJO), describen componentes similares a la mediación como solución a las problemáticas desarrollado anteriormente, en este apartado los participantes refieren a dos mecanismos importantes en la comunicación y a la misma interacción entre las personas, como los son la escucha y el diálogo.

Figura 39

El diálogo y la escucha



Fuente: Elaboración propia.

En esa medida, se plantean a continuación las manifestaciones de los directivos que comparecen a favor de esta categoría: *“como coordinadora considero, que la mejoría se debe primero, a las estrategias que hemos implementado, las estrategias del diálogo y la escucha”* (D2_1). *“El diálogo que debe generar acuerdos que conlleva en su desarrollo el reconocimiento de la falta como asunto de autorresponsabilidad”* (D1_3). *“La solución pacífica de conflictos direccionada por directivas y ejecutada por los docentes ha llevado a que las acciones sean efectivas, en tanto que mínima es la participación del comité de convivencia porque existe asertividad en las acciones antes de ser escalado a este último ente institucional”* (D2_2).

Desde las perspectivas vistas en las descripciones anteriores, esta estrategia de escucha y de diálogo, registra su importancia en la connotación de convertirse en atención al estudiante en una primera escala, donde se pueda entablar conversación y se de apertura a la escucha para que quien este en situación de conflicto, se sienta reconocido, importante y escuchado. De esta forma, y como lo concibe Henao (2011), “Escuchar implica permitir que el otro se exprese y se revele en el acto comunicativo, es abrirle la posibilidad de salir de sí para ser con los otros” (p. 191). Así, cuando esa escucha se hace de forma activa conlleva no sólo estar dispuesto a entender lo que los otros están tratando de decir, sino también manifestar con actitud de que están siendo escuchados (Chaux, 2005).

Otra evidencia de directivo que participa en esta percepción de como el diálogo y la escucha son una forma de priorizar la convivencia en las instituciones, lo referencia así:

para la solución de problemas lo primero que hacemos es escucharnos. Hay una escucha reflexiva. Para mí lo que más resultado ha dado es el diálogo que se tiene con todos los pelaos, directores de grupo, profesores, coordinadores, rector, psicóloga, mucho diálogo con ellos, y entrando en razón, analizando, mirando, eso es lo que nos ha servido más. (D2_3)

En ese mismo orden, las expresiones percibidas por los actores escolares que dirigen las instituciones educativas, Ianni (2003), formula un interrogante que puede servir para concluir esta temática puntual para la solución de situaciones conflictuales y es ¿Cómo se aprende a dialogar? Propone que se ejercita dialogando, y allí es fundamental el papel que juega el adulto, quien, en una función de acompañar, escucha de manera comprensiva al otro, variando su especificidad, según su propia función o rol desempeñado en la institución educativa, de esta forma el estudiante niño, niña, adolescente, joven vaya transitando y explorando su propio camino.

De esta forma, las instituciones de esta investigación, son partidarias y lo viven diariamente en sus aulas y en general en el centro educativo, de vivenciar instantes de conversación y de entrevista con los profesores y hasta con directivos, e incluso, en el mejor de los casos, con la interacción misma de los psicólogos, que de manera informal, realizan un acompañamiento, padrinaje y diálogo casual que permite gestionar y manejar adecuadamente los conflictos que se viven a diario en las instituciones dentro de la realidad social de la escuela.

En cuanto a las acciones institucionales que utiliza el colegio para atender la convivencia, situaciones problemáticas, conflictos y demás, los estudiantes sustentan unas dimensiones muy puntuales que hacen parte de las estrategias de impacto que favorecen los procesos convivenciales en los planteles educativos, son las siguientes: la dimensión de intervención constituida por las atención de directivos y docentes encargados de tomar cartas en el asunto de la disciplina. La dimensión diálogo con soporte en las acciones de charla y conversación que se entablan con los estudiantes como atención a los conflictos. La dimensión aplicar sanciones que toma fuerza por el reconocimiento de esta forma de solucionar las dificultades disciplinarias y comportamentales desde acciones sancionatorias. Está la dimensión llevar a la reflexión que implica para quienes lo consideran, que la institución en la voz de quienes son los encargados de los asuntos disciplinarios, asumen la tarea de hacer caer en cuenta, invitar a que recapaciten aquellos que tienen malos comportamientos generando conciencia de los actos y sus posibles consecuencias. La dimensión ser escuchados refiere a esos mecanismos como prestar atención y escucha en busca de darle solución a las problemáticas teniendo en cuenta las partes y valorar las versiones de todos los implicados, y como última dimensión está la de hacer las paces que para quienes la rescatan como forma de atender el conflicto se postula como una acción de empatía y humildad al buscar de manera sensata y reconociendo la falta, mejorar las relaciones entre las partes.

De la misma manera, los directivos sustentan que como procedimientos para la atención a las problemáticas conflictuales existen mecanismos que son pertinentes en los cuales la institución se apoya de la manera más acertada posible, y son las dimensiones de mediación fundamentada en la estrategia para intervenir en los conflictos permitiendo acercarse a acuerdos entre las partes en disputa. Está es reconocida tanto por la gestión de los docentes como también al proceso que se estaba liderando por los mismos estudiantes dentro de las aulas. La otra es la dimensión del diálogo y la escucha que al igual que la valorada por los estudiantes, se valora la posibilidad de entablar conversación con los involucrados en dichas problemáticas y así poder conocer los por menores que rodean la situación conflictual de los directos responsables, todo esto con el objetivo de reconocer los aspectos relevantes y de manera justa poder establecer responsabilidades y asumir coherentemente la forma de atender el problema.

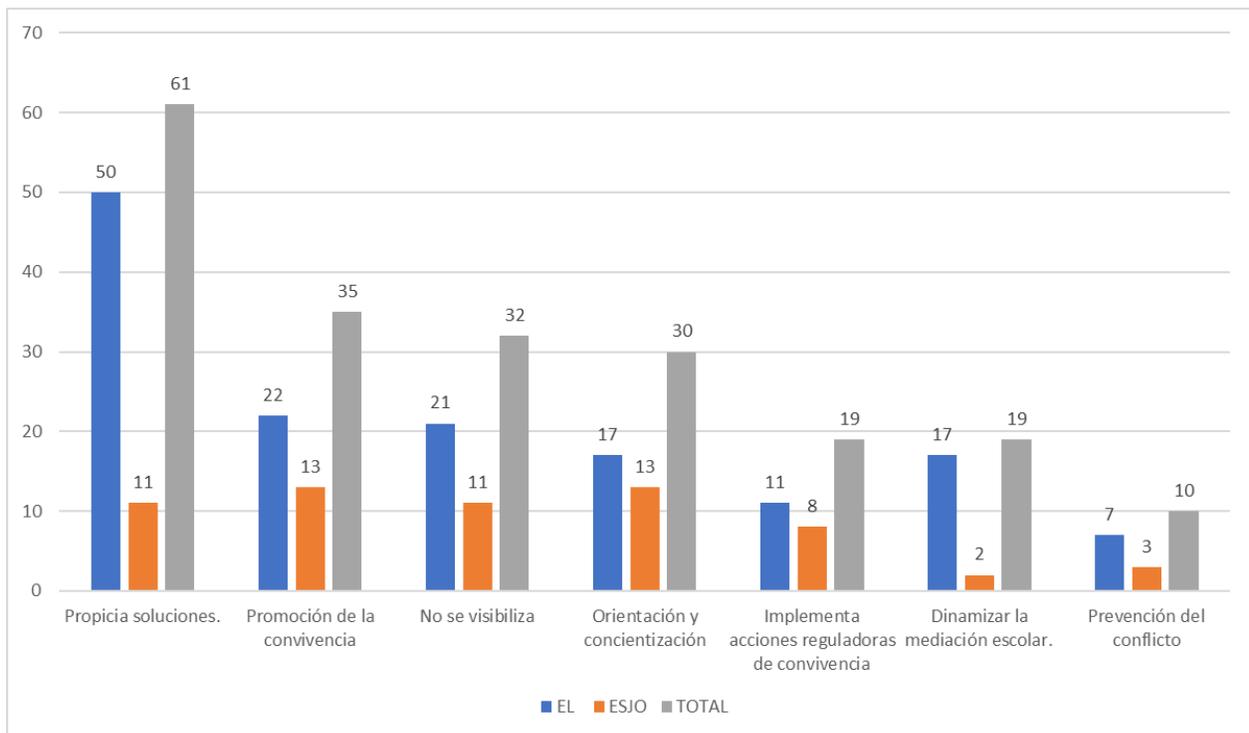
4.3.2 Dinámicas de los comités de convivencia escolar.

El comité de convivencia en las instituciones educativas es el órgano que se instaura por parte del ministerio de educación nacional en el 2013 bajo la ley 1620, con el objetivo de organizar y llevar a buen funcionamiento el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Al indagar en los estudiantes de ambas instituciones sobre lo que reconocen de los comités de convivencia y las acciones o actividades que hacen en sus planteles educativos, surgen unos hallazgos que caracterizan de forma subjetiva su percepción y se logra representar en siete categorías como se presenta en la siguiente Tabla 11.

Tabla 11

Dinámicas de los comités de convivencia



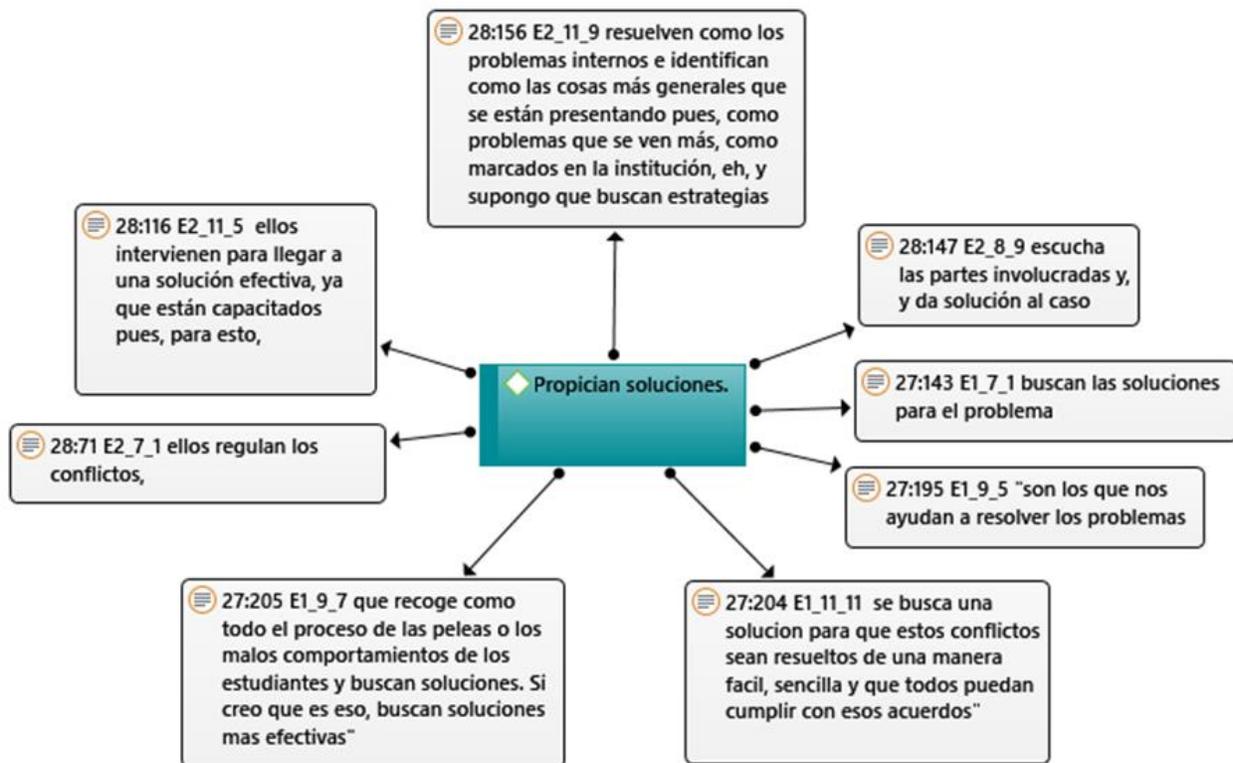
EL: Estudiantes Limonar. ESJO: Estudiantes San José Obrero.

Fuente: Elaboración propia.

En un primer nivel destaca la categoría *Propician Soluciones* (Ver Figura 40) con un total de 61 contribuciones distribuidas en 50 manifestaciones en los estudiantes de la (IEEL) y 11 aportes en los estudiantes de la (IESJO), en la cual los estudiantes entrevistados dan cuenta de las estrategias de atención a la conflictividad que el comité de convivencia dispone y que posibilitan la mejora y resolución de las problemáticas, de cómo el comité en la búsqueda de soluciones a los conflictos dispone de estrategias de atención en las cuales hacen lo mejor para resolverlas y que el problema se mejore. En esta perspectiva “Se busca una intervención basada en la perspectiva de derechos para mantener intacta la dignidad de los niños implicados en las conductas violentas” (Puerta y Builes, 2011, p.66). Lo que conlleva a pensar en todo momento que la prioridad radica en garantizar en los sujetos comprometidos en dichas situaciones, todos sus derechos y deberes que le constituyen como ser humano digno.

Figura 40

Propician soluciones



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las expresiones de quienes participaron en este tópico, se destaca que, en el comité de convivencia, en algunos casos se resuelven los problemas que se presentan y tratan con estudiantes que han tenido malos comportamientos, igualmente describen que desde el dialogo con los estudiantes actúan como terceros para solucionar los problemas como forma de regular los conflictos. Así lo entiende un estudiante: *"pienso que a ellos les llegan los problemas de convivencia entre nosotros los estudiantes o entre un estudiante y un educador, y ellos buscan la manera de poder solucionarlo. Buscan la forma de que todo esté bien"* (E1_11_5). Y en armonizar espacios entre los pares escolares y los mismos docentes: *"unas veces intervienen en situaciones con ambientes muy pesados y lo vuelven un poco más agradable"* (E1_11_7).

Esta es la forma en la que los estudiantes perciben las maneras de actuar del comité de convivencia y las diversas acciones que, por medio de sus integrantes, se visibilizan en el manejo adecuado y propicio que les dan a las dificultades, al punto de lograr convertir escenarios fuertes y tensos en ambientes más agradables y tranquilos. Otro estudiante lo percibe así:

el comité de mi colegio eh, reúne a aquellos profesores que tiene un problema con alumnos, o cuando hay un problema en el colegio los reúnen, dialogar, charlar, eh, hablar sobre aquel problema, discutirlo, como arreglarlo, claro de una manera pasiva y con, con convivencia. entonces eso harían, eh, se reúnen, hablan, conversan para dialogar sobre ese problema y solucionarlo. (E1_9_7)

De esta manera, el comité de convivencia es visualizado como un órgano pedagógico que coayuda con la solución de problemas de orden escolar generando espacios de dialogo y en los cuales funciona como intermediario permitiendo que las partes lleguen a un trato adecuado, facilitando el entendimiento entre los mismos. Así lo percibe otro estudiante: *"yo diría que es el encargado de mediar entre los del problema"* (E1_7_2). Ya en esta instancia, aparece la mediación como forma de solución a una situación problemática entre las partes que se espera sea resuelta de una forma concertada.

En la mirada de los estudiantes se refleja lo que consideran del comité y sus acciones en la institución, en primera instancia la intervención que ofrece está fundamentada en el dialogo con los estudiantes y actores protagonistas de situaciones problemáticas. En dicho encuentro con las partes, la búsqueda de solución de las diferencias se establece basada en la comunicación. Y como

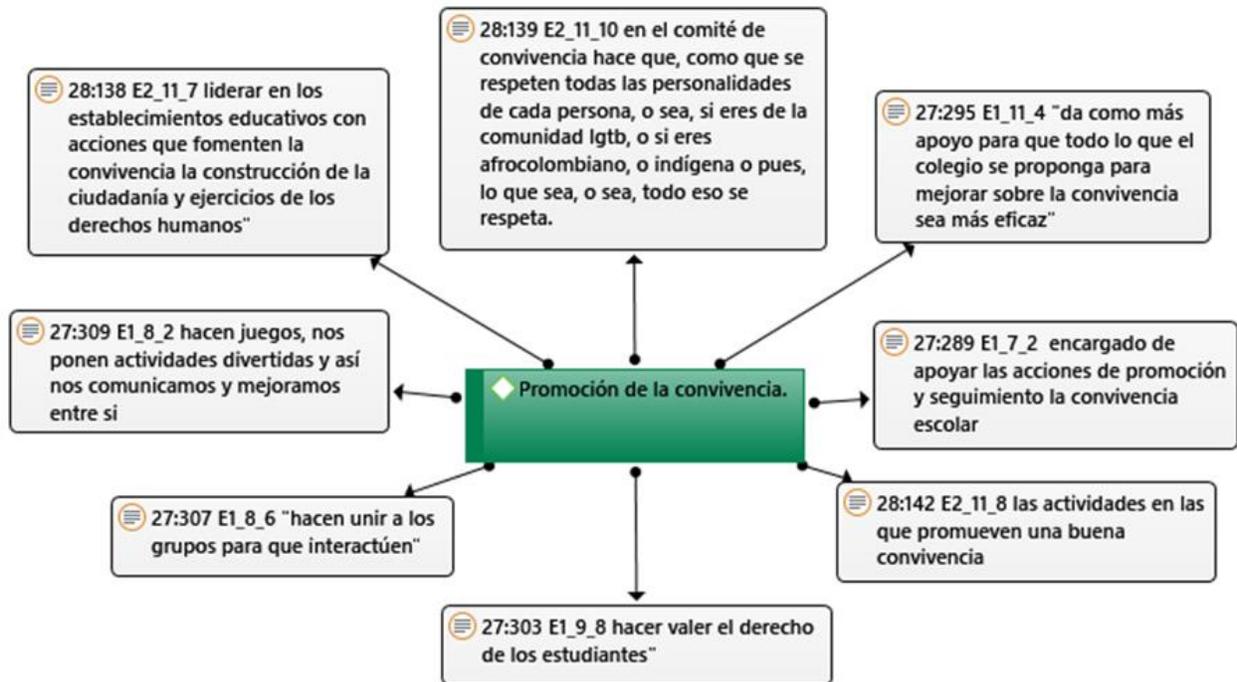
segundo aspecto relevante, se reconoce por los estudiantes que el comité funciona como un ente que no solamente busca la resolución de conflictos, sino que además reestablece las relaciones y genera acuerdos entre las partes por medio de acciones mediadoras tal como lo señala Funes (2000), el objetivo a nivel institucional es diseñar estrategias para la resolución de conflictos, exploración de soluciones productivas, no destructivas, que albergue un beneficio bilateral en la cual el cometido sea tanto solidaria, como autónoma y participativa, favoreciendo consecuentemente, las relaciones democráticas en la escuela, incidiendo tanto en lo particular como en lo colectivo, generando un sentido de responsabilidad en una dimensión comunitaria.

En un segundo nivel emergió la categoría *Promoción de la convivencia* (Ver figura 41) con una total 35 contribuciones, siendo 22 percepciones de parte de los estudiantes de la (IEEL) y 13 percepciones por parte de los estudiantes de la (IESJO).

Dicha categoría se deriva de las descripciones que enuncian los estudiantes y que distinguen por apoyar acciones de promoción y seguimiento por medio de campañas y diversas estrategias que buscan concientizar de la importancia de vivir en sana convivencia. Algunos estudiantes lo entienden así: “*da como más apoyo para que todo lo que el colegio se proponga para mejorar sobre la convivencia sea más eficaz*” (E1_11_4). En ese sentido, otro estudiante lo ve así:

Por lo que tengo entendido este mismo como su nombre lo indica es el encargado de la misma convivencia del colegio intentado promover está en todo momento para que los estudiantes mejoren como personas en sus comportamientos responsabilidades etc. también pienso que a la vez de fortalecer la convivencia promueven el fortalecimiento del ser para la ciudadanía. (E2_10_8)

En los anteriores descriptores los estudiantes reconocen al comité de convivencia como un órgano que se preocupa por brindar ayuda en pro de una convivencia más eficaz en las instituciones educativas. Y todo ese fortalecimiento se cumple en la medida de que los estudiantes como personas naturales que se rigen en comportamientos y actitudes asumidos bajo su responsabilidad lo manifiestan en los diferentes espacios de la sociedad. Desde esta mirada y como lo señala Martínez (2005), la promoción de la convivencia es viable cuando se combinan tanto los medios como las personas. Para que aquello trascienda se requiere un eje como clima social, bastante adaptable para asumir cambios.

Figura 41*Promoción de la convivencia*

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la promoción de los derechos humanos, el comité de convivencia escolar es reconocido por los estudiantes de la siguiente manera: *"el comité escolar de convivencia es, está encargado de apoyar las acciones de promoción y seguimiento de la convivencia escolar, como por ejemplo la educación para el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos"* (E2_9_1). Y permiten pensar en ser ciudadano: *"liderar en los establecimientos educativos con acciones que fomenten la convivencia la construcción de la ciudadanía y ejercicios de los derechos humanos"* (E2_11_7).

En estas manifestaciones los estudiantes evidencian como el comité de convivencia escolar es garante del cumplimiento de los derechos y deberes de todas las personas que participan en el contexto educativo y, como los comportamientos de los participantes de la escuela deben ir en armonía con el respeto a los derechos humanos sexuales, reproductivos y su ejercicio como ciudadanos en un territorio. En consonancia con la anterior, los estudiantes distinguen como el

comité de convivencia es un órgano que regula y controla las acciones que favorecen el convivir institucional, también son responsables de supervisar el cumplimiento de esas normas que amparan a los ciudadanos en los escenarios educativos, y además de informar y formar a los estudiantes en todo lo concerniente al ejercicio de los derechos humanos y sus implicaciones como sujetos que conviven en una sociedad.

En estos términos, el referirse a la Promoción, como se expresa en el artículo 30 de la ley 1620 MEN (2013), es concebirla como la realización de acciones que incitan a que suceda algo: es movilizar un colectivo social desde una promoción hacia una meta superior. Es esa acción de estimular y dinamizar acomodándose hacia el desarrollo de algo. En ese sentido, la promoción se concentra en el perfeccionamiento de competencias ciudadanas y el ejercicio de los DDHH y DHSR, instaure la eficacia del clima escolar y precise los juicios de convivencia escolar.

Igualmente emergió la categoría, *No se visibiliza*, (Ver figura 42) con un total de 32 aportes por parte de los estudiantes entrevistados, siendo 21 declaraciones de los estudiantes de la (IEEL) y 11 declaraciones de los estudiantes de la (IESJO). En este tópico se refleja una buena frecuencia de estudiantes que expresan el no saber qué acciones tiene este órgano institucional en los colegios en estudio. De la misma forma, muchos estudiantes no recuerdan lo que hace el comité de convivencia, que no lo han escuchado mencionar, que quizás hace muchas cosas pero que pasa imperceptible para ellos y por lo tanto los estudiantes no se enteran de lo que hace el comité escolar de convivencia dentro de todas sus acciones. Uno de los estudiantes lo concibe así:

yo no veo que el comité de convivencia o pues no lo vemos reflejado nosotros los estudiantes porque vemos que hacen, el comité puede que haga muchas cosas, pero en realidad nosotros no las vemos, pues nosotros los estudiantes no las vemos y yo no he visto que el comité haga algo para mejorar la convivencia. (E1_11_3)

Esta categoría es bastante dicente en los estudiantes que dan cuenta de ella, dado que refieren cierta desinformación de lo que realmente hace el comité de convivencia en términos de atención y solución de conflictos y que no se socializa a la comunidad escolar de forma abierta en cuanto a las medidas o acciones tomadas para los estudiantes y demás actores que estén involucrados en situaciones problemáticas. Otra razón es que son varios los estudiantes del grado sexto de las dos instituciones que quizás no están muy enterados por llegar nuevos a la sección de

secundaria, y no tienen una claridad de dicho comité respecto a las acciones en cada uno de los procesos que imparte.

Figura 42

No se visualiza



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, el hecho de que no reconozcan al comité en ninguna de sus acciones y funciones en la institución deja en el ambiente un mensaje de la poca claridad y lo poco reconocido para los estudiantes frente a las acciones que desempeña. Se puede evidenciar también que a muchos estudiantes no les ha interesado lo que sucede en términos de disciplina, convivencia y otros factores que tengan que ver con las relaciones y demás manifestaciones que rodean el clima convivencial en la escuela. En la gran diversidad de personalidades que asisten y existen en las instituciones escolares, hay una gran posibilidad de que hayan estudiantes que no se relacionan mucho, o que su interacción es demasiado reservada lo cual no genera dificultades ni sobresaltos a nivel de manifestaciones tanto en al aula como en los espacios compartidos, y estos sujetos no tienen ningún tipo de contacto ni con el comité ni perciben situaciones que afecten al convivencia, lo cual es muy posible, por lo tanto no se percatan de lo que sucede y pasa desapercibido para ellos.

Así lo ve un estudiante: *"profe, le verdad es que, en ese lado si desconozco lo que hacen ellos porque, no mantengo muy enterado pues, o, o será que no pongo atención"* (E1_9_13).

En concordancia con lo expuesto, como lo señalan Vargas G, Villareal H, Espitia D, Piñeros C, y Marín D. (2018) en los resultados de su investigación en instituciones educativas del Tolima, evidenciaron la falta de mayor difusión y eficacia en los medios de comunicación del manual de convivencia entre la comunidad educativa para lograr el empoderamiento y apropiación de lo comprendido allí, sobre todo en aspectos de actualización de documentos y modificaciones de la ley. Con esto no quiere decir que no se haga una divulgación apropiada, sino que a lo que apelan los actores estudiantiles es que se difunda más información sobre las acciones y medidas que se van derivando en el transcurso del año lectivo. En el inicio de los años escolares, se establecen tiempos por las instituciones educativas para realizar revisión y actualización del manual de convivencia, además de la socialización de los factores más determinantes que el personal de los planteles debe conocer. No obstante, se evidencia en el estudio el notable desconocimiento que existe por parte de los estudiantes y que puede entenderse como desinterés por las dinámicas que esto conlleva o en realidad hay una ausencia de información acerca de lo que sucede en este órgano institucional.

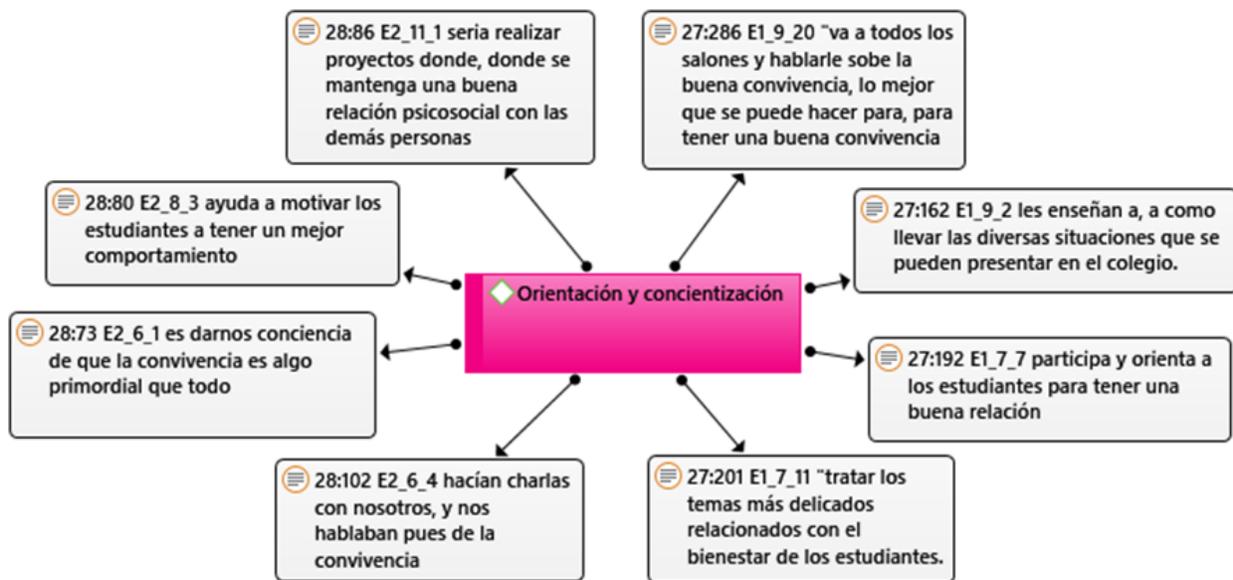
Así mismo el estudio reflejó la categoría, *Orientación y concientización* (Ver figura 43) como una de las acciones reconocida por los estudiantes en cuanto a la gestión realizada por el comité de convivencia en las instituciones en estudio. Con 17 manifestaciones por parte de los estudiantes de la (IEEL) y 13 por parte de los estudiantes de la (IESJO), sumando en total 30 manifestaciones, dichos actores de esta referencia reconocen que en las instituciones educativas se llevan a cabo reuniones del comité de convivencia con el objetivo de tratar temas sobre la convivencia de los estudiantes y en general de la institución. Al mismo tiempo los escolares valoran el papel de los directivos y psicólogos como parte del comité, empoderándose en sus funciones y obligaciones, con una presencia activa visitando las aulas de clase y suministrando información con el objetivo de impartir mensajes alusivos a la sana convivencia incrementando la formación en los jóvenes educandos. Así lo ve un estudiante: *"va a todos los salones y hablarle sobre la buena convivencia, lo mejor que se puede hacer para, para tener una buena convivencia entre todos y no haiga ningún, ninguna rivalidad o algo que afecte a, a esto"* (E1_9_20). Acá se hace referencia al acompañamiento constante por parte de quienes pertenecen al comité de

convivencia y su influencia en los estudiantes por los consejos que imparten. Otro estudiante así lo señala: "ayuda a motivar los estudiantes a tener un mejor comportamiento, una mejor actitud hacia los compañeros, docentes, a las personas que está a su alrededor" (E1_8_3). En esta última expresión se reafirma como fundamentan la orientación tanto en las actitudes y comportamientos de los jóvenes en beneficio del clima convivencial en la vida escolar.

En este mismo apartado el comité de convivencia visto por los estudiantes desde la perspectiva de conciencia, asume un papel protector al acompañarlos de forma constante en un asunto formativo generando reflexión y además introyectando un mensaje pedagógico, en el que se pretende crear concientización, a la cual Gadotti (2007) la describe como ese "Proceso pedagógico que busca darle al ser humano la oportunidad de descubrirse a sí mismo a través de la reflexión crítica sobre su existencia" (p.104).

Figura 43

Orientación y concientización



Fuente: Elaboración propia.

En las apreciaciones que hacen los entrevistados se puede visibilizar como reconocen el esfuerzo que hacen desde el comité convivencial escolar para acompañar a los estudiantes desde la

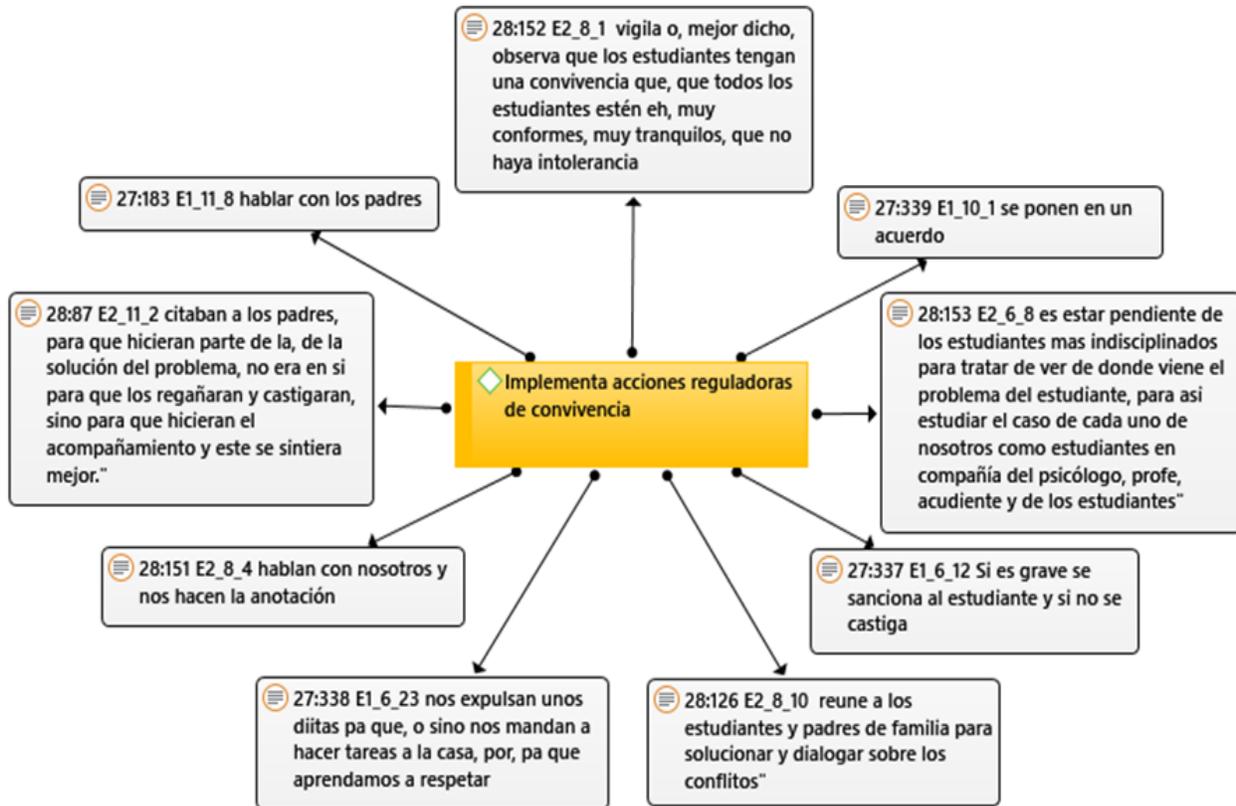
palabra alentando con consejos y dejando enseñanzas en los estudiantes, todo a través del mensaje que los lleve a mejorar la actitud frente al otro evitando al máximo la aparición de problemas.

En otros aspectos del comité de convivencia que van en la línea de la orientación y la concientización, los estudiantes dan cuenta de varias formas y estrategias que implementan como órgano de control y fortalecimiento de la convivencia en el colegio. A continuación, otras formas de verlo: *"pues como su nombre lo indica, el comité de convivencia es el que ayuda a la institución a tener una mejor convivencia, por medio de que, de charlas, actividades, proyectos, mejores metodologías"* (E2_9_2). En esta manifestación se entiende como las instituciones educativas en poder del comité de convivencia establecen diferentes herramientas y aprovechando los diversos recursos con los que cuentan, logran impactar en los estudiantes y personas comprometidas con los planteles en los referido a la convivencia y los procesos académicos y pedagógicos de la comunidad educativa.

Entre tanto, el comité de convivencia escolar en ambas instituciones reconoce como misión institucional la de acompañar los procesos estudiantiles a partir de las acciones en las cuales se brindan orientaciones que derivan en concientización para los estudiantes. Llegar a la instancia de que el mensaje transmitido pueda generar en ellos unos conocimientos que sean aplicables no solo para los espacios escolares, sino que además los puedan multiplicar en otros escenarios que regularmente frecuentan o sean de constante estadía.

En esta medida, las instituciones educativas en su misión de educar y fortalecer aprendizajes que permanezcan impregnados en las personas, desarrollan actividades a través de herramientas y de estrategias que facilitan su ejecución, como lo comprende Ortega (2006), "La escuela cumple sus cometidos públicos a través de sus prácticas, y estas están basadas en la actividad de enseñanza y el aprendizaje, y en el diálogo constructivo que permite formar conciencias y adquirir hábitos y herramientas de comunicación" (p.10).

Otra categoría importante que emergió hace alusión a la forma como se, *Implementa acciones reguladoras de convivencia*, (Ver figura 44) reuniendo 19 contribuciones en su totalidad, distribuidas en 11 intervenciones de los estudiantes de la (IEEL) y 8 intervenciones de los estudiantes de la (IESJO).

Figura 44*Implementa acciones reguladoras de convivencia*

Fuente: Elaboración propia.

En esta referencia se condensan las manifestaciones de los estudiantes que nombran entre las acciones del comité de convivencia las que inciden en el control y la regulación de los comportamientos, distinguiendo ideas como el empleo de medidas disciplinarias correctivas a las diferentes acciones no adecuadas de los estudiantes en los colegios, medidas como por ejemplo llevarlos al libro de anotaciones y registrar el comportamiento, o el llamado de atención como primera medida de intervención ante hechos negativos, la celebración de la suspensión parcial o hasta la expulsión de las actividades académicas regulares. Igualmente reconocen otras disposiciones que se implementan en el comité como los llamados y citaciones a padres de familia en reuniones en las cuales se informa a los responsables de los estudiantes sobre las situaciones que los acaecen y se entablan compromisos y acuerdos. Así lo describe un estudiante: *"pues yo*

creo que ellos son los que mandan todo eso, los que citan lo padres, los que llevan a cabo el libro de anotaciones, los que suspenden y todo eso. Pues, creo que son esos, ¿no? " (E1_6_3).

Teniendo en cuenta lo anterior, el comité de convivencia representa para algunos esa estructura que determina acciones vigilantes con las cuales busca regular y controlar las situaciones negativas de los estudiantes y que mantengan la convivencia en términos adecuados. Para ello disponen de acciones que buscan controlar en cierto grado las problemáticas institucionales pero que carecen de formación hacia el aprendizaje del manejo de conflictos y concientización sobre la solución de conflictos de otras formas. Por su parte un estudiante lo ve de otra forma: *"El comité de convivencia reúne a los estudiantes y padres de familia para solucionar y dialogar sobre los conflictos" (E2_8_10).* En esta visión el estudiante manifiesta como el comité de convivencia se encarga de atender las situaciones dificultosas con los estudiantes, reuniéndolos con sus mismos padres de familia y en una disposición de dialogo se centran las fuerzas en establecer formas de solución de manera concertada.

En consonancia, los comités de convivencia escolar en las instituciones muestran un empeño categórico de establecer en primera instancia un acercamiento fraterno con los estudiantes que hacen parte de dichos eventos comportamentales. En vista de no llegar a consensos con los escolares, se emprende una acción comunicativa con la familia de los estudiantes al ser citados para enterarlos de dicha problemática. Allí con la intervención del comité en pleno, las directivas y los psicólogos establecen una charla en la cual se refrescan los acontecimientos y se recuerdan las normas que son afectadas por estos, para darle un trato adecuado y pertinente según las normas institucionales estipuladas, como se registró después de lo observado en una reunión del comité de convivencia:

Se habló también del caso de la niña de décimo que resultó implicada en la pérdida del teléfono celular. Se le hizo seguimiento y atención. La familia decidió llevársela para afrontar otro tipo de formación. La atención que se le hizo fue desde la ayuda psicosocial. Se describe que la niña mejoro en su proceso hasta que paso esta situación. (A.N.C.I.E.E.L_6)

Es de considerar que, dependiendo de la falta cometida, se harán este tipo de intervenciones en el seno del comité y se procede siguiendo el conducto regular apoyándose en el manual de convivencia establecido en la institución.

En el manual de convivencia se deben contener las regulaciones para cada una de las situaciones que conforman las actitudes y comportamientos de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. En el asunto específico de los conflictos escolares, debe atender la diversidad de opciones para su procedimiento que propone la ley colombiana. Los planteles educativos deben dar prioridad a aquellas formas que se establecen en oportunidad para que el docente recobre su poder en el aula, y las que conceden a las partes en conflicto concertar sus diferencias, directamente o con asistencia, haciendo posible que, a partir de la equivocación, se admita responsablemente el fallo de remediar el daño ocasionado a la convivencia, es decir, proveer sentido al discurso y robustecer la autonomía (Puerta y Builes, 2011).

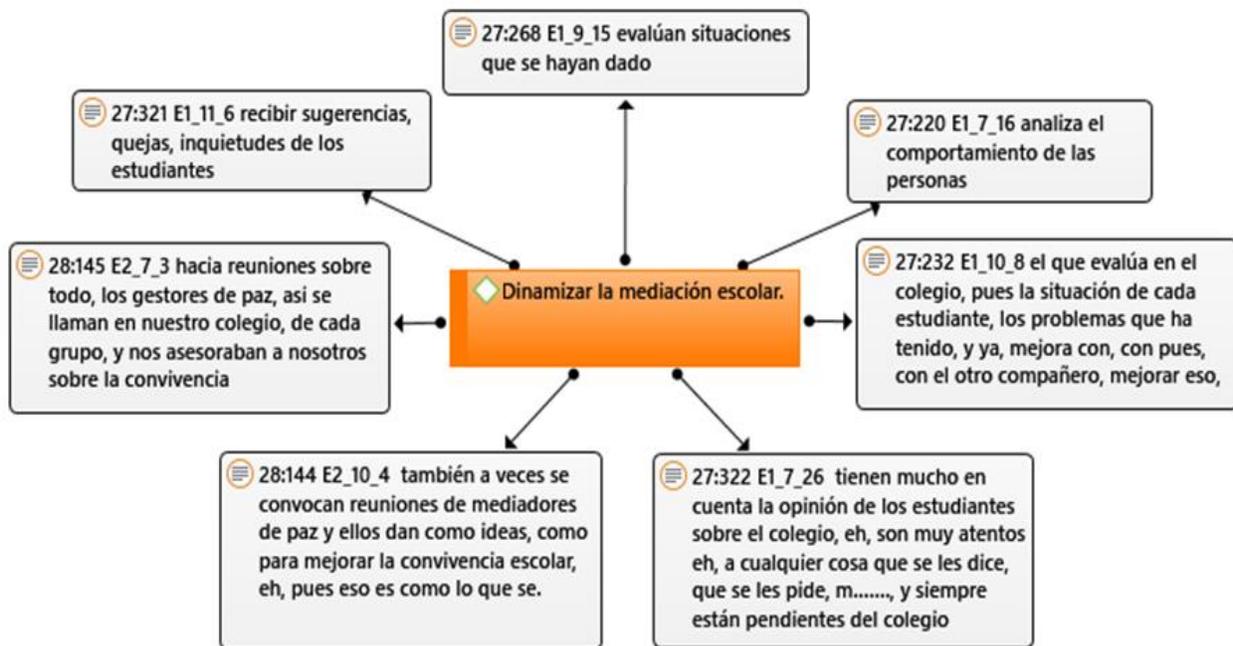
Otra de las categorías que reflejó el estudio pero que no contó con mucha participación por parte de los estudiantes, es la denominada *Dinamizar la mediación escolar* (Ver figura 45) configurada con un total de 19 manifestaciones a favor, siendo 17 ideas que aportan los estudiantes de la (IEEL) y 2 aportes en los estudiantes de la (IESJO). Si bien no tiene la más alta frecuencia por los entrevistados como una acción propia del comité de convivencia, es pertinente tenerla en cuenta ya que reconocen la mediación por los buenos resultados en las instituciones en estudio, al convertirse en una acción que se estaba desarrollando con fuerza en los planteles escolares. Así dan cuenta unos estudiantes: “*y también a veces se convocan reuniones de mediadores de paz y ellos dan como ideas, como para mejorar la convivencia escolar, eh, pues eso es como lo que se*” (E2_10_4). En esta medida, la capacitación para los mediadores como proceso en el manejo de los conflictos, es visto así por un estudiante:

que hacía reuniones, sobre todo, los gestores de paz, así se llaman en nuestro colegio, de cada grupo, y nos asesoraban a nosotros sobre la convivencia, como teníamos que reaccionar nosotros, que nosotros tampoco nos teníamos que enojar durante eso, enojar durante algo así, sino que teníamos que reaccionar de la mejor manera para darle ejemplo a nuestro grupo. (E2_7_3)

En la voz de estos estudiantes, con mayor fuerza en los escolares de la IEEL, identifican como el comité de convivencia en la implementación de los mediadores como estrategia para el trato y solución de conflictos en el interior de las aulas y en la escuela en general, se convierte en una de las actividades más sobresalientes a la vista de la comunidad escolar. Los actores escolares estudiantiles valoran ahí la intervención de sus pares gestores de paz, ya que se crean formas nuevas de participación de ellos mismos y como se involucran en procesos de comprensión y manejo de los conflictos dando alternativas a la resolución de problemáticas convirtiéndose en protagonistas directos de la vida escolar adquiriendo un reconocimiento en la comunidad educativa.

Figura 45

Dinamizar la mediación escolar



Fuente: Elaboración propia.

Esta estrategia liderada por los psicólogos en las instituciones y respaldadas por el mismo comité de convivencia, venía ganando fuerza y cobrando gran importancia en la comunidad educativa ya que permitía un empoderamiento de estudiantes líderes que a la vez que recibían

capacitación y formación constante en este ámbito, se multiplicaba en acciones ejemplares de los mediadores que en coayuda con los encargados de la convivencia en las instituciones se veían comprometidos con las causas en beneficio de una mejora de la armonía escolar.

En este sentido, en las instituciones educativas la mediación escolar como lo comprende Ortuño (2015) es una estrategia firme en el diálogo entre las partes comprometidas y contando con un tercero neutral que no debe formular soluciones, sino que su cometido es posibilitar el acercamiento y comunicación entre las partes, como miembros de la comunidad educativa.

Al mismo tiempo, el comité de convivencia escolar en sus acciones pedagógicas también es reconocido por los estudiantes al ver que se programan reuniones para evaluar de forma constante la convivencia, el comportamiento de las personas que componen la vida escolar, analizan los conflictos que se presentan e indagan a fondo las razones que produjeron estos hechos. Así lo ven algunos estudiantes: *“ellos como que se reúnen, eval, evalúan situaciones que se hayan dado”* (E1_9_15).

profesor, el comité de la Convivencia escolar de la institución, ellos evalúan la, la como es el respeto hacia los demás de los estudiantes, como es la convivencia en el colegio y debido a eso también es como dan calificaciones que por eso también, que es cómo se comportan. (E1_6_17)

En estas expresiones de los estudiantes existe un reconocimiento por las reuniones que se hacen en el comité de convivencia en el que se dialoga y considera las situaciones que suceden y afectan el estado convivencial institucional. Además de esto, identifican los mismos estudiantes, que el comité recibe sugerencias e inquietudes significando esto una escucha a los estudiantes en las opiniones que tienen. Así lo entiende un estudiante:

tienen mucho en cuenta la opinión de los estudiantes sobre el colegio, eh, son muy atentos eh, a cualquier cosa que se les dice, que se les pide, m....., y siempre están pendientes del colegio, de cualquier cosa. (E1_7_26)

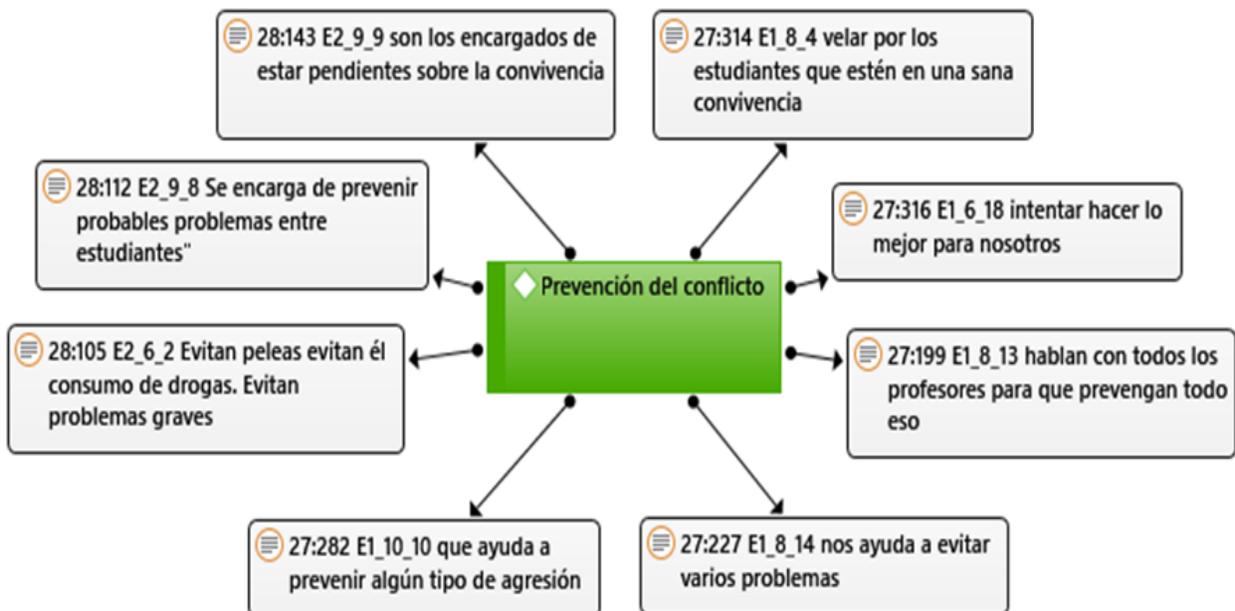
Por último, destacó la categoría referida a, *Prevención del conflicto* (Ver figura 46), consolidándose con 10 contribuciones a favor, contando con la participación de 7 expresiones en los estudiantes de la (IEEL) y 3 aportes en los estudiantes de la (IESJO).

En esta condición se distingue la noción de prevención, porque reconocen que les ayudan para evitar problemas, evitar las peleas, incluso también el reconocimiento a la prevención en el consumo de drogas. Así dan cuenta algunos estudiantes: *"Evitan peleas evitan el consumo de drogas. Evitan problemas graves"* (E2_6_7). Igualmente, en cuanto a problemáticas relacionales *"Se encarga de prevenir probables problemas entre estudiantes"* (E2_9_8).

Estas descripciones son evidencias claras de cómo se reconocen las acciones del comité en pro de ejercicios que favorezcan la prevención de problemas y situaciones negativas que afecten la convivencia. Otro estudiante que da cuenta de lo que piensan del comité de convivencia: *"velar por los estudiantes que estén en una sana convivencia"* (E1_8_4).

Figura 46

Prevención del conflicto



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las acciones que se establecen en el comité de convivencia escolar, los estudiantes valoran la intención que existe de que permanezca la institución en una buena convivencia entre todos los actores que la componen. Se evidencia entonces que se hace un

acompañamiento hacia los estudiantes insistiendo en su bienestar y tranquilidad como espacio seguro.

Es importante tener presente que una de las obligaciones concisas y pertinentes para el comité de convivencia escolar en las instituciones educativas es la de prevenir los conflictos y/o problemáticas que perturben el sano transcurrir de los ambientes escolares. En estos términos, los planteles crean e implementan maneras de como advertir situaciones y sugerir instancias en las cuales todos los actores educativos permanezcan e interactúen bajo normas y parámetros establecidos de convivencia adecuada para la comunidad escolar.

En el mismo sentido, se entiende la prevención como la manera de prepararse y disponerse de forma anticipada para evadir una dificultad. Así se comprende desde el MEN (2013) en el marco del Decreto 1965 de 2013 que considera la prevención en el intento de ocuparse a tiempo en dinámicas y actuaciones que alcanzarían a perturbar el ejercicio de los DDHH, DHSR y de la convivencia escolar. Es decir, anteponerse en acciones de prevención reconociendo e intercediendo sobre elementos que originan la aparición de acontecimientos o que puedan proporcionar su reproducción. A manera de Ortuño (2015), “no se trata de prevenir el conflicto que defendemos como hecho natural, sino de dotar de herramientas para su buena gestión” (p.13). Desde esta mirada se trata de disponer de acciones y estrategias encausadas a evitar que las situaciones conflictivas sean progresivas en su escalada.

En cuanto a los comités de convivencia en las dos instituciones, los estudiantes y docentes entrevistados reconocen de forma puntual algunas de las acciones que caracterizan estos órganos de gestión y cuidado de las maneras de convivir de los diferentes miembros convivenciales en los diversos espacios escolares.

De esta forma, las dimensiones que se relacionan con las categorías que emergieron son las siguientes: Una primera dimensión es la nombrada propicia soluciones en la que se reconoce a los comités porque buscan alternativas y escuchan las partes, ayudando con esto a resolver los problemas de los implicados. La dimensión promoción de la convivencia en la que los entrevistados reconocen la articulación de procesos de fomento de acciones convivenciales al igual que una organización de estructuras pensando en mantener unos niveles óptimos en las relaciones de cuidado en la comunidad educativa. Otra dimensión denominada no se visibiliza, da cuenta de

los procesos y actividades que se desarrollan allí y que no son reconocidos, no se identifican, no se visualizan ante la comunidad y por ello, pareciera que no existiera dentro de las instituciones. La dimensión orientación y concientización que como comité que gestiona la convivencia, enseñan, motivan y orientan a los estudiantes y a los demás actores educativos a ser consecuentes con la formación y la responsabilidad, todo ello desde el diálogo, las charlas, las visitas grupales de quienes orientan estos procesos. Se encuentra también la dimensión implementa acciones reguladoras de convivencia en la que se denota el control, contención y hasta solución de los conflictos que se van generando, buscando agotar los recursos para que se den soluciones pedagógicas y en última instancia, por las que se opten sean las de carácter sancionatorio. Otra dimensión nombrada dinamizar la mediación escolar atribuía específicamente a la gestión que se ha adelantado con el proceso de los mediadores y la fuerza que estaba adquiriendo mientras los colegios se encontraban en la presencialidad. Y para concluir se encuentra la dimensión prevención del conflicto en la cual quienes la reconocen sugieren que su importancia está en quienes, como agentes de la convivencia son los responsables de evitar situaciones que alteren las dinámicas normales de clase y del ambiente en general, acompañando de forma constante y estando pendiente en todos los espacios y momentos de la vida escolar.

4.3.3 Apuestas institucionales para mejorar la convivencia escolar

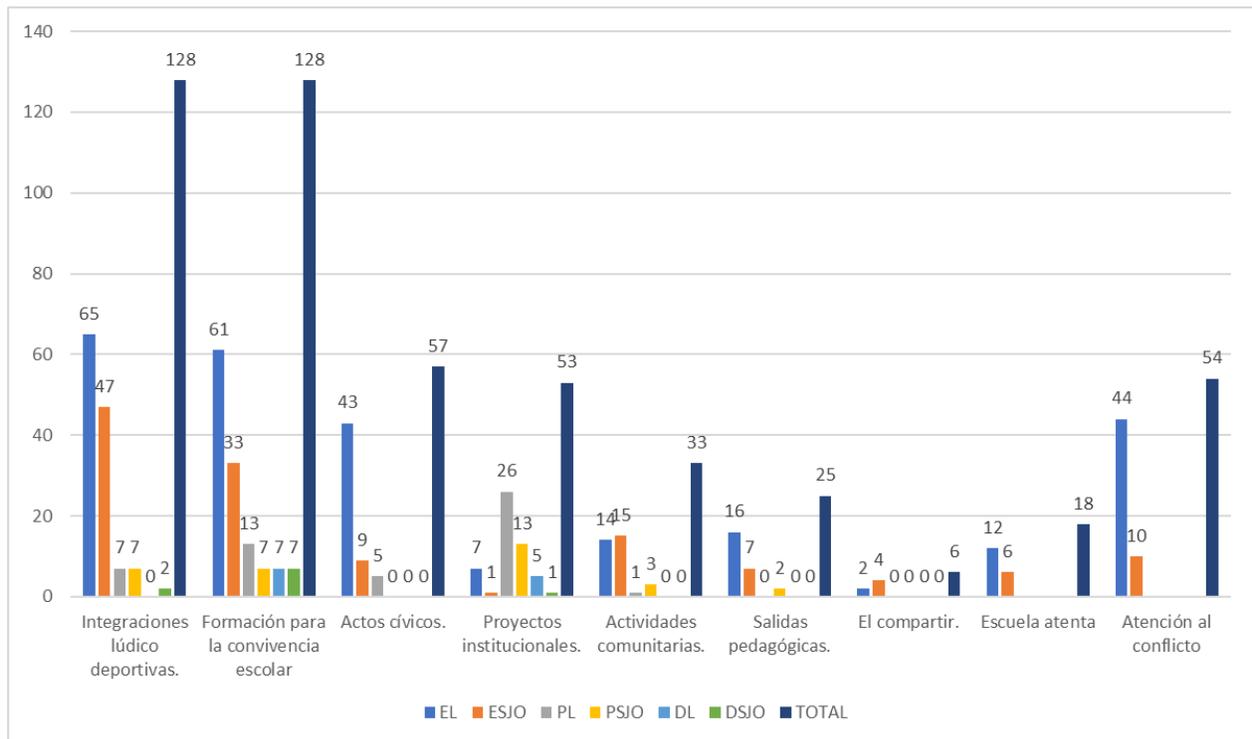
Para esta parte de los resultados, se abordaron dos preguntas centrales, siendo la primera a los estudiantes, profesores y directivos sobre los programas o actividades que desarrolla el colegio para mejorar la convivencia escolar. Y la otra pregunta se les hace solo a los estudiantes sobre las acciones que tiene el colegio en materia de convivencia escolar.

En ese sentido, en las instituciones educativas, la academia se dinamiza a partir de la ejecución de actividades o estrategias que se planean para desarrollar habilidades, abordar temáticas importantes y ampliar contenidos que sirven como complemento al trabajo informativo y de formación que se hace con los educandos. A continuación, se observan en voces de los actores de la convivencia escolar; estudiantes, profesores y directivos docentes, los programas, las

estrategias y las actividades que se reconocen como motores dinamizadores de la convivencia desde sus percepciones y visiones en la vida escolar que se hallan presentes en sus colegios.

El estudio en esta temática trata lo relacionado a las actividades y/o programas que se llevan a cabo para fomentar la convivencia escolar en las dos instituciones que hacen parte de la investigación. Surgen de los diversos actores antes enunciados 33 subcategorías que dan la base para la conformación de las 9 categorías tal como ilustra la Tabla 12, y que dan cuenta de varios aspectos según las percepciones de las participantes de la entrevista ajustándose a las realidades que se viven en los establecimientos educativos.

Tabla 12
Apuestas institucionales para mejorar la convivencia

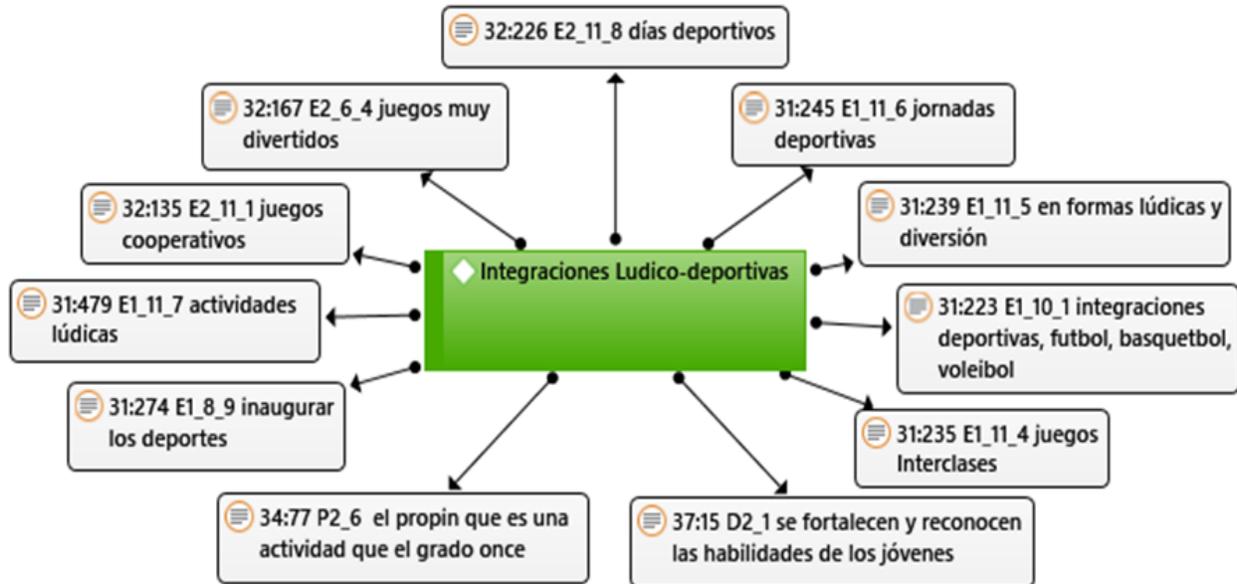


EL: Estudiantes Limonar, ESJO: Estudiantes San José Obrero, PL: Profesores Limonar, PSJO: Profesores San José Obrero, DL: Directivos Limonar, DSJO: Directivos San José Obrero.

Fuente: Elaboración propia.

En un primer nivel destacó la categoría, *Integraciones lúdico-deportivas* (ver figura 47). Esta referencia emerge de una forma contundente entre los actores de la convivencia escolar al destacarse por su buena frecuencia, con 65 aportes de los estudiantes de la IEEL, 47 de los estudiantes de la IESJO, 7 de los profesores de la IEEL, 7 de los profesores de la IESJO y 2 de los directivos de la IESJO, quienes coinciden en manifestar que las actividades relacionadas con las prácticas deportivas y lúdicas que se realizan en las dos instituciones en diferentes formas de expresión como los juegos interclases, la práctica de deportes de manera específica, los partidos de torneos y campeonatos que se llevan a cabo en los descansos entre las clases, considerados encuentros pedagógicos, ya que contribuyen significativamente en la convivencia del colegio en lo concerniente a los valores y como se imparten desde estas prácticas. Según Arboleda (2013) “las actividades lúdico-deportivas representan una alternativa para la formación de valores en los sujetos” (p.165). En esta perspectiva la autora da sentido a la reconfiguración de la identidad, estableciendo la esencia de las expresiones motrices desde una perspectiva política en la que el individuo orienta su participación y elige su formación desde la misma experiencia libre y espontánea. Por lo tanto, estas prácticas motrices que destacan los entrevistados como condiciones de posibilidades que cuentan para facilitar el entendimiento y comprensión con el otro se convierten en opciones reales y fructíferas que además de placenteras resultan atractivas para los colectivos escolares.

En perspectiva de los actores escolares sobre los programas o actividades que se llevan a cabo en los colegios para estimular la convivencia, se tienen manifestaciones como la de este estudiante: “yo creería que los, los torneos interclases ya que ahí nos unimos en grupos y tratamos de convivir más” (E1_9_7). En los que se destaca la unión y el trabajo en equipo como uno de los aportes que resultan de estas prácticas. “eh, integraciones deportivas, futbol, basquetbol, voleibol, esto hace que nos unamos más, que convivamos más, que nos respetemos más, eh ya” (E1_10_1). Y que esas prácticas que se hacen en las instituciones educativas marcan unas pautas importantes que determinan mejores niveles convivenciales entre los participantes de la vida escolar: “También una de ellas pienso que son los Interclases del colegio, ya que ahí convivimos con todos los, bueno con la mayoría de los estudiantes y, y creo que también eso, eso influye ahí en la convivencia” (E1_11_9).

Figura 47*Integraciones lúdico-deportivas*

Fuente: Elaboración propia.

En estas descripciones, los protagonistas recalcan que con la práctica de los juegos deportivos se da la mejora en la convivencia desde la misma unión e integración de las personas que están inmiscuidos en la práctica y demás participantes que se convierten en espectadores, posibilitando un encuentro con el otro en el cual el respeto juega un papel importante, de ahí que reconozcan que el deporte permite mejorar esa interrelación con el otro.

Otro de los reflejos en esta categoría tiene que ver con el juego, ya tomado desde la práctica lúdica y recreativa como lo enfocan las expresiones de los actores de la convivencia estudiados aquí, los juegos grupales en los días lúdicos, las dinámicas constructivas desde actividades individuales y en equipo que derivan en diversión y sano esparcimiento, y que son nombradas también de la siguiente manera:

Bueno, yo uno de los proyectos o de actividades que, que casi siempre la institución hace, es realizar juegos cooperativos entre los estudiantes y los docentes, o, o estudiantes con estudiantes, o docentes con docentes, y pues me parece algo muy chévere, ya que demuestra

que, no simplemente los estudiantes son los que juegan o los que participan en las actividades, sino que también son los docentes que también participan en ello. (E2_11_1)

En la anterior expresión, confluye con lo percibido por Arboleda (2013), en cuanto al afianzamiento de espacios de solidaridad en los que al juntarse con fines lúdicos-deportivos se convidan a los habitantes en valores como la amistad, apoyo, compañía. Igualmente, la participación de los diferentes miembros que componen la comunidad educativa en este caso la intervención directa de los adultos encargados de dirigir los planteles. Uno de los maestros así lo percibe:

una de las estrategias que tienen la institución para promover la sana convivencia dentro de la institución la realiza el área de educación física mediante juegos cooperativos, y dinámicas de grupo que han ayudado a que los estudiantes puedan convivir dentro de la institución respetando las diferencias. (P2_13)

Estos modos de percepción que tienen tanto los docentes y estudiantes entrevistados, se evidencia el grado de valoración que conceden a este tipo de actividades realizadas en sus instituciones escolares, y que de alguna manera están beneficiando el ambiente y su convivencia como tal. Actividades que, planeadas desde las áreas específicas y para determinados momentos escolares, generan resultados a partir del disfrute y diversión provocando mejores estados en la comunidad educativa. Así se percibió en una observación registrada:

También hubo un espacio para los juegos de trabajo en equipo con pequeños implementos. Estos juegos los practicaron más los chicos de los grupos superiores, quienes de forma organizada y ya conocedores de la dinámica de este tipo de actividades grupales que buscan la cohesión y la integración. Es un juego con bastones en el cual cada estudiante sostenía una punta del bastón, y se entrelazaban los bastones, con la idea de desenredar el nudo sin soltarlos. (A.N.C.I.E.S.J.O_7)

En este sentido, la práctica de las expresiones motrices lúdicas y deportivas se convierte como una estrategia posible de generar relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, las interacciones que se ejercen allí, esos encuentros y desencuentros que se vivencian en cada uno de los sujetos en la misma interacción que se da en las dinámicas del juego, esas tensiones

que emergen debido a sus intereses particulares y necesidades sentidas, posibilitan la manifestación de personalidades que descubren su formación en valores y como sortean cada una de las acciones que se van generando.

Es la práctica deportiva y lúdica una posibilidad determinante en las comunidades educativas para movilizar a los participantes desde las acciones jugadas y el encuentro con el otro. Igualmente se convierte en importante ya que contribuye en los procesos de convivencia que se viven en las escuelas, por lo menos bajo las miradas de los estudiantes y profesores de las instituciones en estudio tal como se afirma en la investigación “La lúdica estrategia curricular para la convivencia escolar” realizado en la ciudad de Tunja, por Noy y Jaimes (2019), el cual concluye que el juego desde el punto de vista pedagógico contiene un significativo peso educativo para el niño estableciéndose de forma trascendente y continuo en él, creándose y fomentándose normas de interacciones sociales, culturales y morales, transformándose por demás en emisario de transmisión de ideas.

También emergió la categoría, *formación para la convivencia escolar* (ver figura 48), representada con una participación de 61 contribuciones de los estudiantes de la IEEL, 53 de los estudiantes de la IESJO, 13 de los profesores de la IEEL, 7 de los profesores de la IESJO, 7 de los directivos de la IEEL y 7 de los directivos de la IESJO, que reconocen la existencia de una serie de actividades, estrategias y acciones que van orientadas a preparar e instruir a los diferentes actores escolares en lo relacionado a la convivencia y sus dinámicas institucionales. La mejora de la convivencia desde un acompañamiento e instrucción, están orientadas desde unas dimensiones que se reflejan según Morales y Del Rosario (2018), por un lado, en el fomento de reuniones y encuentros para desplegar un clima de convivencia escolar que contengan actividades frecuentes de cursos, talleres y charlas, para que los actores escolares se dispongan en la participación de forma adecuada en los planteles educativos. De otro lado, la demanda está en generar mecanismos para minimizar los conflictos escolares para familias, educadores y directivos docentes, efectuando estrategias de preparación sobre la convivencia y habilidades sociales, actividades de mediación, conciliación, arbitraje, juicio, el fomento de la resiliencia, la práctica de actividades restaurativas y equipos de ayuda.

Así mismo, en cuanto a la capacitación y actualización, el hablar de la formación para desarrollar temáticas alusivas a la convivencia, como lo comprenden Hirmas y Eroles (2008):

Se trata de una estrategia mediante la cual las prácticas de capacitación y actualización, comunes en todo el sector educativo, adquieren, mediante una construcción explícita del significado, un sentido común para los involucrados y al mismo tiempo adecuado a los diversos y hasta divergentes momentos y situaciones que enfrenta el proceso innovador. (p.282)

En este sentido, lo que se advierte por parte de las autoras implica no solo el conocimiento y la adecuada utilización de los recursos educativos con los que se cuenta en las instituciones académicas, sino que además necesita generar y mantener espacios y momentos formales al igual que la apertura de otros espacios informales para la formación. La estrategia de la formación se condensa en acciones en tanto exista una relación y aplicación directa con la comprensión y el manejo de las nuevas situaciones que emergen y las respectivas formas de interpretación que se instauren a partir de ahí.

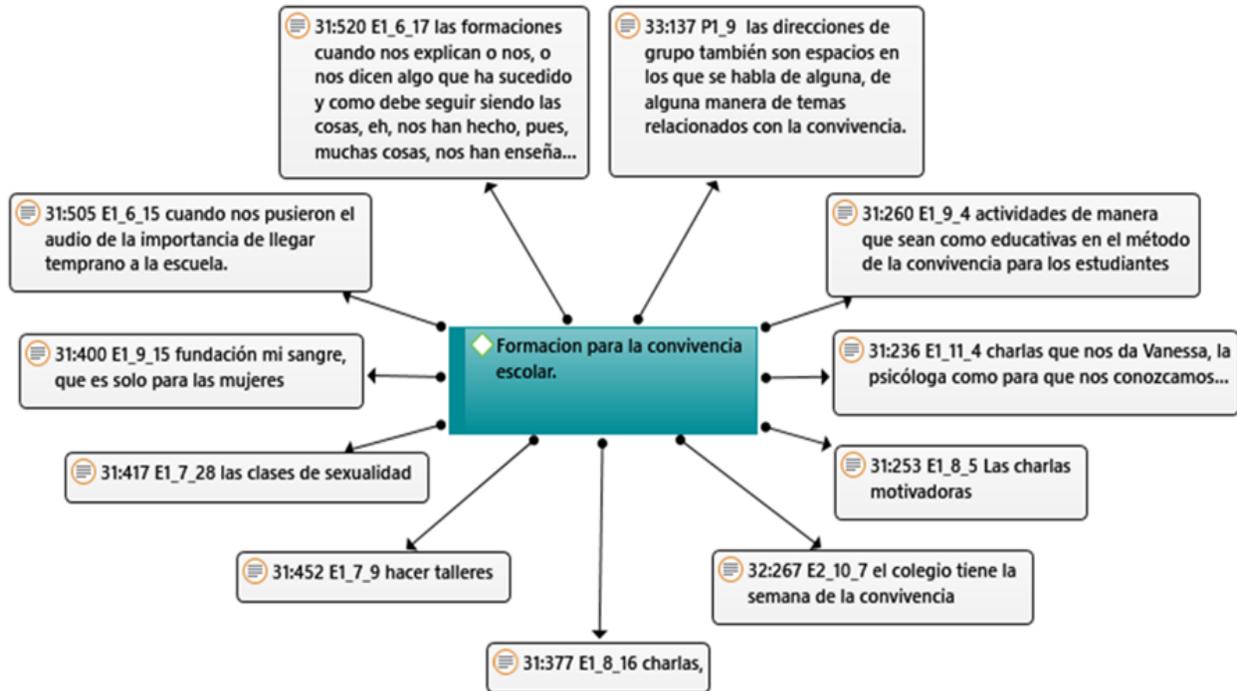
Entre las descripciones que se suscitan entre los participantes de las entrevistas están las charlas que se realizan en los colegios por parte de la psicóloga, la coordinadora, los talleres que se realizan con temáticas muy puntuales sobre sexualidad, acoso, Bullying y otros aspectos relacionados con la formación en convivencia. Igualmente se manifiestan expresiones sobre la participación de invitados que llegan a la institución a compartir historias, experiencias y actividades fortaleciendo los procesos. Algunos participantes dan cuenta como lo perciben: “*pues profe como le digo, los talleres sobre la convivencia allá en el colegio, cuando sube la psicóloga y nos da, nos da como pláticas sobre la convivencia*” (E1_9_19). De esta forma se reconocen los encuentros que se hacen para dar tanto información como para capacitar sobre temas alusivos a la convivencia:

Reunir a todo el colegio en el patio y dar una charla ya sea por la psicóloga, por docentes, por el rector, coordinadores, para así transmitir como m..... ayudar como a tener en cuenta lo que está bien y lo que está mal hecho, contar, tratar de contar con la mayor confianza, confianza, confidencialidad las situaciones o cosas que se presentaban para así poder como, hacer consciente a los demás estudiantes para que no se vuelva como muy constante en la

institución. entonces lo que normalmente más se utilizaba era una charla general o dividida por grados. (E2_10_1)

Figura 48

Formación para la convivencia escolar



Fuente: Elaboración propia.

Así pues, se evidencia como los actores dan cuenta de las actividades que se desarrollan en las instituciones para mejorar la convivencia y se fundamentan en acciones desde la capacitación por medio de los docentes, directivos y los mismos psicólogos. Otro participante de la escuela lo aprecia de esta manera:

Bueno las estrategias que se desarrollan en la institución acá haciendo memoria se me viene únicamente aquellas orientaciones de grupo en donde se trabajan diversos aspectos que tienen que ver con el fomento de los valores de los estudiantes en pro de la buena convivencia institucional valores en donde se fomenta el respeto en donde se fomenta la tolerancia en donde se fomenta de alguna u otra manera esa capacidad para salir Avante

a las adversidades y que todo esto conjugado ayudan Pues a que haya una muy buena armonía institucional. (P2_1)

En las anteriores descripciones los docentes destacan las formaciones o encuentros que se tienen en el patio en cada institución, en los cuales se reúne a toda la población para suministrar informaciones y se comparte también capacitación sobre aspectos generales, que muchas veces va dirigido al comportamiento de los estudiantes y a recordarle normas que se llevan en la institución. De la misma forma, se identifica que las direcciones de grupo o llamadas orientaciones de aula también son espacios importantes que se caracterizan por tener ese marcado direccionamiento formativo para la convivencia como lo percibe este profesor: *“las intervenciones desde dirección de grupo, los trabajos que se han hecho desde dirección de grupo, algunos han apuntado mucho pues, como, como a eso, a, a, a fortalecer la convivencia entre los muchachos” (P1_18).*

Otras de las formas en las que se desarrolla la formación en los estudiantes es mediante algunas estrategias puntuales como los mensajes en carteleras, las lecturas realizadas por docentes y directivos, y los audios en los cuales se les recuerda de forma continua ciertos parámetros de educación que refrescan, recrean y fortalecen pautas en los estudiantes. A continuación, algunos actores de la convivencia lo expresan así:

nosotros nos creamos este año, nos creamos este año unos audios formativos, que resaltan las bondades de la escuela, las bondades, las bondades de esa institución educativa el limonar, de sus estudiantes de sus papas, de sus maestros, entonces se ponen, son unos audios cortos en convivencia que se le ponen a los estudiantes cada vez que vamos a tener la formación, pero cuando tenemos reuniones con los papas, también hay unos audios dirigidos a los papas, y después de que terminan esos audios, yo les hago preguntas, llevo fichitas, cositas, y eso ha hecho que también, los muchachos vayan queriendo ese colegio. (D1_2)

En el sentido que lo expresa el directivo de la IEEL, se busca idear nuevas formas que permitan acceder a los escolares de maneras más contundentes y renovadoras direccionando actividades y prácticas que permitan dinamizar, promover e impulsar a una buena convivencia aprovechando recursos comunicativos, con el único objetivo de crear mejores ambientes que favorezcan la convivencia escolar. Así se registró a partir de una observación, *“Se inicia la jornada*

con el audio en el ambiente que promociona la convivencia. En el audio se dan tips de actitudes y comportamientos sugeridos y que son propios del diario vivir en la institución” (A.N.C.I.E.E.L_8)

En términos de formación para los escolares en sentido de la convivencia, apoyados en las circunstancias sociales vigentes hoy en nuestra cultura, las instituciones educativas asumen como encargo ético insoslayable facilitar en los ciudadanos una educación en conflictos escolares, sus apuros y los sucesos del día a día en la existencia de todo ser humano, recursos apropiados para progresar y lograr una transformación subjetiva y para cimentar relaciones desde el respeto y el reconocimiento del otro en su integridad (Puerta y Builes, 2011).

Los colectivos convivenciales entrevistados reconocen las variadas maneras de formación en cuestión de la convivencia tanto la manera regular como la informal en la que se imparten múltiples estrategias que permiten la transmisión de mensajes e instrucciones a los diferentes actores escolares contemplados desde encuentros en formaciones generales, reuniones grupales por cursos y agrupaciones por grupos focales a los cuales atañen temáticas específicas y pertinentes a la cotidianidad de los planteles. Igualmente se admite y se valora el esfuerzo que se efectúa desde los docentes, directivos y más aún, de los profesionales de apoyo que bajo el rol de psicólogos encausan sus conocimientos y recursos para recurrir de forma pertinente a estrategias y actividades que conlleven a movilizar dinámicas para el favorecimiento de la convivencia tanto en mitigación como en la resolución de la conflictividad en las instituciones.

En otro orden se evidencio, *Los Actos Cívicos* como categoría (ver figura 49), identificándose la participación en esta línea de 43 aportaciones en estudiantes de la IEEL, 9 aportes en los estudiantes de la IESJO y 5 aportes en los profesores de la IEEL, que coinciden en reconocer que como programas y actividades distinguibles para una mejora de la convivencia están esos espacios de conexión estrecha en la escuela en donde se aviva el espíritu social en eventos en los cuales se destaca la ciudadanía y el sentido patrio apelando a contextos de urbanidad en la celebración de fechas patrias nacionales y regionales importantes a ser destacadas en comunidad.

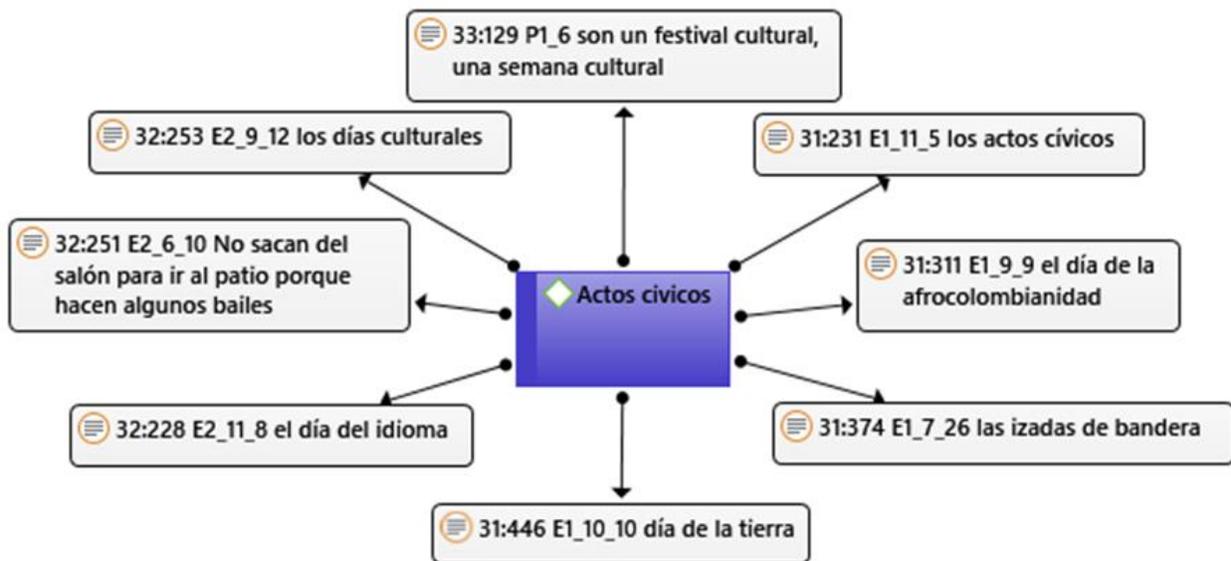
En estos actos de civismo que se celebran en las instituciones escolares como la afrocolombianidad y el día de la independencia nacional se conmemoran asuntos culturales en los que se rescatan valores como la igualdad, la justicia, la equidad entre los seres humanos. Igualmente destacan también actos en los que se festejan el día de la tierra, del idioma y por lo tanto se iza la

bandera como sentido de orgullo patrio y se reconocen a quienes sobresalen en las comunidades educativas, etc. La realización de los actos cívicos es valorada por ser escenarios de promoción en capacidades y habilidades como lo entiende un estudiante quien participa con su aporte: “*actos cívicos en donde participan diversos estudiantes mostrando alguno de sus talentos*” (E2_10_8). Igualmente, en los actos cívicos se permite la socialización con los pares:

si profe, yo he visto que, en los actos cívicos, que hay una muy buena convivencia porque nos han puesto grados juntos pues así, y, en los actos cívicos que han hecho muy buenas actividades para, para ponerlos grados con grados, así pues. (E1_7_27)

Figura 49

Los actos cívicos



Fuente: Elaboración propia.

En otro sentido, las celebraciones cívicas que se realizan en las instituciones educativas se tornan también en espacios de aprendizaje que vividos en colectivo proporcionan conocimientos y reconocen la oportunidad de valorar aspectos de la misma cultura:

el día de la afrocolombianidad, en todos esos eventos estamos creando una buena convivencia, y a parte de esa convivencia, estamos hablando de temas en los que todas las

personas deberíamos de valer por iguales. Que unos no pueden tener más poder que otros, que, porque tienen esto, o que, porque son de este color o que, porque este es gordo o que por, porque este es flaco. También nos explican eso, que todas las personas que sin importar como sean deben tomarse de igual forma, deben tener el mismo trato. (E1_9_9)

Estas intervenciones de los estudiantes dan cuenta cómo los actos cívicos y las celebraciones patrias se convierten en importantes para las instituciones escolares al desarrollarse en encuentros comunitarios, posibilitando el compartir con los otros y generando convivencia desde la interacción entre todas las personas de la comunidad educativa, y al mismo tiempo el sentido que contienen las actividades al traer impregnado un mensaje claro de formación en las personas que participan de los eventos programados en la escuela. Así mismo, se hace énfasis en cada actividad sobre valores y conceptos que refuerzan los conocimientos del personal que confluye a las celebraciones.

En esta dirección, los actos cívicos tienen componentes culturales que contribuyen en la dinamización de dichos eventos y aportan a todo ese compendio de actividades planeadas por docentes y directivos atendiendo al desarrollo curricular implementando estrategias pedagógicas que los lleven a feliz término. Así lo perciben algunos actores de la escuela: *“A veces nos reúnen en el patio a bailar, así sea con, con negros, con, con blancos, para convivir mejor. Sin distinción, sin importar la raza ni el color” (E2_6_9)*. De la misma forma, se programan en los planteles educativos como formas de proyección de sus creencias, costumbres y tradiciones culturales:

son un festival cultural, una semana cultural, ese tipo de proyecciones son necesarias para, para mostrar el trabajo no solamente a nosotros como institución sino también a la comunidad para que vean lo que se hecho durante cierto tiempo en la institución el limonar. (P1_6)

De esta manera, los estudiantes y profesores dan cuenta de las actividades culturales que se realizan en las instituciones dando aportes valiosos para ser consideradas como acciones y estrategias que favorecen la convivencia institucional y que mediante ellas se complementan la interacción constante, la formación y el desarrollo de habilidades personales que abonan al buen convivir en comunidad.

De acuerdo con lo antes dicho, como lo expresa Yepes (2017), una reducción de la convivencia a celebración de festividades representativas. Es común que en las instituciones educativas se considere que trabajar la convivencia es planear, ejecutar y/o valorar algunas actividades cívicas o actividades extracurriculares. Es el caso del día del estudiante, el día del profesor, día de la madre o el día de la convivencia. Evidentemente estas celebraciones son aprovechadas para desarrollar pedagógicamente asuntos relacionados con la convivencia no obstante no acometen la cotidianeidad de las interacciones sociales que acontecen en los colegios. No son aptas ni idóneas para suscitar reflexión y aprendizaje sobre las maneras de cómo se dan los tratos tanto en el interior como en el exterior de las escuelas. Como consonancia a lo expresado por el autor, el concepto de convivencia rebasa toda consideración de estipular que los aspectos convivenciales se reducen a la planeación, ejecución y evaluación de actividades culturales y cívicas en las instituciones educativas, a la vivencia de encuentros comunitarios que se realizan ocasionalmente en las escuelas. No obstante, es determinante intuir que allí, en esos encuentros priorizados para desarrollar temáticas y abordar en cierta medida contenidos estimados hacia aprendizajes académicos, se convierten en una excelente oportunidad para de manera vivencial confrontar y relucir la formación que se posee en tanto capacidad de relacionamiento, toma de decisiones, manejo de disensos y solución de situaciones adversas de forma individual como en un colectivo de personas integradas en comunidad.

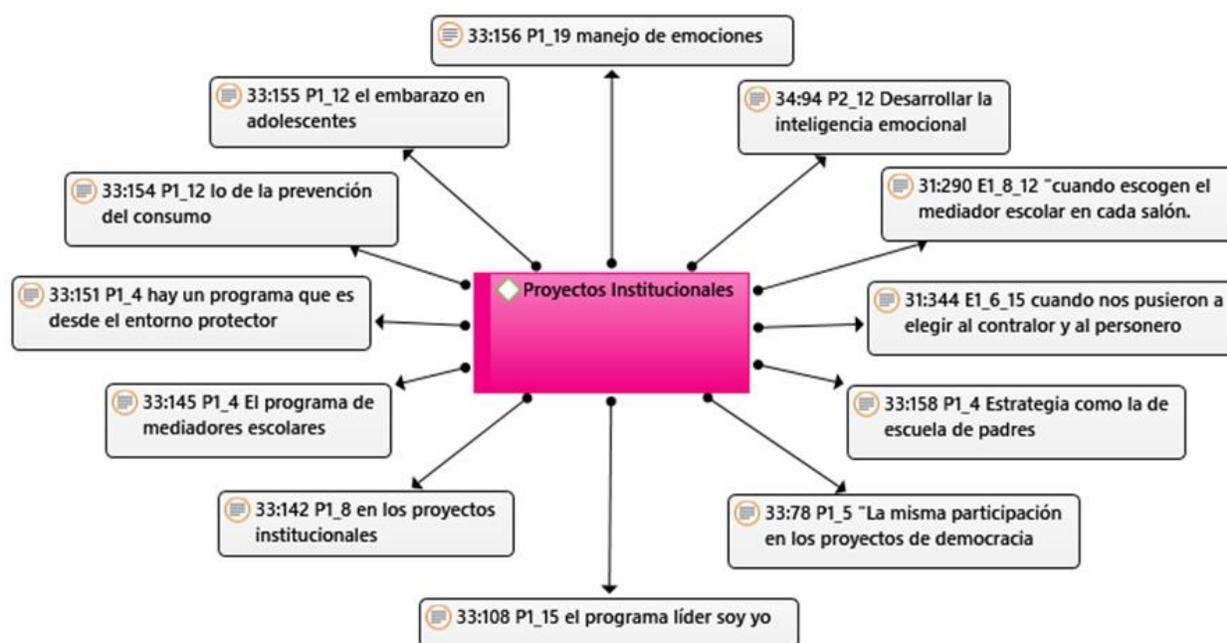
Otra de las categorías evidenciadas tiene que ver con los *Proyectos institucionales* (ver figura 50), Para esta categoría se cuenta con el aporte de 7 expresiones de estudiantes de la IEEL, un (1) aporte de estudiantes de la IESJO, 26 expresiones en profesores de la IEEL, 13 aportes en los profesores de la IESJO, 5 expresiones en los directivos de la IEEL y un (1) aporte de los directivos de la IESJO. En este aparte los actores de la convivencia enfatizan con fuerza en el proyecto de democracia relacionado con algunas actividades y dinámicas propias que giran alrededor de este como las votaciones tal como lo enuncia un estudiante:

vi uno solo, estuve en uno solo que fue cuando estuvieron en lo de las elecciones, llevaron como a un dj, si, ahí al colegio pues fue como, todo el receso, todos ahí bailando, y la cosa y fue muy bonito. (E2_9_3)

Igualmente, cuando refieren a las jornadas democráticas hacen alusión a la formación de los estudiantes líderes como el proyecto el líder soy yo. Así lo entiende uno de los docentes: *“Entonces desde el proyecto de democracia, trabajamos con la secretaria de educación de Medellín el programa líder soy yo, que, que es con los líderes estudiantiles”* (P1_15).

Figura 50

Proyectos institucionales



Fuente: Elaboración propia.

En estas manifestaciones los estudiantes y profesores reconocen que la participación en los proyectos de democracia que resultan ser atractivos dentro de las actividades y programas que sugieren ser nombradas como fortalecedoras de la convivencia. Se describen ahí interacciones y formas de comunicación a partir de actividades grupales, por fuera de las jornadas académicas corrientes y que se convierten en espacios distintos que los llevan a disfrutar de otras formas de convivir desde una intervención especial para la comunidad educativa, tal como se registra como observación en una institución *“La jornada democrática se convierte en un espacio distinto para los estudiantes lo cual se refleja en la forma como se reúnen para conversar y compartir tanto los momentos como las actividades pedagógicas”* (A.N.C.I.E.E.L_8).

Del mismo modo, hay otras expresiones en los actores de la convivencia que destacan en esta línea de los proyectos institucionales, y son los proyectos obligatorios que están contemplados en las instituciones, y algunas como los mediadores escolares, el programa de escuela entorno protector con estrategias como la de prevención del consumo como riesgo psicosocial, prevención del embarazo adolescente. También las escuelas de padres que son encuentros con los acudientes y acompañantes familiares de los estudiantes en los cuales se hace capacitación en variados aspectos relevantes para la convivencia y la formación integral. En cuanto a los mediadores escolares así lo comprenden algunos de los docentes de la convivencia: *“bueno, hay un programa que es desde el entorno protector y consiste en los mediadores escolares. Los mediadores escolares que están en cada, en cada grupo, ellos se reúnen y tienen pues, sus propias estrategias” (PI_4)*. Así mismo visto como programa que se lleva a cabo en las instituciones:

bueno pues, la institución tiene como tal el programa de mediadores escolares que me parece muy buena estrategia, eh, también tiene diferentes estrategias como escuela de padres, en escuela de padres se aborda también el tema del conflicto, también hay unos líderes, hay unos grupos focales. (PI_4)

En consonancia con lo anterior, desde el programa escuela entorno protector que se dinamiza en ambas instituciones, se brindan estas estrategias que fortalecen los procesos de convivencia y la generación de ambientes armónicos escolares. Otras de las prácticas realizadas que enuncia un directivo: *“acciones vivenciales, eh, trabajos formativos en prevención de riesgos psicosociales y en promoción de estilos de vida saludables o en factores de protección, eh, yo creo que ya” (DI_1)*.

En estas comprensiones de docentes y directivos se aprecia como hay reconocimiento a toda esa gama de actividades que están contempladas dentro de los proyectos obligatorios y sobresalen por su conectividad y gran relación con la convivencia.

En esta misma línea emerge entre los profesores y directivos de la institución San José Obrero que dan cuenta sobre los proyectos y actividades que buscan una mejora de la convivencia, el proyecto que viene desarrollando un profesor en la institución. Este ejercicio de convivencia en y desde la educación física lo ejecuta con los estudiantes de los grados superiores de su institución y recibe por nombre EDUFLICTO. Así da cuenta un profesor: *“Entre otros, el comité de*

convivencia, programas focalizados propios de docentes, como el del docente Mauricio Botero en los grados superiores” (P2_17). Igualmente, otro docente reconoce la labor: “A mí el ejercicio que hace Mauricio Botero de, de la investigación y la transformación a partir de la investigación en relación con la convivencia y con el trabajo en educación física, me parece maravilloso” (P2_18).

En este orden de ideas, los proyectos pedagógicos o también llamados institucionales, son una extensión de las áreas del conocimiento con una importante participación de la comunidad educativa bajo dinámicas de liderazgo tanto de los profesores como de las directivas de los planteles, enmarcados en objetivos académicos buscando resultados pedagógicos. En términos de gestión escolar, así lo comprende Yepes (2017), se reflexiona como la facultad de implicar a la comunidad y cada uno de los estamentos en la realización de proyectos y programas en merced de alcanzar una meta en común valorando las cualidades y potencialidades de los diferentes actores escolares y organizaciones que la comprenden, reconociendo un extenso sentido de pertenencia, autonomía y el aporte participativo de todos.

En consonancia con las experiencias y percepciones de los diferentes actores convivenciales, todo tipo de prácticas y experiencias significativas que apunten a una mejora en el ambiente convivencial en las instituciones y que están conectadas desde las áreas y los proyectos, deben ser socializadas para reconocimiento de la comunidad educativa, así lo comprende Colombo (2011):

Se considera relevante, que, desde la institución escolar, se sistematicen estas prácticas que están desarrollando los actores en los pequeños espacios cotidianos y que puedan ser legitimadas como diseño de políticas sociales en la temática que abordamos. No poner la mirada en el “afuera” en los “expertos” sino en el conocimiento y práctica cotidiana que han incorporado los docentes en sus largos años de trabajo invisible. Que este conocimiento cotidiano adquiera resonancia pública y que pueda ser reconocido desde la cultura escolar. (p.100)

También emergió la categoría *Actividades Comunitarias*, (ver figura 51) Para la cual hay 14 intervenciones en los estudiantes de la IEEL, 15 aportes en los estudiantes de la IESJO que participaron en esta línea, una (1) en un profesor de la IEEL y 3 Intervenciones en los profesores de la IESJO. En estas descripciones de los participantes están enmarcadas actos con características

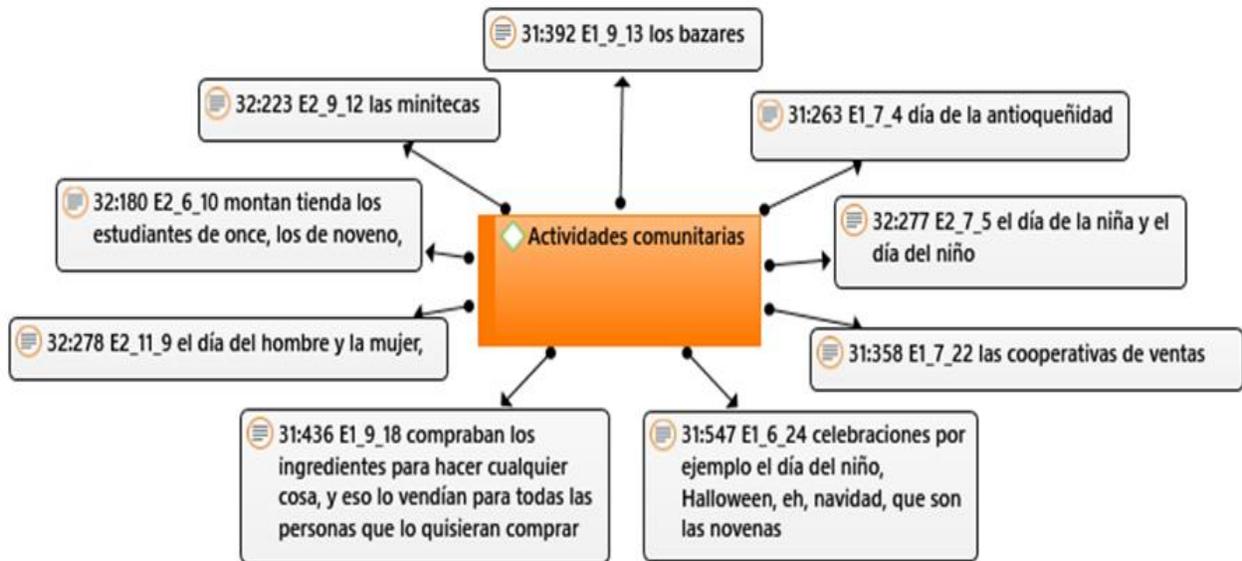
de encuentro con los otros a partir de festividades y celebraciones que invitan a la comunidad como son la fiesta de la antioqueñidad en la cual se realizan bazares y ventas de productos hechos por la propia comunidad educativa desde una logística institucional. A continuación, algunas descripciones que lo refieren:

uno de los que yo recuerde, es el día de la antioqueñidad. Ese día todos los grupos hacían una recolecta y compraban los ingredientes para hacer /cualquier cosa, y eso lo vendían para todas las personas que lo quisieran comprar. Y con el dinero que recogieron, entre todas las cosas que vendían, se juntaban y se, se abonaba para hacer un paseo escolar. (E1_9_18)

Para los estudiantes y profesores de ambas instituciones que participan en esta línea, la celebración de estas fechas tan especiales como el día de la antioqueñidad, se convierten en significativos toda vez que como actividades comunitarias que se viven desde un colectivo son propicias para abrir espacios de encuentros que aparte de socializar generan diversión en la comunidad educativa, como lo entiende un estudiante: “*el día de la antioqueñidad, cuando se hace las discotecas y todo esto, eh, para mí esto mejora mucho la convivencia, porque todo el mundo la pasa bien y podemos disfrutar de más de nuestro colegio y de nuestra cultura*” (E2_9_1). Desde otra mirada, se perciben beneficios de su realización:

hay que considerar que celebraciones como la de la antioqueñidad, contribuyen al desarrollo de la sana convivencia, porque profe, ese día, todos realizamos actividades diferentes en público, o tenemos quioscos para ofrecer productos, y pues, esto ayuda a formar habilidades interpersonales que pues, como te decía al principio, es la base de la sana convivencia. (E2_11_5)

En las actividades comunitarias el sentido de integración y de unión en la preparación de actividades y de un programa que se celebra en un día especial, se revierte en el encuentro de todos los pertenecientes a la comunidad educativa desde estudiantes, docentes, directivos, psicólogos y demás personal que interactúa en la escuela, y de forma especial la invitación abierta para la participación de las familias.

Figura 51*Actividades comunitarias*

Fuente: Elaboración propia.

Otras de las actividades comunitarias importantes y que son recordadas por los estudiantes más jóvenes, son las fiestas alusivas a los días del niño, celebraciones de Halloween y otras en las que el colegio se transforma en una dinámica de fiesta, alegría y mucho disfrute por lo representativo. Así lo comprenden unos estudiantes: *“Mi colegio hace actividades como para cambiar la rutina de, de estudiar, para no hacer lo mismo todos los días, por ejemplo, celebran Halloween, día del niño”* (E2_6_8). *“manteniendo las fechas especiales, como por ejemplo el día de la niña y el día del niño, y celebrando todas esas ocasiones”* (E2_7_5).

De tal forma, cuando los planteles escolares se congregan para reunirse en encuentros sociales favoreciendo el ambiente convivencial se ve reflejado en las interacciones que se producen entre los participantes de la comunidad educativa. Así lo entiende Martínez (2005):

Buscar la implicación de toda la comunidad educativa. Hay que procurar que las personas que integran la institución (alumnos, profesores, técnicos, etc.) tomen parte en distintos acontecimientos enriquecedores del ambiente. La participación no puede reducirse a las actividades del aula. En ese sentido, es un hecho comprobado que el intercambio que se

produce con motivo de aniversarios, de fiestas, de graduaciones, etc., resulta muy beneficioso para la convivencia. Por último, no es apropiado dar la espalda a los problemas sólo porque no se ha sufrido de forma directa la violencia. (p. 45)

En este sentido, las actividades comunitarias cobran vital importancia en las instituciones educativas por el componente convivencial que subyace a la luz de acciones que reúnen a las personas en pro de objetivos comunes identificados en esfuerzos colectivos fortalecidos por valores sociales allí impregnados. Así lo comprende Fierro (2013):

en efecto, cuando la escuela desarrolla prácticas de aula, de gestión o participación comunitaria en las que se mantiene un intercambio equitativo entre las personas y se experimenta la corresponsabilidad y la participación en la toma de decisiones sobre asuntos que a todos conciernen, se está construyendo un tejido socio-comunitario que desarrolla progresivamente nuevas competencias para vivir con otros desde el respeto y la responsabilidad compartidas. (pp. 7-8)

En resonancia con la autora, las actividades que se gestionan en los planteles educativos con todos los actores escolares se convierten en legítimas acciones de participación que se focalizan en esfuerzos colectivos generados desde actitudes individuales y que, motivados hacia la consecución de logros, benefician a todo un colectivo que se refleja en bienestar para la comunidad. En ese proceso se entreveran competencias y valores que se manifiestan en personas más responsables y comprometidas con un gran sentido de pertenencia hacia sus instituciones, y esto es lo que se advierte sucede en las instituciones cuando se planean y programan este tipo de actividades comunitarias que involucran toda la población escolar, toda vez que aunados los esfuerzos se consigue el objetivo no solo pedagógico sino también lo que subyace al encuentro de unos con otros y las posibilidades de interacción social que se deriva en el trato con el otro.

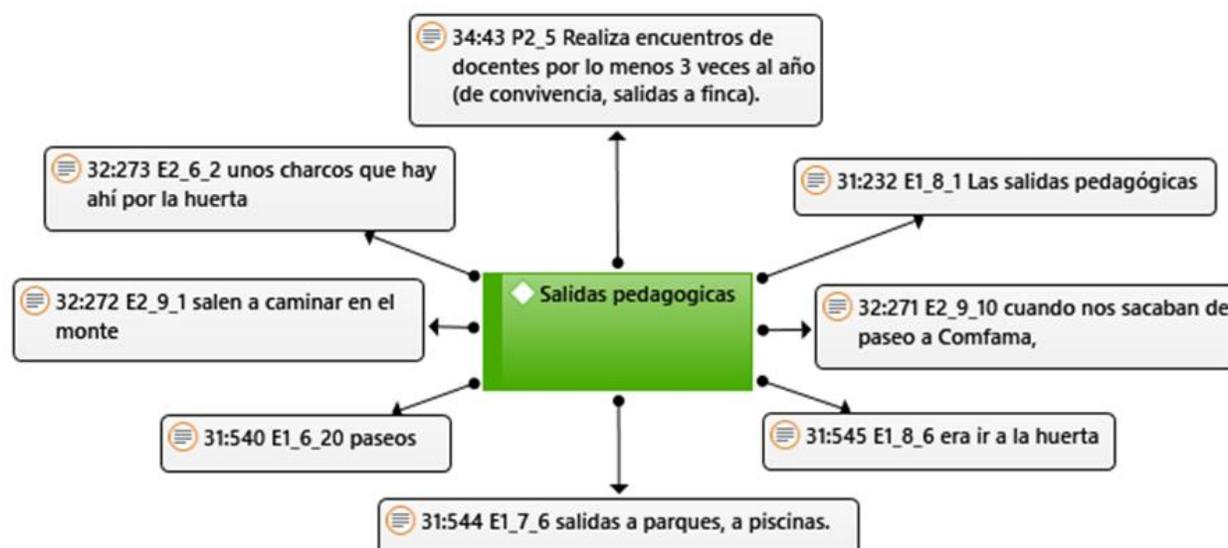
En definitiva, es bastante notable el aprendizaje que se gesta en una panorámica amplia a partir de actividades sociales y comunitarias de los colegios, toda vez que esas prácticas visibilizan la comunión e integración de los estudiantes con sus pares, como con sus profesores, directivos y demás personal de apoyo y profesional perteneciente a la institución. Además, lo que proporciona en el mejoramiento de las relaciones, el trabajo en equipo y la cohesión de grupo cuando se establecen de forma organizada para el alcance de logros que les conciernen a todos.

Otra de las categorías que resulto de la comprensión que tienen los participantes sobre los programas que mejoran la convivencia institucional es la denominada *Salidas Pedagógicas* (ver figura 52). En esta línea hay 16 ideas de los estudiantes de la IEEL que contribuyen en esta categoría, 7 ideas en los estudiantes de la IESJO y 2 ideas en profesores de la IESJO, que también lo destacan. Aunque no sobresale mucho por frecuencia de los participantes, si es importante por sus contribuciones, y todo lo que significa sobre todo en los estudiantes que son quienes resaltan en ella los paseos, las visitas con carácter pedagógico a otros lugares, las salidas a los diferentes parques para ir a piscina, e igualmente las caminatas en la que frecuentan charcos y huertas cercanas a las instituciones educativas. Así lo ven algunos los estudiantes que se identifican con dicha categoría:

Si profe, eh, cuando, digamos cuando había una salida pedagógica sin confirmar, les decían desde el miércoles, que era el viernes la salida. Desde el miércoles decían que para el viernes no había que llevar cuadernos, y cuando uno llegaba ahí, estaban los buses para salir a la salida pedagógica. (E1_7_30)

Para mí las actividades que se generan allá son hay veces, que diferentes grupos salen a caminar en el monte, a pasar tiempo como grupo, a pasar bueno por así decirlo, fuera de, del estudio y también dentro de la institución. (E2_9_1)

Ahí se revela como los estudiantes que valoran este tipo de actividades como posibilidades de convivencia en las instituciones, destacan lo especial que resulta para ellos, lo novedosas y agradables, y con una apreciación imperante, y es la de alejarlos de lo cotidiano, del estudio continuo en espacios formales y acercarlos a actividades que favorecen la distracción, la integración y el sano esparcimiento en otros espacios. Así como lo enfatiza Romero (2010) que las actividades que se realizan en interacción con el medio, vale decir, por fuera del aula de clases funciona como potenciador de aprendizajes a través de experiencias vividas directamente por los mismos estudiantes.

Figura 52*Salidas pedagógicas*

Fuente: Elaboración propia.

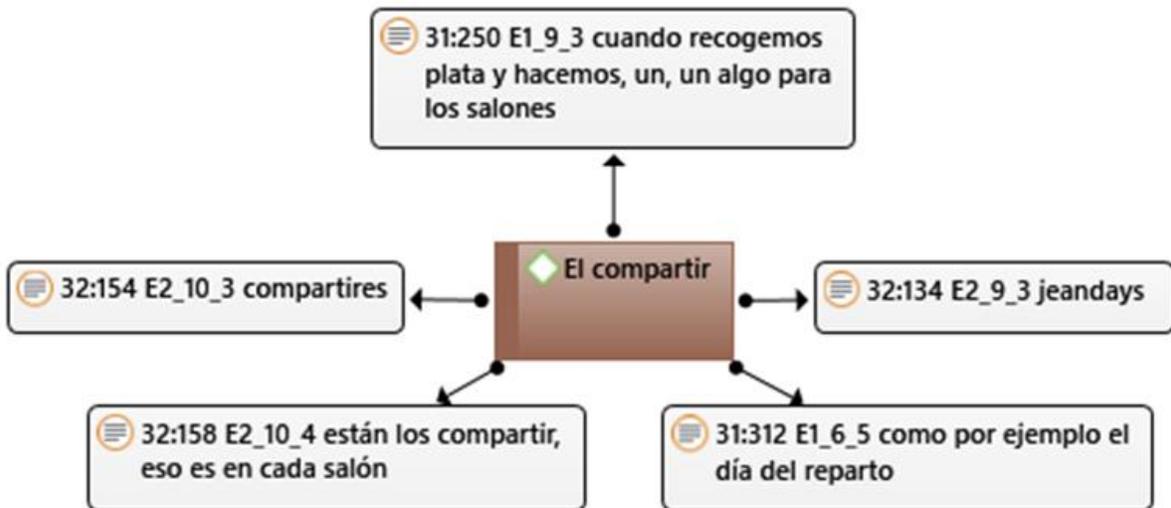
Otra categoría que emergió es la denominada *El Compartir* (Ver Figura 53) Aunque en las contribuciones no tiene un aporte muy alto pues si es bastante significativo y elocuente para la comunidad educativa en general, particularmente para 2 estudiantes de la IEEL y 4 estudiantes de la IESJO, que conceden validez a esos momentos en actividades grupales en las que recogen dinero, y organizan algo y lo denominan día del reparto, porque se reúnen y de manera cooperativa establecen acuerdos frente a lo que van a consumir en algunas fechas que determinan como especiales. Estas actividades comunitarias las ven como placenteras y de disfrute entre todos los estudiantes del mismo grupo de clase. Así mismo, otras actividades llamadas “jeandays” que son realizadas para dinamizar un poco las actividades académicas regulares y den una señal de actividad alternativa favoreciendo la integración y relación entre los compañeros. Acá unos estudiantes que lo entienden así: “cuando recogemos plata y hacemos, un, un algo para los salones y ahí convivimos mucho. Son cosas muy buenas que también hay en el colegio” (E1_9_3). Se rescatan estas actividades por su relevancia para los estudiantes y la interacción que se generan en ellas:

Entonces un día en el cual se podía ir de jean Day y, sentirse como un día, como menos.....menos formal, por así decirlo, un día en el cual pudiéramos ósea, fomentar más la convivencia y poder pasar un buen rato entre compañeros y docentes. (E2_10_1)

bueno, eh, programas o actividades. Pues hay algo, pues están los compartir, eso es en cada salón y, pues normalmente, como ya te he dicho, en los salones a veces hay como rivalidades, eso es un, como una actividad muy buena porque refuerza como la amistad, la comunicación y como el ambiente, porque es como rico, llevas esto, yo llevo esto, y nosotras podemos hacer esto, ustedes hagan esto. Entonces como, se refuerza ese dialogo entre los compañeros del salón, cierto. (E2_10_4)

Figura 53

El compartir



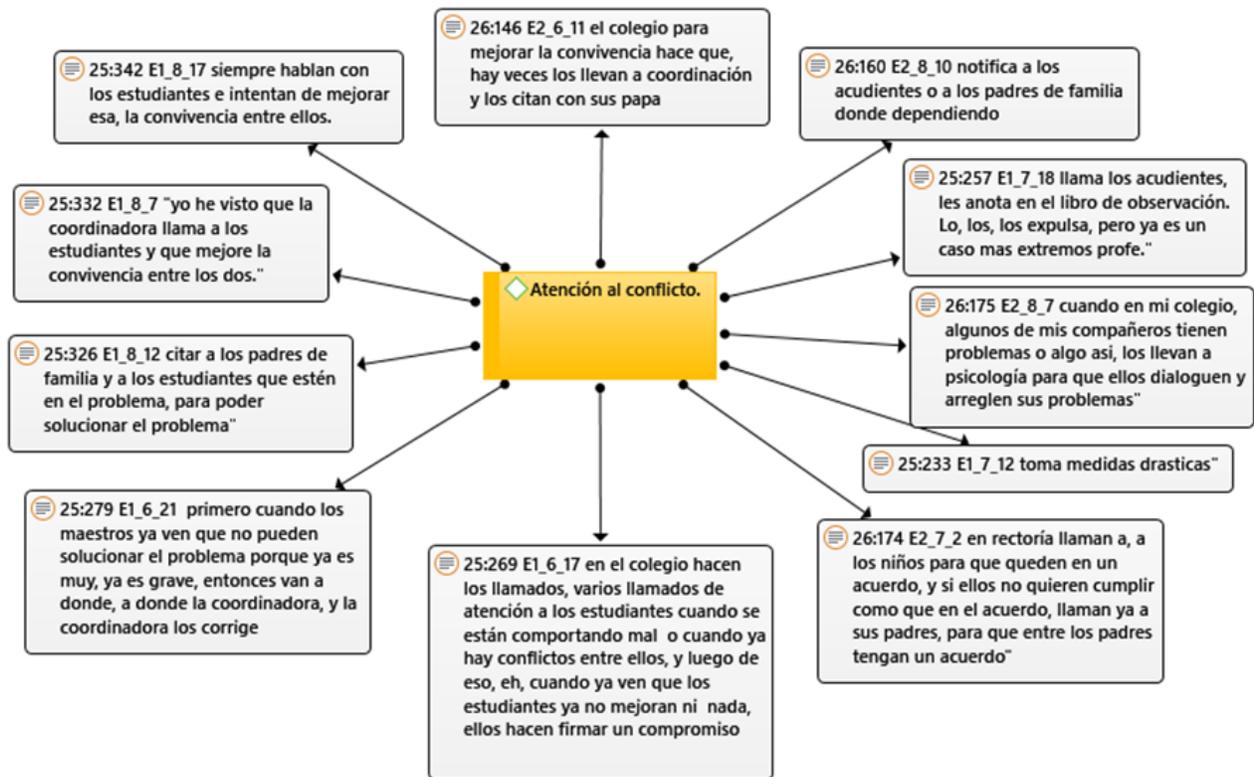
Fuente: Elaboración propia.

En esta perspectiva, las integraciones a las que se remiten los estudiantes en las anteriores descripciones tienen resonancia con lo que en otras latitudes sucede, y así lo comprende Caballero (2010), al reconocer que en contextos sociales más favorables es muy normal que se presenten encuentros como fiestas de cumpleaños y meriendas, mientras que en entornos menos favorecidos

quedan al azar las interacciones de grupo que se ven consolidadas al compartir en el juego en la misma zona.

Reafirmando lo del autor, esas actividades grupales de compartir algo o hacer encuentros en los cuales la integración gira alrededor de un comestible o hacer una recolección de dinero para preparar alimentos con el objetivo de disfrutar un instante juntos como grupo, se convierte en un pretexto para una gran mayoría de los actores de la escuela, ya que los disfrutan al máximo por lo especial que se convierte con el atenuante del contexto en el que conviven y las condiciones en las que se encuentran en muchas ocasiones. Además, de que participan de forma voluntaria y con espíritu de generosidad hacia quienes no tienen posibilidades, se genera en el grupo cohesión en las relaciones y se fortalecen otros valores como la empatía y la solidaridad. De alguna manera, se reivindican lazos de amistad, se propician nuevas interacciones y se fortalece la unión en grupos de trabajo y estudio.

De otro lado, surge una categoría muy relevante en el ámbito de las acciones que tienen la institución en materia de convivencia escolar y es la denominada *Atención al conflicto* (Ver Figura 54). En esta oportunidad se cuenta con un total de 54 expresiones de los estudiantes repartidos en 44 estudiantes de la (IEEL) y 10 de la (IESJO). En ese sentido, los estudiantes hacen alusión a la forma en que la institución se hace presente para el tratamiento de situaciones conflictivas y para ello los alumnos dan cuenta que la acción más común tiene que ver con la citación que emplea la coordinadora para establecer diálogo sobre lo sucedido en un ambiente de intervención correctiva, haciendo llamados de atención sobre los hechos, realizando anotaciones en el libro de registros o las mismas sanciones que van desde la suspensión hasta la expulsión, son en parte lo que más se percibe en los colegios en mención, tal como ilustran algunos estudiantes. *“eh, lo que he visto últimamente, es que, si están corrigiendo y castigando a los que hacen las cosas malas, eh, ¿cómo? expulsándolos, haciéndoles anotación, y llamados de atención y eso me gusta para que podamos cambiar” (E1_10_1)*. En esa expresión del estudiante, nombra esas medidas de atención al conflicto y que relacionan de forma directa con la manera como la institución educativa busca la mejora de la convivencia, lo cual es en una perspectiva correccional, sancionatoria y castigadora en la que busca es la contención y corrección de situaciones disciplinarias y comportamentales, pero en ningún momento se establecen niveles de aprendizaje en el manejo de los conflictos. En las mismas expresiones de uno de ellos, lo que se hace es *“ponerle mano firme al colegio” (E1_8_18)*.

Figura 54*Atención al conflicto*

Fuente: Elaboración propia.

En este caso se reconoce como el colegio acude a una línea sancionatoria tomando medidas de acuerdo con las situaciones problemáticas presentadas en las instituciones. Otro estudiante lo percibe así:

El colegio notifica a los acudientes o a los padres de familia donde dependiendo el motivo o infracción que haya cometido el alumno el colegio toma la decisión de dialogar, sancionar, suspender o si es reincidente la coordinación del colegio optara por expulsarlo. (E1_8_10)

Ya en esta descripción, el estudiante advierte que desde la institución se tiene presente contar con la presencia de la familia como institución fundamental y responsable del cuidado y comportamiento de los estudiantes y garante de su permanencia escolar. Es importante destacar

que esta instancia se da en los colegios en estudio cuando se agotan las acciones de reparación y corrección implementadas en las instituciones y no quedando más recursos a los cuales se pueda acceder para lograr cambios determinantes y en pro de mejora de la situación específica de quienes están afectados.

Igualmente, también hay otras formas de atención a los conflictos y tiene que ver con maneras más conciliatorias y de dialogo, en las cuales los estudiantes son escuchados y con la intervención de la coordinadora y los psicólogos se establecen acuerdos para lograr darle solución a las dificultades que se presentan. Los actores escolares lo manifiestan en estas formas: *"en rectoría llaman a, a los niños para que queden en un acuerdo, y si ellos no quieren cumplir como que, en el acuerdo, llaman ya a sus padres, para que entre los padres tengan un acuerdo"* (E2_7_2). Y también se refleja en las manifestaciones de los estudiantes, el acompañamiento que se brinda por parte de los profesionales de apoyo: *"han hablado con los estudiantes, han puesto algún tipo de penitencias, algunos ha pues, han tenido conciencia del asunto y al final, todo, al final también usan la psicología para tratar con ellos"* (E1_7_21). Siempre con la firme intención de recurrir a caminos de dialogo utilizando las diferentes instancias para buscar solución a los conflictos suscitados.

Y en la misma ruta de la atención que se hace a los conflictos, la norma está presente como dispositivo de control y que regula de alguna forma el comportamiento de los estudiantes en lo relacionado con los momentos escolares. Un estudiante da cuenta de la siguiente manera: *"pues en nuestra institución, en el colegio donde nosotros estudiamos nuestros compañeros hemos visto que en el colegio imponen las reglas para que haiga muy buena convivencia entre los compañeros y todos los que hacen parte del colegio"* (E1_7_13). Acá el estudiante reconoce las normas del colegio como el fundamento claro y pertinente del que dispone la institución y al cual se recurre para la atención al conflicto y todas las formas y manifestaciones que se presente. Y así mismo, se pueda garantizar el control de la convivencia en comunidad.

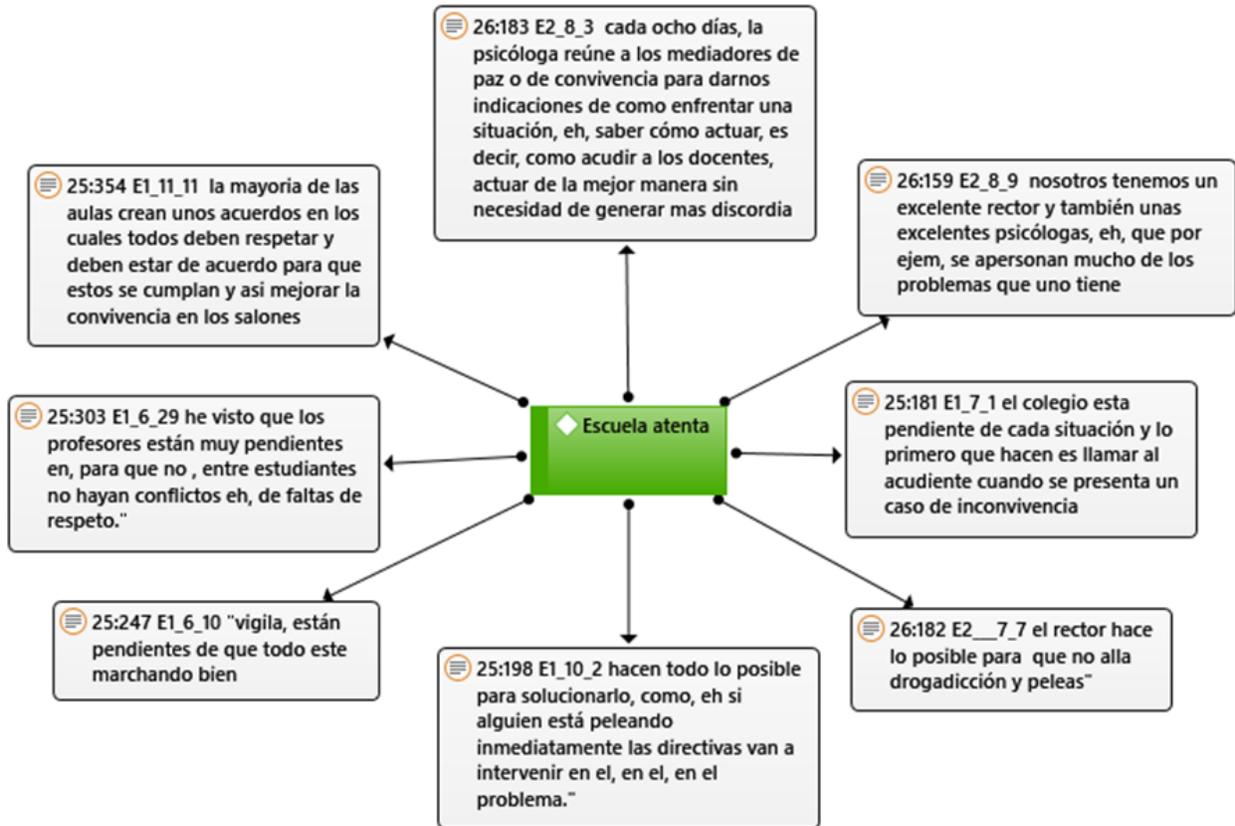
En la intervención eficaz de los conflictos como lo expresa Ortuño (2015), el conflicto atraviesa un ciclo que se diferencia de dos fases que son la Maligna o de confrontación, y la benigna o de negociación. En la primera existe una pugna fuerte cuando se manifiesta el conflicto ya que este va en escalada por la agresión y agresividad que lo caracteriza. Acá las dos partes en disputa,

dentro de su irracionalidad luchan por vencer y hasta se puede romper las relaciones que se tenían. En la segunda, se busca una solución oportuna y el establecimiento de acuerdos, y se instala dentro de ella otra fase denominada resolución. Puede ejercerse de forma autónoma o por la participación de un tercero.

Visto de esta manera, las instituciones están en esta tónica de atender las situaciones conflictivas tan pronto estalla o cuando se pone de manifiesto. En este sitio que quizás justo aparece un denominado punto muerto como lo comprende Ortuño (2015), es un momento en el cual el conflicto pierde interés y se disipa un poco su fuerza. Ahí es donde las directivas, psicólogos y profesores hacen una aparición como acto benigno para las relaciones, ya que se hace el acompañamiento para tratar de reestablecer el control de la situación y poder iniciar un proceso de conciliación o dialogo entre las partes.

Para finalizar en esta línea sobre los actores de la institución en lo referente a las mejoras que implementa la institución para la convivencia, aparece la categoría *Escuela atenta* (Ver Figura 55) con un total de 18 apreciaciones a favor, siendo 12 en los estudiantes de la (IEEL) y 6 en los estudiantes de la (IESJO) destacan en este ámbito las formas como el colegio en representación de quienes lideran las acciones pedagógicas como son los profesores y directivos docentes, están pendientes y dispuestos para todas las novedades e instancias en las que se requiera su intervención. Esa disposición en beneficio de apoyar, ayudar y aportar en gracia de los mismos estudiantes es la manera como lo enuncia un estudiante: *“he visto que los profesores están muy pendientes en, para que no, entre estudiantes no hayan conflictos eh, de faltas de respeto” (E1_6_29). “Prestarles más atención a los estudiantes y hablar con ellos. Pone a los profesores a bijilar a los estudiantes en los descansos y en los salones para que no allan peleas” (E2_9_8).*

En estos términos, la intervención puntual y oportuna de los colegios en los diferentes momentos escolares garantiza que el acompañamiento sea el adecuado y que los estudiantes se sientan de alguna forma seguros por sus actuaciones y las de los demás. Esa compañía de los docentes denominada “vigilar” por los estudiantes, de manera puntual habla de ese momento específico en el cual el adulto responsable pedagógico se encarga de patrullar o estar rondando los espacios para cuidar de lo que se hace, de lo que sucede ahí, estar pendientes de que todo está marchando adecuadamente.

Figura 55*Escuela atenta*

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, el reflejo de una escuela atenta se evidencia en la anterior descripción en las medidas preventivas que se establecen desde la institución bajo la mirada del comité de convivencia escolar. En este caso, los estudiantes identifican como aporte válido estas acciones de intervención para el mejoramiento de la convivencia: *“nos ayuda con la psicóloga y nos escucha, también hay medidas de prevención para que esto no vuelva a ocurrir”* (E1_9_1).

A propósito de la demanda de los estudiantes en esta categoría sobre escuela atenta que exige una concentración constante y acompañamiento pleno de todos los agentes educativos en todos los escenarios y situaciones previstas de riesgo para la aparición del conflicto, las instituciones tienen dispuesto mecanismos de acompañamiento por zonas y por turnos para estar en los espacios comunes de los planteles y en los momentos que requieren como son los recreos o

descansos pedagógicos, y los diferentes instantes en los cuales hay actividades masivas para la comunidad educativa, de tal forma garantizando una seguridad y compañía constante de los actores convivenciales como responsables de mantener un ambiente adecuado y seguro para los niños y jóvenes.

En concordancia con esto, el MEN (2013) desde el decreto 1620, define atender como la forma de proporcionar atención con gran cautela. Es remediar mediante la maniobra de la situación, proporcionar espacios y acciones donde la comunidad educativa pueda corresponder propositivamente ante situaciones que perturben la convivencia, la intervención y las relaciones entre las personas que conforman la comunidad educativa. Estas acciones pueden ser de tipo pedagógico, didáctico y normativo.

De acuerdo a lo desarrollado en este apartado, el tema de la convivencia en los planteles educativos depende en gran parte del horizonte institucional según las necesidades e intereses que tengan y de acuerdo también a la comunidad, contexto, población, recursos, etc. Sin embargo, las diversas acciones y estrategias que se realizan en los colegios, aunque no son explícitamente orientadas a la mejora de la convivencia, resultan ser asociadas a ella, ya que de alguna forma contribuyen en dinámicas de socialización, integración y formación, generando respuestas positivas entre los actores escolares y a su vez, en el ambiente general de la escuela.

De esta forma, las apuestas institucionales a la convivencia escolar que emergieron como resultados en unas categorías significativas, a forma de dimensiones se relacionan así: La dimensión integraciones lúdico deportivas representada para los entrevistados en las acciones recreativas como el juego, las integraciones lúdicas, los juegos cooperativos. Además de acciones deportivas como los torneos, las competencias en los juegos interclases, etc. que contribuyen a la integración y el disfrute desde la práctica de esas expresiones y que, a su vez, fortalecen la convivencia y mejoran las relaciones del estudiantado. En el mismo nivel está la dimensión formación para la convivencia escolar la cual hace referencia a todas esas charlas, conversatorios y encuentros que se tienen para instruir, enseñar, capacitar sobre las acciones que ayudan a la buena convivencia y su importancia desde un comportamiento individual hasta el manejo de las colectividades cuando se está en comunidad. La dimensión actos cívicos que representa para quienes lo abordaron como una gran posibilidad de formación y crecimiento de la convivencia en

la celebración de fiestas patrias, actos conmemorativos, fechas culturales y demás actividades que generan encuentro social comunitario.

Igualmente, está la dimensión denominada proyectos institucionales en la cual la comunidad se congrega de forma articulada en la integración de áreas y asignaturas mediante el desarrollo de actividades pedagógicas buscando la socialización y el compartir de saberes académicos. De otro lado, se encuentra la dimensión actividades comunitarias reconocida por celebraciones que involucran a toda la comunidad educativa incluyendo a las familias, en actividades de ventas, cooperativas, bazares, etc. que a modo de quienes las mencionan, reconocen el poder de convocatoria, integración, socialización y las diferentes interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad. También está la dimensión el compartir que a modo de quienes la destacan consideran que los encuentros y actividades donde se llevan alimentos o se organizan recolectas para conseguir víveres, se vivencian valores como la generosidad y la empatía fortaleciendo los lazos de amistad y compañerismo entre los estudiantes. Otra dimensión es escuela atenta, que alude a la presencia constante y activa de quienes dirigen la institución en pro de ayudar, de prestar su servicio, es decir, esta en actitud dispuesta para atender el conflicto o la situación apremiante que se identifique. y a modo de cierre está la dimensión atención al conflicto en la que es reconocida como la forma en que las instituciones dirigen sus esfuerzos para alcanzar buenos niveles de convivencia a partir de resolver de la mejor manera las acciones problemáticas, bien sea por la atención a los estudiantes y diálogo permanente, el llamado de los padres y/o acudientes para establecer conversatorio y hasta los registros en los diarios de seguimiento personal.

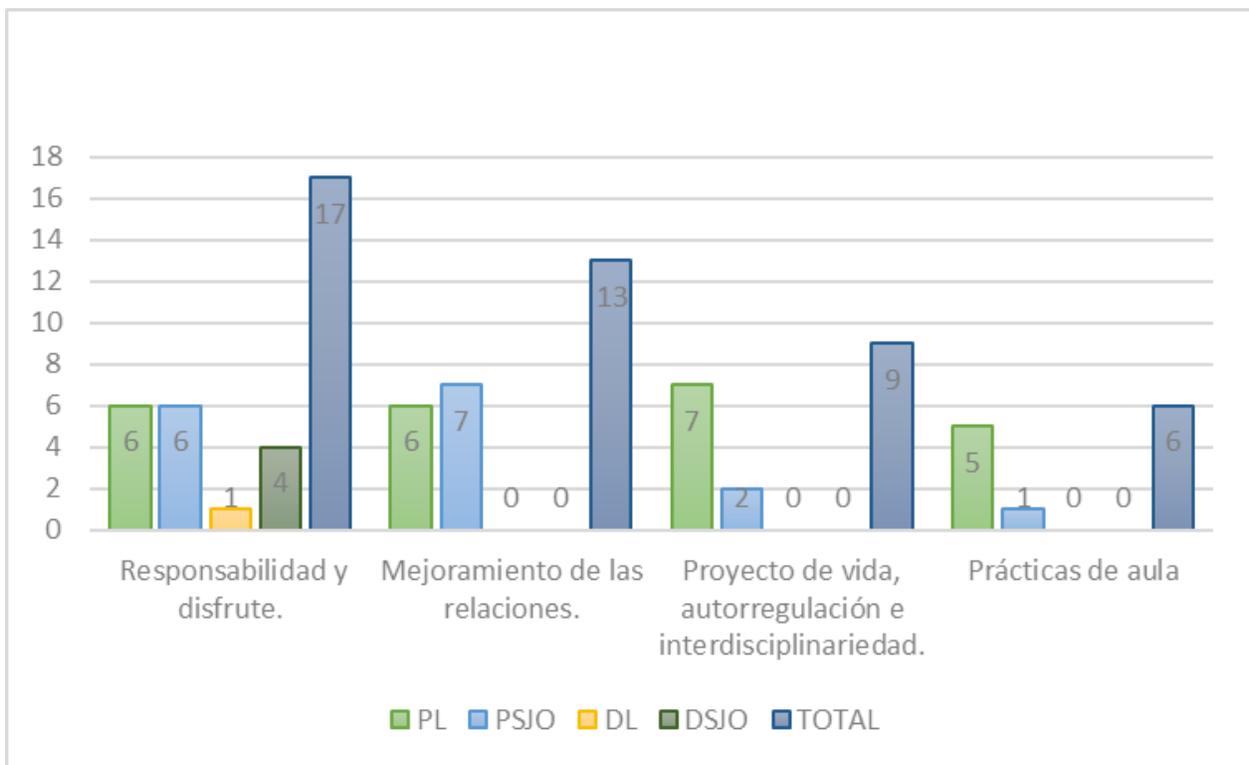
4.3.4 Transversalización de la convivencia escolar.

En este apartado se presentan los resultados que emergen sobre la forma como se identifica o se cristaliza la convivencia en las instituciones en estudio desde las perspectivas de los actores escolares adultos que enmarcados en roles de profesores y directivos asumen unas perspectivas propias con visión particular apoyadas desde la experiencia y subjetividad que los reconoce como actores convivenciales.

Para el cuestionamiento referido a las maneras de cómo se transversaliza y materializa la convivencia en las instituciones, emergieron 6 subcategorías entre los profesores, directivos docentes y psicólogos participantes en esta línea como responsables de la gestión y desarrollo de la actividad pedagógica y la convivencia escolar, emergen 6 subcategorías que las sustentan y consolidan 4 categorías resultantes (Ver Tabla 13).

Tabla 13

Como se transversaliza o materializa la convivencia



PL: Profesores Limonar, PSJO: Profesores San José Obrero, DL: Directivos Limonar, DSJO: Directivos San José Obrero

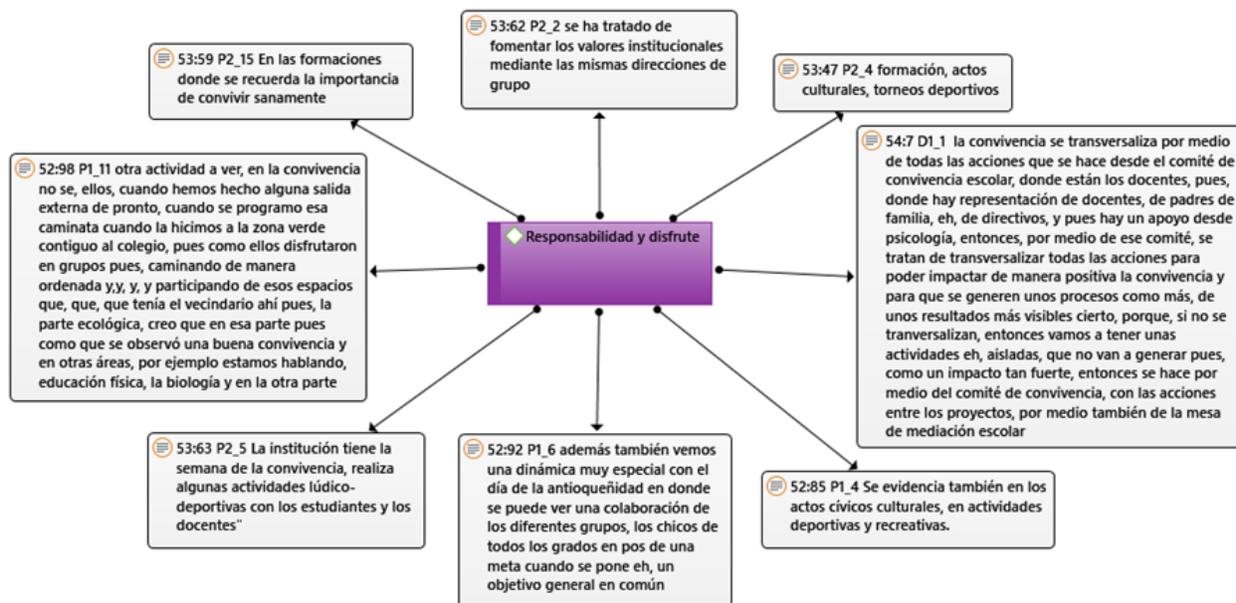
Fuente: Elaboración propia.

En los resultados sobre cómo se transversaliza la convivencia en las instituciones, emerge en primer lugar la categoría *Responsabilidad y disfrute* (Ver figura 56), con un total de 17 contribuciones asignados en 6 aportes en los profesores de la IEEL, 6 aportes de los profesores de

la IESJO, 1 directivo de la IEEL y 4 aportes en los directivos de la IESJO. En esta categoría hay participación de los estamentos docente y directivo que conducen las dos instituciones y coinciden en señalar que la convivencia se transversaliza en las escuelas en la medida que las acciones que se emprenden al interior de ellas están orientadas al desarrollo y estimulación de actos responsables por parte de los estudiantes desde la misma formación que se imparte en las actividades y estrategias escolares, y que a su vez estén rodeadas de goce y disfrute para beneficio de la comunidad educativa.

Figura 56

Responsabilidad y disfruta



Fuente: Elaboración propia.

Entre los docentes y directivos que participan en esta categoría resaltan que la responsabilidad y el disfrute nombrados aquí se evidencian en manifestaciones como en los eventos deportivos, en los cuales los estudiantes son más conscientes tanto que aprenden a aceptar la derrota, a respetar la diferencia y a ser más tolerantes frente a sus compañeros y rivales, incluso dejando la competencia de lado para darle un lugar más importante al goce que se produce en el jugar. Así lo describe un directivo al observar cómo se transversaliza la convivencia en la

institución: “*A través de las actividades lúdicas y de las actividades de orientación y Dirección de grupo, dónde participan todos los estudiantes y docentes de la comunidad educativa*” (D2_4). En este sentido, Hirmas y Eroles (2008), señalan que “la participación pone en marcha al educando porque lo compromete desde su unicidad y, mediado por un adulto o un par (Compañero) más desarrollado, puede construir su comprensión de lo social y de su rol asumiendo su responsabilidad en este proceso” (p.37). De ahí que la intervención de los jóvenes en la vida escolar marca de forma insoslayable una pauta significativa en las dinámicas educativas abriendo nuevas posibilidades como en la generación de experiencias individuales, acrecentando la asunción de compromiso frente a sus deberes y prácticas, y determinando paso a paso la cimentación de criterios para beneficio de su personalidad. De esta forma se percibe el reconocimiento que se hace a las actividades llevadas a cabo en los colegios y que vinculan a los participantes de las instituciones educativas desde aspectos lúdicos e integradores:

otra actividad a ver, en la convivencia no sé, ellos, cuando hemos hecho alguna salida externa de pronto, cuando se programó esa caminata cuando la hicimos a la zona verde contiguo al colegio, pues como ellos disfrutaron en grupos pues, caminando de manera ordenada ,y, y, y participando de esos espacios que, que, que tenía el vecindario ahí pues, la parte ecológica, creo que en esa parte pues como que se observó una buena convivencia y en otras áreas, por ejemplo estamos hablando, educación física, la biología y en la otra parte. (P1_11)

Claramente la participación de los estudiantes en las actividades comunitarias desligadas de lo rutinario en las aulas de clase incide con gran fuerza en virtud del compromiso que asumen y el goce que despierta para ellos en la realización como colectivo. Gaviria y Tobón (2011) refieren que esos ambientes posibilitan dar sentido pedagógico a la utilización del tiempo libre y útil, y exponer una gama de actividades para provocar la autonomía, incrementar la creatividad, exhibir talentos y destrezas individuales y colectivas, compartir instantes de disfrute y satisfacción y construir conexiones sociales reforzados por la solidaridad y la valoración que emergen a raíz de la aplicación de actividades lúdicas, recreativas y de ocio.

En este sentido, se evidencia en las instituciones educativas en estudio como la población estudiantil se moviliza de una forma más decidida frente a los compromisos “extraclase” que se

adquieren, asumiendo con sentido de pertenencia los roles que se asignan y reflejando con actitud y gran disposición las diferentes actividades que se planean para la comunidad escolar. Esto se expresa en la gran disposición y atención, en la participación y empeño en relación a las responsabilidades y de forma especial, la diversión que despierta debido a que son actividades extracurriculares que atraen y generan nuevas sensaciones entre los congresados. Todo lo que genera novedad, y que llame la atención por lo atractivo producen otras impresiones toda vez que se comparte en comunidad y por momentos, se establece en un marco de flexibilidad académica y se adentra en la informalidad convivencial. Es allí donde se palpa de forma genuina la convivencia, en la interacción cotidiana que transcurre en medio de acciones desprevenidas que no están sujetas a normas preestablecidas y más bien obedecen a criterios individuales que se fundamentan en la formación adquirida que se estructura en su personalidad.

Otra manera en que los protagonistas de esta categoría aprecian cómo la convivencia se transversaliza en las instituciones, es en la realización de los actos cívicos, de las formaciones, de las direcciones de grupo en las cuales los docentes tienen acciones específicas con los estudiantes, en las reuniones de los psicólogos con los padres de familia, en las actividades comunitarias en las que se persigue el objetivo de estimular y desarrollar los valores con los jóvenes como la inclusión, la afectividad y el buen trato, todo en pro de mejorar la integralidad del ser, y a través del mismo comité de convivencia escolar, y es por ello que se evidencia en los estudiantes más sensaciones de responsabilidad cada que se asumen dichas actividades. Así lo describe un profesional de apoyo:

la convivencia se transversaliza por medio de todas las acciones que se hace desde el comité de convivencia escolar, donde están los docentes, pues, donde hay representación de docentes, de padres de familia, eh, de directivos, y pues hay un apoyo desde psicología, entonces, por medio de ese comité, se tratan de transversalizar todas las acciones para poder impactar de manera positiva la convivencia y para que se generen unos procesos como más, de unos resultados más visibles cierto, porque, si no se transversalizan, entonces vamos a tener unas actividades eh, aisladas, que no van a generar pues, como un impacto tan fuerte, entonces se hace por medio del comité de convivencia, con las acciones entre los proyectos, por medio también de la mesa de mediación escolar. (D1_1)

Desde este punto de vista del directivo, la transversalización y materialización de la convivencia se da en la medida que no se reduzca la intervención escolar a actividades aisladas en las que las instituciones fundamenten acciones de forma solitarias y sin cohesión, dejando así de lado la intencionalidad de carácter pedagógico que los programas deben contener, sino más bien dichas acciones gestionadas desde el comité de convivencia en comunión con algunos proyectos pedagógicos, brindando unas herramientas que busquen una mejor consolidación de las propuestas y su impacto goce de mayores posibilidades en la comunidad educativa.

Otra categoría que tiene que ver con la transversalización o materialización de la convivencia está relacionada con, *Mejoramiento de las relaciones* (Ver Figura 57), con una totalidad de 13 contribuciones solo por actores profesoriales ya que los directivos no tuvieron participación en este apartado. Se distribuyó con 6 aportes de los docentes de la IEEL y 7 aportes de parte de los docentes de la IESJO, actores convivenciales que comparten sus opiniones al manifestar que en el progreso de las conexiones que se establecen entre las personas que pertenecen a la comunidad educativa se visualiza la manera en que la convivencia atraviesa el complejo mundo de la escuela. Esta categoría va en sintonía con la visión ideal sobre las relaciones en la escuela que menciona Martínez (2005) al señalar que la magnitud del contexto social exige consolidar un clima agradable y adecuado en los establecimientos educativos, en tanto que, cimentado la confianza, el respeto y la cordialidad, otorgue la instauración de relaciones positivas al participar de actividades académicas, lúdicas y deportivas.

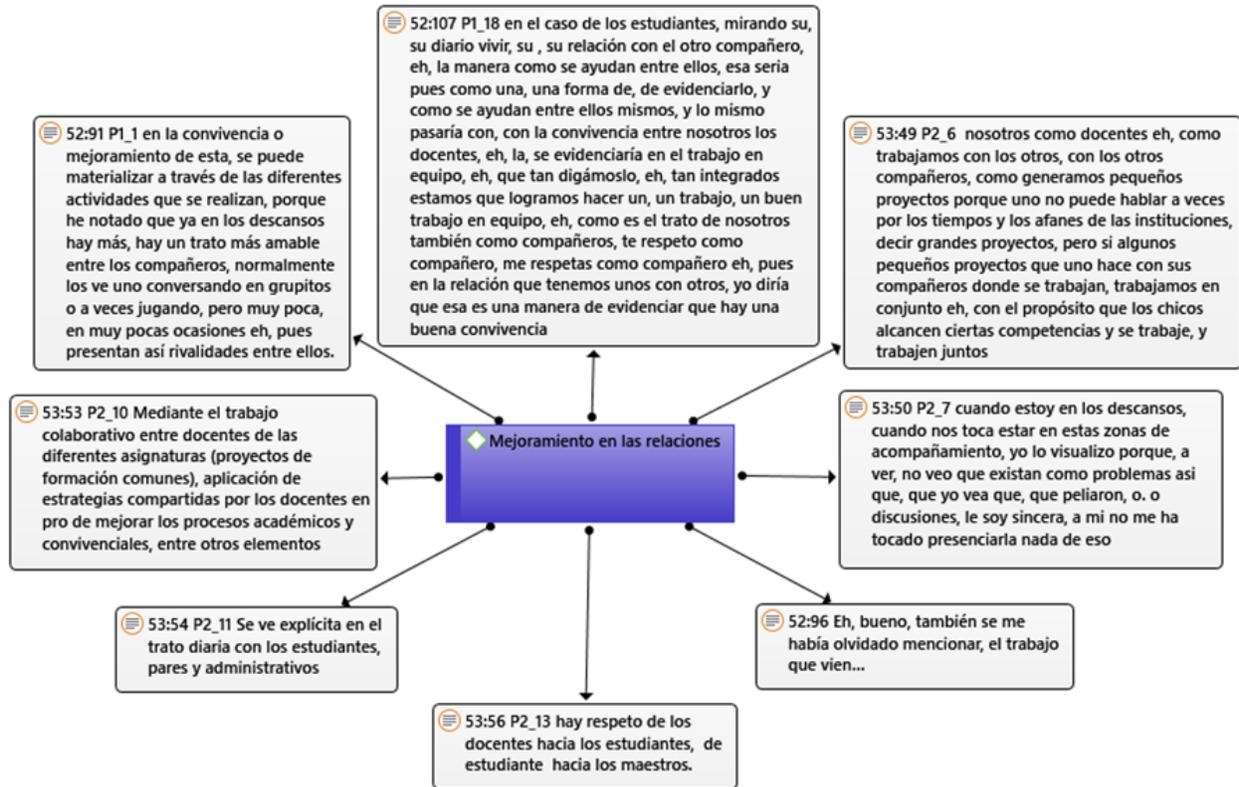
En esta temática convergen expresiones que refuerzan ideas en el progreso de las relaciones entre los educandos como; ya se integran más entre ellos, con trato más amables en momentos como los descansos y hasta comparten con los que más lo requieren como en el caso de los niños con síndrome Down. Así lo expresa un docente al percibir como se materializa la convivencia en su institución:

en la relación poco a poco los estudiantes van mejorando. Se integran más entre ellos, de charlas, ya no, ya no es un prejuicio para ellos que una persona este enferma, sino que la integran a su grupo y juegan con él, por ejemplo, el caso de los niños de sexto que tienen síndrome de Down, sus compañeros comenzaron a incluirlos en sus grupos para pasar tiempo con ellos. Un ejemplo de ellos podría ser junior. Junior es un estudiante con

síndrome de Down, podríamos decir que no muy grave ni muy leve, que es, se comparte con sus compañeros, primero le dan su lugar en el aula, no solo, en el, en el, en los momentos de clase sino también como amistades. (P2_1)

Figura 57

Mejoramiento en las relaciones



Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, la descripción anterior contextualiza la escuela como escenario universal que contempla la diversidad como requisito indiscutible y además requiere la admisión del concepto de inclusión como ítem de valor para una apertura en el mejoramiento de las relaciones. “Asimismo, una escuela inclusiva no es tan sólo porque recibe alumnos diversos, sino porque la convivencia efectiva –la “escuela vivida”– genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos” (Hirmas y Eroles, 2008, p.17). Toda vez que la inclusión se rige bajo dos parámetros determinantes para su comprensión, el primero refiere a la experiencia de pertenecer y hacer parte

de un colectivo, y el segundo indica ese reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que concede a las personas a sentirse igualmente apreciadas y diferentes a la vez (Fierro, 2012).

De forma concluyente y como lo comprenden Puerta, Builes y Palacio (2008), la convivencia escolar debe prosperar hacia un descenso progresivo de la violencia en pro de mejores y más adecuados ambientes de aprendizaje, afianzar las relaciones entre los diferentes pertenecientes de la comunidad educativa y construir entramados sociales. Y como lo han señalado los participantes de esta categoría, las relaciones que se brindan entre los diferentes actores estudiantiles presentan un mejoramiento y por ende se constituyen como fuente de evidencia de transversalización de la convivencia en ambas instituciones ya que se percibe no solo en las aulas de clase regidos por la disciplina de la academia ligadas a la orientación y supervisión de los docentes sino que además en los momentos de la escuela considerados espacios de esparcimiento, encuentros comunitarios y actividades educativas que destacan por ser colectivas y de proyección pedagógica.

Otra categoría hace alusión al, *Proyecto de vida, autorregulación e interdisciplinarietà* (Ver figura 58), con una totalidad de 9 aportaciones por docentes, distribuidos en 7 aportes de los profesores de la IEEL y 2 aportes en los profesores de la IESJO. Para este apartado no hubo participación de los directivos docentes ni de los profesionales de apoyo que lograran percibir la convivencia en las proyecciones personales de los estudiantes, ni en las formas de control individual de sus emociones ni en las actividades interdisciplinarias que se desarrollan en los planteles.

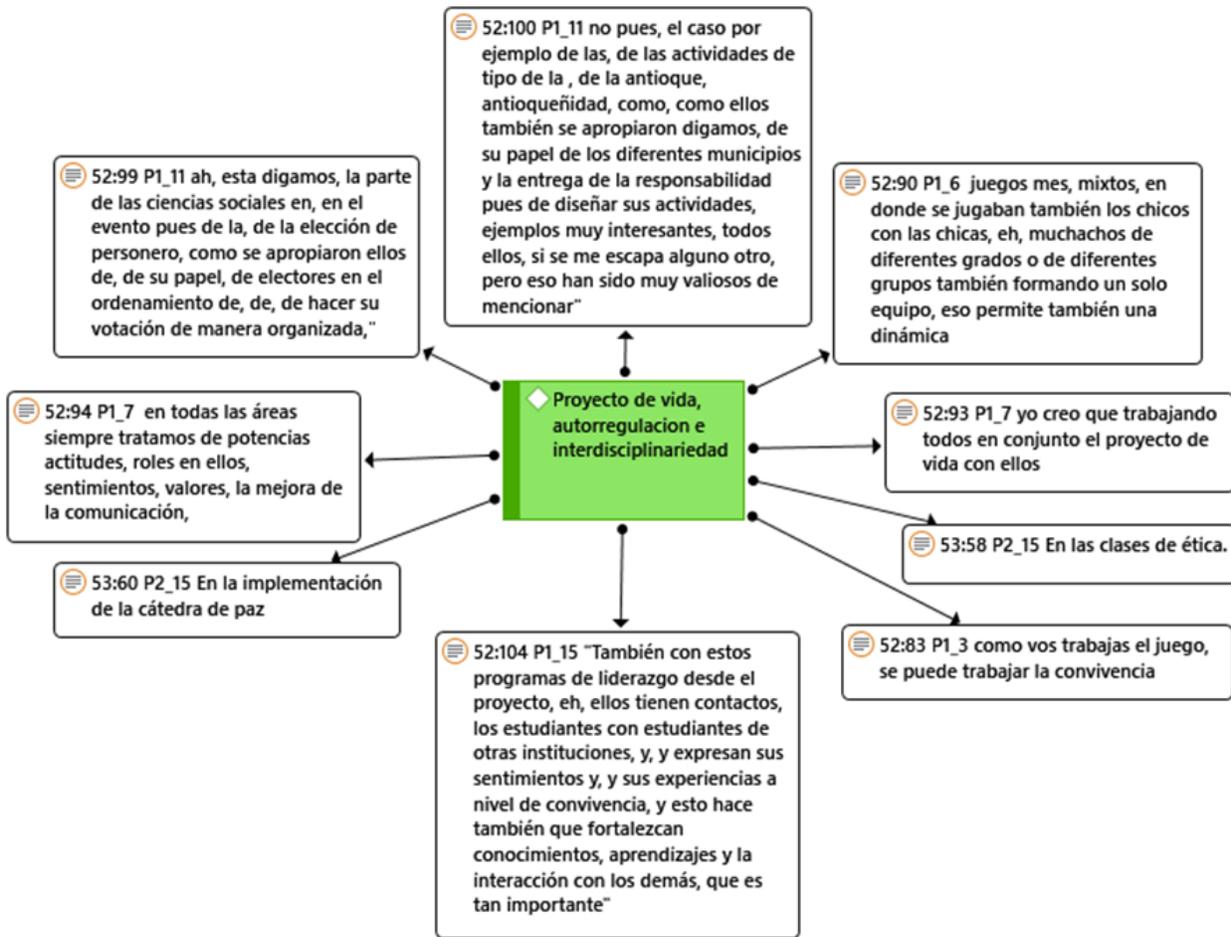
En esta fase del estudio los docentes protagonistas señalan que la materialización de la convivencia en las instituciones educativas se realizan desde el fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes, reconociendo que ellos se sienten participes y a la vez muy comprometidos al tratarse de la edificación de su propia vida, en un acompañamiento interdisciplinario de los docentes en las diferentes áreas de estudio estimulando a través de la comunicación y potenciando valores y sentimientos en los educandos. Así lo percibe un maestro:

yo creo que trabajando todos en conjunto el proyecto de vida con ellos. Eso es muy importante, porque eso los hace a ellos participes y respon, y también responsables de, de la construcción de su propia vida. Entonces, nosotros lo hacemos en unión de todas las

áreas, en actividades de todas las áreas y cada uno también particularmente va desarrollando como, al menos ese sentido, ese sentimiento en ellos. (P1_7)

Figura 58

Proyecto de vida, autorregulación e interdisciplinarietà



Fuente: Elaboración propia.

En esta perspectiva que perfilan los maestros en especial los de la IEEL, resaltan la importancia del proyecto de vida en la dinámica de los estudiantes, partiendo de la intención de los mismos educadores para incentivar en los educandos una visión prospectiva de sus propias vidas buscando un desarrollo integral, así lo comprenden Gaviria y Tobón (2008):

Fomentar permanentemente, en los niños y los adolescentes la inclusión en su proyecto de vida de actividades que les permitan el disfrute, les apoyen para compensar las carencias y rutinas mecánicas de la vida cotidiana y les enseñen a construir resiliencia, en la medida en que pueden convertir los retos en superación. (p.178)

En la visión de los protagonistas de este tópico y en concordancia con los anteriores autores, Puerta et al (2008) señalan que en la posibilidad de elegir un proyecto de vida y la determinación de esa elección, es la forma en la que se materializa la autonomía individual establecido en la oportunidad de gozar o disponer de unas condiciones de vida cualificadas haciendo referencia a circunstancias necesarias para desarrollar tal proyecto de vida, afirmando lo intangible del cuerpo y el alma en esa integridad física y espiritual.

Se puede inferir, que esta percepción de quienes participan en este apartado del estudio orientada a como se observa una transversalización de la convivencia en las instituciones educativas se correlaciona directamente tanto con la intención y acompañamiento de los maestros para edificar y fortalecer en los educandos criterios que apunten al desarrollo individual y personal como también en la afirmación de la autonomía que permita en ellos una emancipación de valores y retos que dirijan su proyecto de vida hacia una superación de su propia realidad y una posibilidad de avizorar nuevas y mejores oportunidades de vida.

De otro lado, los profesores y directivos participantes en esta categoría indican como desde el juego y las actividades grupales se generan lazos de amistad y se establece también una equidad de género, de características y dominancias, equilibrio de fuerzas y virtudes individuales, de manera que se propicia la autorregulación en los estudiantes desde esas mismas prácticas, como lo enuncia un maestro:

como se materializa pues la convivencia en la institución es, repito, los juegos inter, inderclases, eh, una dinámica que también comenzaste a practicar este año antes del confinamiento fue los juegos ya no interclases como tal, sino eh, juegos mes, mixtos, en donde se jugaban también los chicos con las chicas, eh, muchachos de diferentes grados o de diferentes grupos también formando un solo equipo, eso permite también una dinámica.
(P1_6)

En esta manifestación del docente destaca como se certifica la transversalización de la convivencia en la práctica de actividades lúdicas y deportivas sin requerir la presencia de jueces y buscando que los participantes de forma consciente y responsable asuman un rol de sensatez en la interacción con el otro desde las prácticas cotidianas en donde el convivir se hace en los espacios comunes. “La recreación permite un disfrute transitorio y aporta valor social, representado en el placer y la satisfacción de los integrantes de una sociedad, la cual puede hacer posible que afloren nuevas carencias y capacidades de los seres humanos” (Gaviria y Tobón, 2008, p.173).

Así mismo, surge entre los protagonistas de esta línea, la interdisciplinariedad como un asunto en el cual se da la materialización de la convivencia por medio de la ejecución de los proyectos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones en estudio como los de etnoeducación y los de democracia, vivenciando en ellos aspectos reflexivos de sus realidades desde lo moral, lo ético y su incidencia en los derechos humanos, valorando y respetando la riqueza cultural de los pueblos. Un docente comparte su forma de comprenderlo:

También con estos programas de liderazgo desde el proyecto, eh, ellos tienen contactos, los estudiantes con estudiantes de otras instituciones, y, y expresan sus sentimientos y, y sus experiencias a nivel de convivencia, y esto hace también que fortalezcan conocimientos, aprendizajes y la interacción con los demás, que es tan importante. (P1_15)

En este apartado, los resultados de lo que piensan los docentes y directivos se relaciona con los proyectos donde se vinculan los actores convivenciales, participando desde la planeación, ejecución, compartiendo prácticas, experiencias y generando respuestas y significaciones, se convierte en muestra fehaciente de la materialización de la convivencia en las instituciones académicas, no solo por las temáticas y contenidos que se abordan, sino que además, y tal vez con más peso, por las interacciones y máximas posibilidades de contacto que se entretajan en sus dinámicas tanto al interior de las aulas como en el exterior de estas, compartiendo espacios con otras comunidades, siempre desde la iniciativa y oferta de los docentes para que dichas actividades pedagógicas se convierten en propuestas que los lleven a pensarse en la realidad de sus entornos y sea compatible con la cotidianidad. En tal perspectiva, Giraldo (2008) establece que:

Si los maestros “hacen comunidad” y dan testimonio de ello a partir de las formas como tramitan los conflictos interhumanos, y de su preocupación por apostarle a proyectos

comunes que evidencien o promuevan sinergia, entonces estarán trayendo, a sus alumnos y a la comunidad, muestras de vida tanto individual como grupal, muestras de vida que, sin ser enseñadas, sin ser predicadas, se muestran en el testimonio, se reconocen en el sentido de su apuesta por la vida, revelando lo que individualmente cada uno, en el aula, ha enseñado como una verdad teorizada. “Haciendo comunidad” mediante la integración y la interacción activas, los maestros pueden lograr que la escuela no sea un simple espacio abstracto y geométrico y que se reconozca y se sienta como un lugar concreto donde se tienen proyectos y se dinamiza la vida, un lugar que convoca no solo a los alumnos sino también a los padres de familia porque allí, en escala reducida, el equipo de profesores esboza una sociedad con un estilo de vida gratamente posible. (p.47)

En concordancia con lo anterior, se observa que los proyectos comunitarios y todas esas actividades en conjunto vinculan a la comunidad educativa aunando esfuerzos en pro de la realización de programas que proporcionan grandes posibilidades a nivel escolar tanto en lo académico como en lo convivencial, denotando mayor interacción entre los participantes permanentes de las instituciones educativas favoreciendo los ambientes escolares en las dinámicas de aprendizajes académicos, actitudinales y sociales de todos los agentes concurrentes en la escuela.

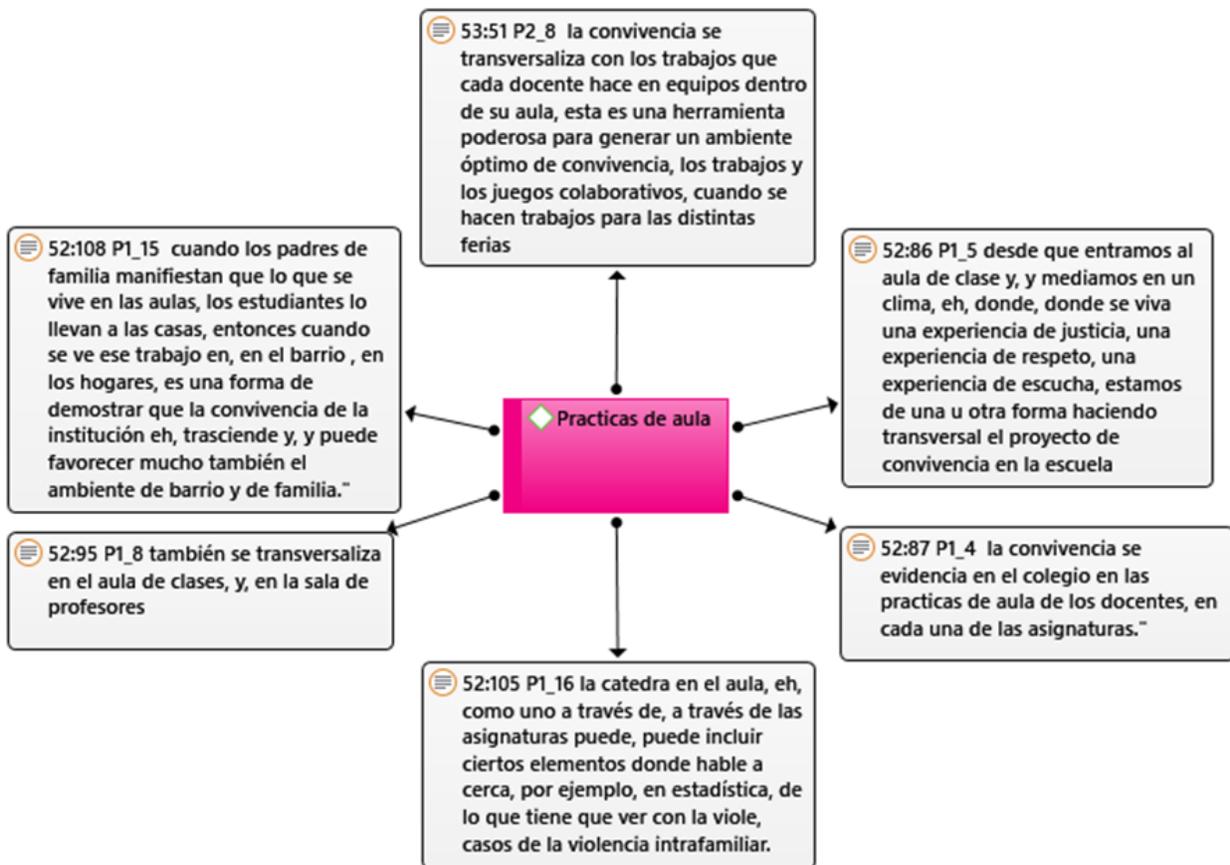
Una última categoría hace alusión a las *Prácticas de aula* (ver figura 59), con una contribución total de 6 aportes entre los cuales 5 son aportes de los profesores de la IEEL y 1 solo de los profesores de la IESJO. En esta última categoría no hubo participación de las autoridades directivas escolares como rector y coordinadores, y tampoco hubo participación de los profesionales de apoyo como los psicólogos.

El colectivo de maestros que participan en esta categoría de forma puntual describen las experiencias en las aulas de clase como importantes para comprobar el tipo de convivencia que se vive, y resaltan su validez al mencionar que en esos escenarios específicos de las instituciones académicas se originan asuntos de justicia, respeto y escucha, todo posible desde un ambiente propiciado por docentes que transmiten con su testimonio llevado en acciones como el saludo, el trato, la forma de establecer contacto con los estudiantes y toda esa dinámica de camaraderías y relaciones que se imparte en el momento de la enseñanza. Es de esta manera como se da el diario

vivir y termina convirtiéndose para los docentes que así lo infieren, en la transversalización de la convivencia reflejando su sentido en la comunidad. De esta forma lo comprende un docente:

no podemos concebir un docente que no, que no haga transversal la convivencia, porque somos seres en convivencia, somos seres que vivimos en una sociedad, entonces desde que entramos al aula de clase y, y mediamos en un clima, eh, donde, donde se viva una experiencia de justicia, una experiencia de respeto, una experiencia de escucha, estamos de una u otra forma haciendo transversal el proyecto de convivencia en la escuela, pero también cuando tenemos que mediar en, en sus conflictos diarios de aula, ahí ya se hace transversal ese concepto de, de convivencia (P1_5)

Figura 59
Prácticas de aula



Fuente: Elaboración propia.

Las actividades prácticas que se realizan en las aulas, se convierten en muy buenas opciones para que se haga palpable la transversalización de la convivencia en las instituciones escolares según los docentes que participan en esta línea, y así mismo coinciden Puerta et al (2008) al afirmar que los maestros no deben desperdiciar la oportunidad de ejecutar estrategias de aula que proporcionen aprendizajes de participación e interacción como las asambleas, los laboratorios conversacionales, momentos para la palabra, organización de vínculos comunicativos, actividades en equipo y configuración de grupos en centros de interés (se conforman en grupos según afinidades, iniciativas propias o temáticas particulares.). Igualmente, en sintonía con lo que piensan los participantes sobre las prácticas de aula, ofrecer estrategias útiles que concedan estimular el ocio creativo, a manera de hacer ejercicios de agruparse de forma libre; darle a los jóvenes la posibilidad de pasar momentos de no hacer nada y que piensen en grande de alguna forma soñando despierto; permitir la interacción con la naturaleza; robustecer la libertad de expresión y valorar las contribuciones de todos como importantes; emprender la lluvia de ideas como una de las herramientas para agilizar la resolución de conflictos; posibilitar el trabajo individual y luego en grupal para forjar nuevas ideas (Gaviria y Tobón, 2008).

Por último, una forma de ver materializada la convivencia en las instituciones académicas que se relaciona con las prácticas de aula, se manifiesta en el eco en las familias, producto de las experiencias vividas por los niños y jóvenes en los salones de clase lo cual se transfiere a los hogares cuando los niños comentan a sus padres lo que hacen en las clases con sus profesores. Un docente lo expresa de esta forma:

es muy satisfactorio cuando los padres de familia manifiestan que lo que se vive en las aulas, los estudiantes lo llevan a las casas, entonces cuando se ve ese trabajo en, en el barrio, en los hogares, es una forma de demostrar que la convivencia de la institución eh, trasciende y, y puede favorecer mucho también el ambiente de barrio y de familia. (P1_15)

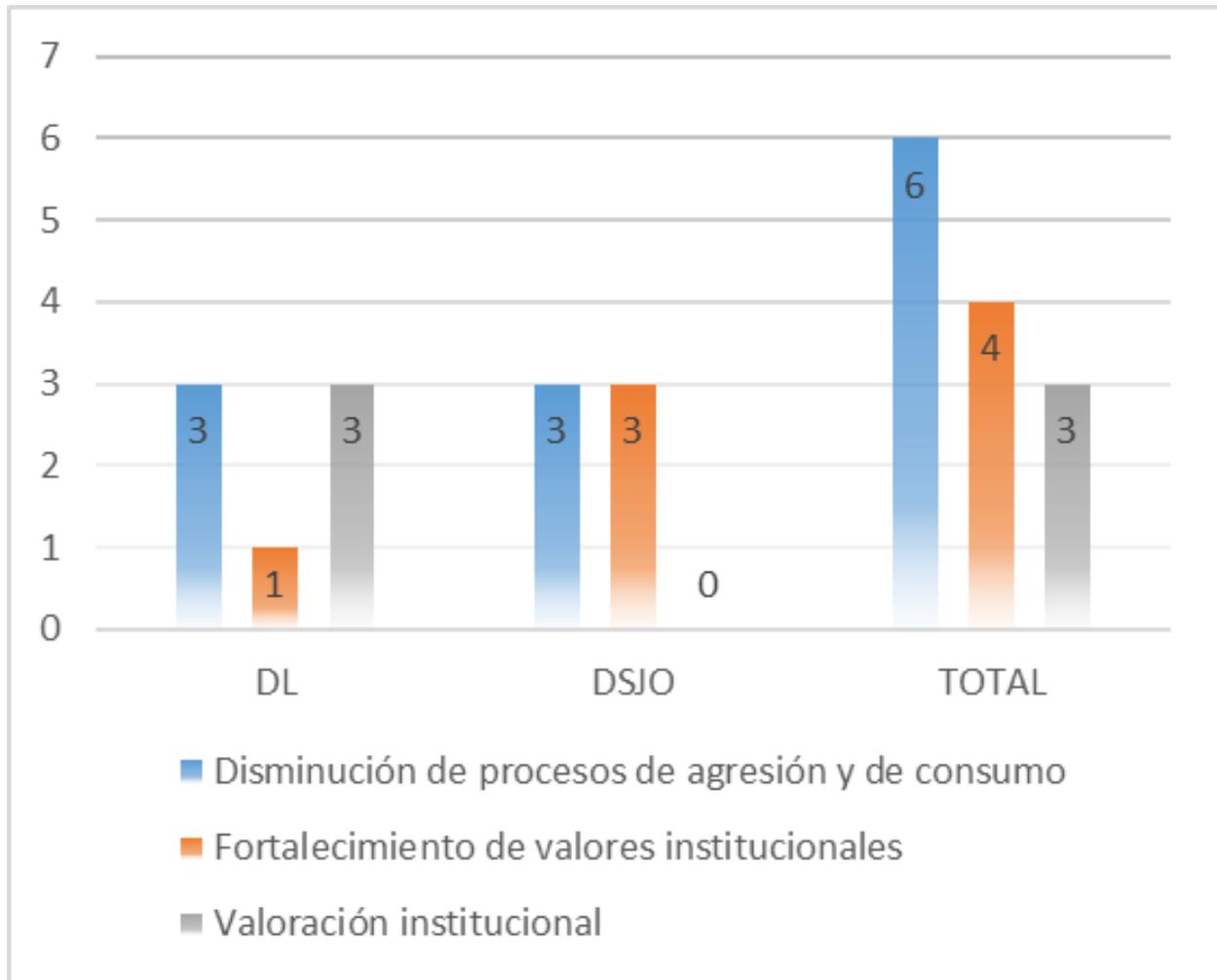
En esta apreciación se destacan otras maneras de reconocer la convivencia como eje estructural que interfiere en los planteles educativos entre los participantes que permanecen allí, y es la de exportar a otros entornos como el familiar todas esas experiencias atractivas y significativas que se viven en el aula destacando en ellas su valor e importancia como actividades pedagógicas. Surge así, una valoración de los padres por lo que sus hijos viven en los colegios, y se determina

por la comunicación constante en la familia y de esta con la escuela, lo que conlleva una forma de visibilizar lo que sucede en las instituciones escolares y su proyección como comunidad.

En esta parte de los resultados, los docentes y directivos docentes expresan desde sus perspectivas como la convivencia en las instituciones educativas ha logrado materializarse a través de diferentes acciones que suponen de antemano, referentes positivos toda vez que cruzan ejes de la escuela en distintas dinámicas pedagógicas. En este sentido, las dimensiones que se manifiestan son: dimensión responsabilidad y disfrute direccionada a comprender que las actividades de carácter obligatorio se realizan con empeño, dedicación y al mismo tiempo que generan goce y disfrute como complemento a su cumplimiento. Otra dimensión nombrada mejoramiento de las relaciones alude a las buenas relaciones en los descansos, con tratos más amables, en la realización de trabajos colaborativos. Dimensión proyecto de vida, autorregulación e interdisciplinariedad que refiere a las actividades de superación como proyectos personales, en actividades jugadas que buscan el desarrollo del control personal. Y por último está la dimensión prácticas de aula en la que todas las actividades pedagógicas intramurales de aula permiten el convivir entre los actores y mantener relaciones acogedoras y respetuosas.

4.3.5 Logros en la convivencia escolar.

En este punto del estudio se indago a los directivos de ambas instituciones académicas sobre los alcances y logros más representativos para la comunidad educativa en materia de la convivencia escolar, obteniendo como resultado 3 categorías (Ver Tabla 14), que obedecen a las perspectivas y puntos de vista de quienes participaron en la entrevista.

Tabla 14*Logros en la convivencia escolar en la institución*

DL: Directivos Limonar, DSJO: Directivos San José Obrero.

Fuente: Elaboración Propia.

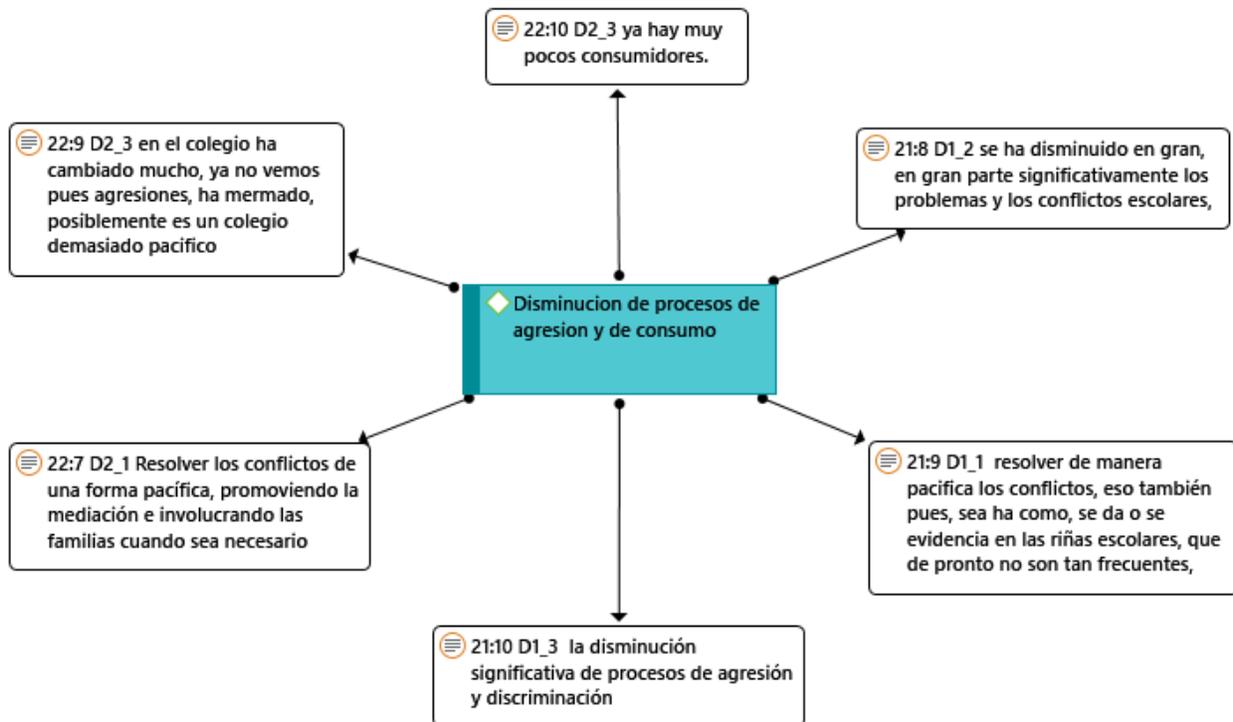
En ese sentido, la categoría que sobresalió la relacionan con la *Disminución en los procesos de agresión y de consumo* (Ver figura 60). Está concebida por un total de 6 expresiones en directivos, 3 de la (IEEL) y 3 de la (IESJO).

Este resultado es bastante interesante a nivel de logros de la convivencia toda vez que se identifican mejoras reflejadas en la disminución de los problemas y agresiones tanto físicas como

verbales y en alguna medida, también se percibe dentro de las manifestaciones de los directivos participes de esta categoría, un ítem que habla sobre la disminución del consumo de drogas en las instituciones en estudio. En este sentido, a continuación, se describen algunas expresiones de los directivos alusivas al tema: “*se ha disminuido en gran, en gran parte significativamente los problemas y los conflictos escolares*” (D1_2), “*por resolver de manera pacífica los conflictos, eso también pues, sea ha como, se da o se evidencia en las riñas escolares, que de pronto no son tan frecuentes, eh...*” (D1_1). Se percibe de esta manera como los directivos conciben que ha disminuido considerablemente las situaciones conflictivas en las instituciones a las que pertenecen, y, por lo tanto, igualmente coinciden que ya no son tan agresivas como en años anteriores, en los que se registraban al interior de las escuelas, riñas o peleas extremas en las que se arriesga la integridad física.

Figura 60

Disminución en los procesos de agresión y de consumo



Fuente: Elaboración Propia.

Uno de los directivos expresa sobre este tema: *“Considero la disminución significativa de procesos de agresión y discriminación, esto desde el trabajo de los directivos, apoyados en los docentes y los profesionales de otras áreas que prestan el servicio en la Institución” (D1_3)*. Ha sido tan evidente el cambio y la transformación, que este directivo lo ve así: *“en el colegio ha cambiado mucho, ya no vemos pues agresiones, ha mermado, posiblemente es un colegio demasiado pacífico” (D2_3)*.

Según Puerta et al (2011), plantean como la convivencia escolar consecuente sugiere avanzar hacia una reducción gradual de la violencia que permita establecer unos ambientes mejores de aprendizaje, robustecer las relaciones entre los diversos miembros de la comunidad educativa y trenzar un tejido social.

Dado lo anterior, esta categoría no se reduce solamente a la disminución de agentes relacionados con la agresión, es decir, a los altercados tan recurrentes, los conflictos de gran envergadura como peleas en el patio, en medio de los juegos interclases, o en los salones de forma impulsiva y desmedida en donde se agarran del cabello o se dan puñetazos, como solía suceder en las instituciones en años anteriores, sino que el tema positivo radica en la trascendencia de lo que sucede en cuanto a los conflictos que se van presentando, en que significativamente se están evidenciando unas nuevas y adecuadas formas de resolver los asuntos conflictuales en las instituciones en estudio, lo cual resume su valoración como uno de los logros más importantes a nivel de convivencia.

El otro tópico que compone esta categoría, refiere primordialmente al asunto del consumo de drogas y como se ha presentado una baja considerable en las instituciones al punto de estimarse un logro a nivel de convivencia escolar. Así lo describe un directivo en su expresión: *“Pues te digo con franqueza, primero si había consumidores, había muchos consumidores, ya hay muy pocos consumidores” (D2_3)*. En esta cita, se expresa la forma de evidenciar como en las instituciones, se van mostrando avances y mejoras tanto en las disposiciones como en los comportamientos de los estudiantes frente a su compromiso personal y educativo.

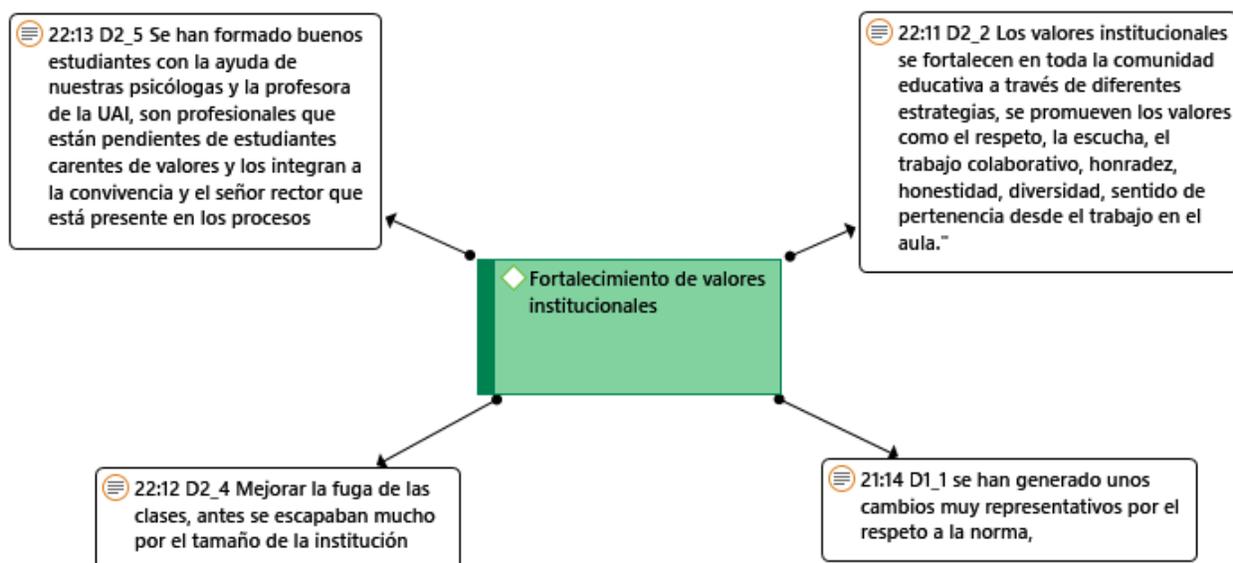
Este logro que alcanzan las instituciones relacionado con la disminución de consumo de drogas tiene mucho que ver con el papel que desarrollan los psicólogos como profesionales de apoyo en los planteles y su articulación con el programa escuela entorno protector, desde el trabajo

particularizado de los grupos focales, visto como un asunto de prevención. Que, con relación a este tema de prevención, siguiendo a García y Carvalho (2008) sugiere, debe estar enfocada al fortalecimiento y el fomento de los factores protectores en la esfera escolar, aportando a los niños y jóvenes, alternativas para decidir por un estilo de vida saludable. Así las cosas, se puede atribuir que una de las razones fuertes para que se de este descenso en el consumo de sustancias psicoactivas en las instituciones educativas en estudio, obedece en gran parte al apoyo y control que se efectúa al interior de los planteles con estrategias implementadas como parte del acompañamiento escolar que se brinda en dichos escenarios.

Otra de las categorías que referencian en los resultados aluden a la denominada *fortalecimiento de los valores institucionales* (Ver Figura 61) con 4 expresiones de directivos, 1 de la (IEEL) y 3 de la (IESJO). Describen los valores que se van afianzando y consolidando en las instituciones educativas. Un directivo así lo ve: *“Los valores institucionales se fortalecen en toda la comunidad educativa a través de diferentes estrategias, se promueven los valores como el respeto, la escucha, el trabajo colaborativo, honradez, honestidad, diversidad, sentido de pertenencia desde el trabajo en el aula” (D2_2).*

En ese sentido, en los colegios se viene haciendo esfuerzos de forma constante por robustecer los valores desde nuevas dinámicas en las cuales se hacen trabajos integrando no solo lo pedagógico, sino que a su vez se van haciendo intensificaciones por resaltar las actividades acompañadas de formación en valores que, como identidad institucional, están impregnados de forma constante en las dinámicas de las instituciones.

En ese contexto, los valores institucionales son aquellos a los cuales la institución visualiza como su horizonte y en perspectiva de seguir en dinámicas de empoderamiento y conciencia que se van compenetrando en la cultura de los planteles académicos. En el caso de la IEEL los valores que se configuran como referentes son: Diversidad, convivencia, autonomía, responsabilidad e inclusión. Para la IESJO, los valores referentes de la comunidad educativa son: Responsabilidad, Honestidad y Honradez, Solidaridad, Respeto, Diversidad, Puntualidad, Proactividad, Sentido de pertenencia y Cooperación. De esta forma, los docentes y directivos de ambas instituciones dan prevalencia a la consecución de conciencia e identidad al reconocerse y sentirse partícipes, y en comunión con los valores institucionales propios.

Figura 61*Fortalecimiento de valores institucionales*

Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, y como lo concibe Banz (2008), los valores no se logran enseñar a partir de los discursos que se establecen. Más bien se modelan desde la misma construcción en las experiencias comunitarias que los sujetos se permiten ir reconociendo, ponderando y experimentando, dicho esto, se correlaciona directamente con la manera práctica que se tiene en las instituciones de vivenciar los valores desde las acciones pedagógicas, de manera que se convierta en una de las mejores formas de apropiarse de ellos, y assimilarlos consecuentemente con la realidad histórica que está viviendo en la escolaridad. Es decir, no basta con la promoción de los valores si en la práctica no se hace la reflexión constante y se fortalece desde la vivencia diaria en comunidad.

En la misma línea del fortalecimiento en valores, como parte del logro más significativos en cuestión de convivencia, el respeto como parte de los valores más destacados a nivel de convivencia, está íntimamente relacionado con los valores institucionales por su significancia en cuanto a su cobertura y sentido en la vida consigo mismo, con los demás y con el entorno. De igual forma, el respeto incide en las formas de actuar y de concebir las normas, así como refiere uno de los directivos:

se han generado unos cambios muy representativos por el respeto a la norma, cierto. Antes eh, según también pues por lo que te dije en la segunda respuesta, por el contexto, entonces eh, estamos acostumbrados a pasar por encima de la norma, por el ladito o, o a esquivarla. Entonces vemos en esta eh, en esta generación o en este momento de la convivencia eh, en la institución, que hay mucho más respeto por la norma. Así no estén de acuerdo, pues los estudiantes y las familias se están esforzando por cumplir la norma. (D1_1)

En sintonía con la normatividad y ese respeto por los acuerdos, al igual que lo establecido como legítimo en beneficio de mantener el orden y seguir la disciplina que lleva a la buena convivencia, otra expresión de parte de un director que relata la conciencia hacia la norma: *“Mejorar la fuga de las clases, antes se escapaban mucho por el tamaño de la institución” (D2_4)*. De esta forma, lo que se interpreta es que se mejoró la asistencia y permanencia en las clases de forma comprometida, sin evadir las responsabilidades y asumiendo los compromisos adquiridos. En consonancia con el respeto Maturana (1991) así lo plantea:

El crecer con respeto por sí mismo y respeto por el otro, no asegura una conducta específica ni una vida sin accidente ni dolor, pero asegura una vida en la cual el niño y luego el adulto pueden moverse en congruencia con su circunstancia y vivir los sucesos del vivir en legitimidad social, es decir, como seres responsables de sus actos porque aceptan sus emociones. (pp. 51-52)

La tercera categoría que emergió en esta parte del estudio hace referencia a la *Valoración institucional* (Ver Figura 62) con 3 expresiones de directivos de la (IEEL). No hubo participación de los directivos de la IESJO. En este ítem se señala por parte de los entrevistados que la institución en la que laboran, va ganando un respeto y una mejor valoración por parte de las familias, los estudiantes y la comunidad en general en el sentido de reconocer que el colegio está haciendo bien las cosas y va mostrando como el trabajo en equipo, juntos se van obteniendo resultados.

Las manifestaciones realizadas por los participantes en esta categoría, resaltan el trabajo en equipo como determinante para una valoración positiva de la institución: *“Se valora más la institución y cuando uno construye junto, valora junto. Entonces se valora y se quiere más la institución” (D1_2)*. De esta forma se infiere que el trabajar juntos, el elaborar en equipo fomenta cohesión para desarrollarse como comunidad en procura de sus propias necesidades e intereses. En

esta perspectiva, al hablar de comunidad Cathcart (2009) sostiene que las definiciones de comunidad se distinguen de dos formas: a) los modos estructurales que definen a la comunidad como un grupo geográficamente ubicado; y b) los modos funcionales que definen a la comunidad como un grupo con necesidades objetivas e intereses comunes.

Figura 62

Valoración institucional



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de este contexto, la valoración a la institución como comunidad que crece en esas necesidades e intereses, y que trabaja en unión unos con otros, se alcanza día a día en la labor constante, producto de esto se genera un vínculo afectivo de querer más la institución como sucede con los miembros de la comunidad, que están comprometidos con la causa escolar, a partir de allí, generándose un sentido de pertenencia como lo matiza Cathcart (2009), el sentido de pertenencia o conciencia de pertenencia reviste un carácter histórico en conexión con la identidad cultural, se estructura a medida que la comunidad va adquiriendo desarrollo en la interacción de sus integrantes

desde la cooperación y ayuda mutua, la similitud de sus intereses y la viabilidad de compartir tanto la historia como la cultura común.

Como consecuencia de la valoración que se tiene del plantel educativo y todos los procesos que se intensifican para mejoramiento de la institución, un directivo lo interpreta así: *“se aumentó la cobertura y permanencia. Recuperamos estudiantes buenos, que se habían ido, precisamente porque, por la convivencia”* (DI_2). De esta forma, como logros en materia de convivencia esta que la comunidad en general tenga más confianza en la institución como entidad escolar en la que se están mejorando los procesos y esto conlleva a mostrar caminos más seguros hacia el cometido de trabajar en la formación de los niños, niñas y jóvenes del territorio. Esto deriva para las familias más confianza porque ven la institución como espacio de crecimiento y de respaldo desde la misma seguridad. Tal como lo manifiesta este directivo: *“muchos padres de familia cumplen con las citas y facilitan la consolidación de los acuerdos”* (DI_3). En esta cita, se ve como el compromiso de muchas familias viene evidenciando los pasos de mejoría de los procesos que se adelantan en la institución educativa el Limonar, ya que el grupo de docentes y directivos, con constancia y esfuerzo, han acreditado un reconocimiento que ayuda a mitigar el estigma que ha cargado por tantos años.

En cuanto al impacto de las estrategias de convivencia en las instituciones educativas en estudio, los directivos de ambos colegios se refirieron a los logros en la convivencia que a su parecer consideran significativos dentro de las particularidades y connotaciones propias de sus contextos, no obstante concuerdan en las siguientes dimensiones: una primera es la dimensión disminución en los procesos de agresión y de consumo, asunto que generaba gran preocupación por los altos niveles de peleas y de consumidores de drogas en las instituciones, no obstante, ya se nota como logro en la convivencia que estos fenómenos conflictuales se están reduciendo en los planteles escolares. Otra es la dimensión fortalecimiento de valores institucionales mediante la consolidación de la comunidad educativa a través de la promoción de valores aportando crecimiento en aspectos integrales en los estudiantes. Y la dimensión valoración institucional que da cuenta del reconocimiento que tienen las instituciones desde las familias y los mismos estudiantes al ser más valoradas y apreciadas.

5 Discusión

El estudio se orientó a comprender las dimensiones que caracterizan las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero, y en efecto, se logró interpretar y entender cómo se visualizan los diferentes ámbitos en los que se dinamiza y determina el asunto convivencial. Para ello, se concreta que las categorías que emergieron son las distintas dimensiones en las que la convivencia está presente desde las concepciones percibidas, los problemas más agudos y factores incidentes, y a su vez el impacto que generan las estrategias desarrolladas por las instituciones en el asunto convivencial.

En cuanto a los hallazgos obtenidos en el primer objetivo de la investigación el cual concierne a la concepción de convivencia entre los actores escolares, está la concibieron en vivir en comunidad e interactuar con las personas sin violencia y sin problemas, percepción que va de la mano con lo planteado por Fierro y Carbajal (2019), que focaliza la convivencia en prácticas direccionadas a relaciones pacíficas duraderas- no por ello exentas de conflicto- entre los integrantes de la comunidad escolar. Esta percepción que prevalece entre los colectivos entrevistados, es una concepción que, desde un enfoque analítico, el interés de comprender la convivencia como fenómeno relacional este situado en un contexto institucional y socio-histórico-cultural establecido (Fierro y tapia, 2013).

De esta forma, la concepción de convivencia que se manifiesta en las dos instituciones educativas está estrechamente relacionada para los diferentes actores convivenciales con lo que se vive y se experimenta en los contextos y entornos cercanos, siendo así sus hogares, el barrio, el sector en el cual se encuentran los planteles educativos y todo lo que les rodea en cuanto a cultura, costumbres, hábitos y demás experiencias que se circunscriben en el ambiente de la cotidianidad. En este sentido, todo ese capital cultural que acumulan las personas en sus familias, barrios, de toda esa historia en los entornos y como las situaciones de violencia en los últimos años, influyen y marcan una pauta de lo que representa en la convivencia de dichos miembros en las comunidades escolares.

Igualmente, en la dimensión relacionada con el desarrollo de habilidades personales como concepción de convivencia que surgió entre los entrevistados, es importante indicar que dichas

habilidades para la interacción de las personas se vincula directamente con un factor que influye en la convivencia de los integrantes de la comunidad educativa y es la dimensión todo nace en las casas, lo cual reafirma que muchos de los comportamientos y conductas que las personas adoptan en diferentes escenarios como lo es el hogar, resultan determinantes y muy influyentes a la hora de convivir en otros espacios, y todo de acuerdo a esos valores categóricos como el respeto, la honestidad, la tolerancia, la confianza y demás.

En cuanto a la percepción, problemas y factores de la convivencia en las instituciones educativas estudiadas, correspondientes al segundo objetivo, los actores escolares reconocen la percepción como positiva, estando de acuerdo con la investigación de Ortega, Del rey y Feria (2009), denominada Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Estudio realizado a ocho centros educativos en Gibraltar, en el cual dio como resultado una percepción positiva de la convivencia en la escuela, desde el aporte de estudiantes, docentes y familias. Allí las autoras reconocen “que la convivencia está llena de dificultades y que afloran los conflictos, pero ello no es impedimento para estar seguras de que la naturaleza psicosocial de la convivencia es de carácter positivo” (p.161). Así mismo, esta valoración positiva de la convivencia coincide con la tesis doctoral de Garretón (2013), denominada “estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de concepción, Chile”. En la cual, se reconocen como positivas las relaciones entre pares escolares, y con los mismos profesores.

De igual forma, esta percepción que sobresale como buena entre los actores escolares también va de la mano con el estudio de Caballero (2010) en la investigación Convivencia escolar, un estudio sobre buenas prácticas, en el que resalta que los estudios realizados sobre el clima general de la convivencia en los centros escolares, se deriva que en los centros se suceden conflictos, pero esto no permite empañar la satisfacción que tiene el alumnado en general.

Esto denota, que, si existe una percepción benéfica y positiva del ambiente convivencial entre los diferentes miembros escolares, a su vez, redundará en buenas relaciones y estados protectores en las instituciones, beneficiándose no solo las personas que la integran sino las mismas comunidades al sentirse valorados y desarrollar interacciones más positivas, favoreciendo el bienestar emocional de las personas y a su vez, estados emocionales de las comunidades más

fuertes, incidiendo en la convivencia de los planteles escolares. Esta apreciación, se establece en una razón firme, que estimula la autoestima (académica y personal) y valoración de las personas, convirtiéndose en una competencia para la vida, que posibilitará el desarrollo de comportamientos adecuados y responsables, constituyendo su vida de forma equilibrada y, por ende, concediendo experiencias de bienestar con un resultado inmediato en la convivencia (Bisquerra, 2009).

De acuerdo con la naturaleza psico social de la convivencia que se representa en forma positiva como la perciben quienes conviven en espacios sociales, se puede desmitificar este presupuesto pensando que, quizás se naturaliza y se minimiza aquellas agresiones y situaciones que quebrantan la convivencia escolar. Las acciones de agresión física y verbal que los niños, niñas y jóvenes ven en sus casas, barrios, entre grupos de amigos, en las mismas escuelas y colegios, se vuelven tan recurrentes y cotidianas que retoman características de comunes y habituales por lo que ya no causan impresión, no llaman la atención por su gravedad y, por lo contrario, se vuelven tan normales que cuando las aprecian de nuevo, las retoman como algo que suele suceder y que siempre ha sido así. Algo semejante contemplan Ghiso y Ospina (2010) en la investigación denominada Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social, realizada en tres instituciones educativas de Medellín y la Estrella. Los autores refirieron al hablar de habituación, naturalización y familiarización, a aquellas acciones de intimidación, maltrato y acoso, en las cuales se vuelve aceptable lo inaceptable, admisible lo inadmisible, internalizando una cultura patriarcal que admite, resignifica y copia la disputa, la agresión, el control y la competencia como forma de ser en el mundo y de imponer el poder en las relaciones sobre el otro. De modo idéntico, Montero (2004), afirma que la habituación, la naturalización y la familiarización, son también dispositivos micro socio/culturales que conservan manifiestas estructuras y modos de vida, que consolidan y robustecen la permanencia de un modelo sociopolítico y cultural que tiende a ser excluyente

En esta dinámica, los profesores también viven este proceso de habituación, naturalización y familiarización de las situaciones escolares alusivas a agresiones, peleas, disputas, insultos que se suscitan en los planteles educativos, viéndolos como asuntos de la normalidad del diario vivir porque se repiten de manera constante haciéndolos normales y familiares, y perjudicando la convivencia escolar en las instituciones. De ahí la intervención de los docentes que, en esta naturalización de comportamientos, permitan el quiebre de esa dinámica y apunten a

acompañamientos oportunos con sentido crítico, de reflexión profunda sobre el manejo de los conflictos.

En cuanto a los problemas más comunes a nivel de convivencia que se perciben en las instituciones educativas son las agresiones tanto físicas como verbales, los insultos y la falta de respeto, discriminación e intolerancia entre los escolares. Coincide con la investigación de López de mesa et al (2013) denominada Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes, en la cual el estudio refleja en los resultados, todo tipo de agresiones como las verbales, víctimas de robo, chantajes, físicas, amenazas y de víctimas de acoso. No obstante, en las instituciones que hicieron parte de este estudio, ya no padecen ni se perciben tanto las agresiones físicas como peleas a puños o agarrones entre mujeres como se veía hace algunos años, pero si se perciben en gran medida las agresiones verbales. De la misma forma, también va en la misma línea con el estudio Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla, realizado por Sánchez y Sánchez (2018), que en contextos muy parecidos a los de la propia investigación, tienen como resultados en tres instituciones, que las situaciones que alteran la convivencia son la burla y ridiculización, los insultos acompañados de palabras vulgares, las agresiones con puños, patadas y objetos contundentes.

Es importante aclarar que el asunto del acoso escolar si bien existe en los hallazgos entre las problemáticas existentes en las instituciones, no es el más representativo dentro de las situaciones de mayor impacto a sabiendas de la cantidad de implicaciones y consecuencias que produce en los colegios estudiados, no obstante, el objeto de estudio de este ejercicio investigativo más que optar por ver la convivencia desde los actos de agresión y de violencia en las instituciones para calificar y clasificarlas, lo que pretendió al indagar este tema era descubrir esos factores de incidencia, asimismo, cómo las instituciones educativas con acciones y estrategias encaran el asunto de la convivencia y le dan una dinámica pertinente a la demanda en sus planteles.

Aunque es pertinente manifestar, que en las entrevistas y en las observaciones realizadas en las instituciones educativas del estudio, se evidencia que ya no existen tantas agresiones de tipo físico de manera recurrente y frecuente entre los escolares, y si suceden, es de forma esporádica y no con la contundencia y fuerza máxima que expresa esta categoría, lo que sí es repetitivo y muy frecuente son las agresiones de tipo verbal con expresiones groseras, de trato vulgar y soez,

utilizando lenguaje pesado. Este tipo de mal trato verbal es frecuente cuando se ven las disputas entre escolares. Si hay presencia de docentes, estos intervienen, pero en ocasiones el calor de la pelea no permite a los implicados escuchar para detenerse. En otras ocasiones, los docentes o los mismos estudiantes que están presentes, como el caso del mediador quien intenta colaborar desde su rol para calmar la situación, logran bajar el ímpetu de la disputa. En muchas ocasiones, la labor del mediador no es valorada ya que lo ven como el sapo, el que lleva la información a los profesores, el que no permite que las cosas fluyan como los demás quieren que sucedan, esto visto así, porque a los estudiantes que son observadores les gusta ver cuando los demás pelean y motivan, y alientan a los implicados, seguramente porque así lo viven en otros espacios por fuera de los colegios, causando sensación y novedad entre los asistentes.

Ahí se da la intervención oportuna de los docentes y directivos, dimensión que emerge como alcance de los procedimientos institucionales de la convivencia por estudiantes de ambos planteles escolares. Esa misma intervención se da hasta en los estudiantes conscientes de lo que está sucediendo, para entrar a separar y detener la pelea. Sucesos que se han presentado en las instituciones y que los estudiantes entrevistados al preguntárseles sobre la manera como prefieren que sean abordados los problemas en las instituciones académicas, responden de manera precisa que la intervención, el estar atentos y actuar de manera oportuna, refiriéndose a ese tipo de participación de los adultos y de valientes estudiantes, en momentos coyunturales de agresión y lucha en los colegios.

En este apartado sobre la intervención que se hace en los colegios de la investigación va en la misma línea del estudio realizado por Caballero (2010), convivencia escolar, un estudio de buenas prácticas, en la cual una de las conclusiones además de la acción preventiva que se ha establecido en las instituciones en estudio que han permitido reducir en gran medida la conflictividad escolar, está la intervención, logrando detener el avance de los comportamientos violentos entre escolares incluso de otro tipo de situaciones delicadas como el abuso escolar. No obstante, así como se plantea en dicho estudio, en esta investigación a pesar de que se reconoce el gran avance en este aspecto, siguen siendo insuficientes los resultados, lo cual indica que a medida que continúe existiendo el problema, se debe persistir en la búsqueda de soluciones preferiblemente más eficaces, como es el caso del dialogo, que a la luz de los más optimistas, con visión centrada en las personas y adoptando una perspectiva hacia el desarrollo humano, se piensa en recabar los

esfuerzos en conversar con el otro, empatizar con el otro, verse en el otro, lo que permite la acción humana de escuchar y de sentirse escuchado. Estrategia que se torna en interesante y adecuada toda vez se evidencian las carencias con las que llegan los estudiantes a las instituciones y la cantidad de vacíos emocionales que se vislumbran en los niños, niñas y jóvenes, y que de alguna forma se convierte en acción preventiva hacia nuevos comportamientos, quizás indeseados muchos, que aproximen a las comunidades educativas a una real convivencia positiva.

Este otro alcance de los procedimientos institucionales que proponen en el estudio los actores escolares estudiantiles para el mejoramiento de la convivencia en los colegios, coincide con las investigaciones de (Colombo 2011; Marrugo et al 2016; González 2017; Castañeda y Mesa 2018; Ramírez y Osorio 2109) que abordan desde diferentes actores convivenciales de la escuela, el engranaje del diálogo como constructor de nuevas formas de transformar la convivencia en las instituciones educativas y por ende, mejorar por consecuencia la sociedad misma.

Para los problemas escolares, la dimensión de las acciones disruptivas no representan un alto grado de complejidad en cuanto a asuntos convivenciales para los actores escolares, sin embargo, desde la perspectiva del investigador, el mal manejo de los pequeños conflictos y todo tipo de provocaciones, interrupciones, falta de tolerancia, irrespetos, subidas de voz y demás acciones que entorpecen el ritmo de las clases y ambientes en general, pueden generar o derivar en situaciones conflictivas más apremiantes si no se da el manejo adecuado, siendo causal de agresiones y contestaciones tanto físicas como verbales ocasionando alteraciones de la convivencia. Dado lo anterior, converge con la investigación de González (2017), “Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase” en la I.E. San Francisco de Asís, municipio de Jericó, en la cual, la intención fue caracterizar los conflictos desde el abordaje de los estudiantes, visualizando que la convivencia escolar se encauza desde la disrupción escolar, la coacción, la intimidación, el bloqueo social, la exclusión social y el hostigamiento. Así mismo, el Proyecto Atlántida (2013), refiere a la disrupción en las aulas, como categorías de conductas-problemas al igual de otras situaciones problemáticas como Indisciplina, Violencia física, Violencia psicológica, Vandalismo, Acoso sexual, Absentismo y Fraude.

Se puede afirmar de forma categórica que los problemas escolares en aspectos convivenciales enunciados por los estudiantes y que se han visibilizado en las manifestaciones

también de profesores y directivos, se condensan en la falta de respeto, evidenciada en los estudiantes hacia los demás, el trato irrespetuoso al otro, el no reconocimiento y la poca valoración de lo que significan las demás personas en su existencia y para su vida. En ese sentido, se refleja en estas personas que son agresivas y groseras con el otro, sujetos carentes de empatía y de aprecio por el otro, individuos vulnerados quizás desde sus derechos, y por lo cual no han podido retribuir en sus deberes de la forma esperada.

Todo esto da pie a corroborar, como lo expresan estudiantes, docentes y directivos entrevistados, que los niños, niñas y jóvenes llegan con todo ese acumulado de experiencias de vida, problemáticas conflictuales, incidencias relacionales y prácticas inadecuadas de irrespeto desde sus hogares, comunidades cercanas, amistades, familiares, desde otros entornos, estando de acuerdo con los resultados del estudio de Ghiso y Ospina (2010), quienes concluyen que los profesores estiman la intimidación, la amenaza, el chantaje, las humillaciones, como parte de todo un modo de ser social aprendido en contextos externos a la escuela. Las manifestaciones de los entrevistados en ambos estudios parecieran estar de acuerdo con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) cuando sustenta, desde una perspectiva teórica ecológica del desarrollo de la conducta humana, que los asuntos de agresión que pueden derivarse en violencia son conductas que se aprenden en diversos niveles. El autor expone que la formación y condición de un sistema está sujeto a la presencia de interconexiones sociales que se den entre ese sistema y otros, lo que sugiere suponer en el aporte en conjunto de los diversos entornos y del factible tránsito que se genere entre ellos en la convalidación de un fenómeno conflictual como la agresión.

Desde las perspectivas de estos referentes, los resultados de la investigación frente al cuestionamiento sobre la relación de la convivencia de los estudiantes con lo que viven en otros contextos, aflora de forma significativa el hallazgo categórico relacionado con la dimensión todo nace en las casas, respaldando la idea que se tiene entre la información que emergió, relativo a que los entornos más cercanos como la familia, son los de mayor incidencia en la generación de acciones agresoras. Situando este planteamiento como un comportamiento aprendido que se refleja en otras instancias y escenarios. De esta forma, “el foco de atención se sitúa en el aprendizaje que los niños y niñas tienen en su contexto familiar, y su relación con futuros patrones de comportamientos agresivos” (Magendzo, 2004, p. 15). Claro está, que, así como se habla de patrones de comportamientos negativos dependiendo de los contextos frecuentados o de

permanencia como los hogares, también es evidente que las familias que tienen buenos valores y fundamentan sus relaciones y toda su dinámica en lazos de amor y de afecto de acuerdo a sus creencias, principios, costumbres que son transmitidos de generación en generación, son ejemplos contundentes que también se exhiben en los centros escolares.

Respecto a las estrategias y apuestas institucionales, correspondientes al tercer objetivo, los directivos docentes, al igual que lo manifestado por los estudiantes, también enuncian que el diálogo, es uno de los procedimientos institucionales para la mejora de la convivencia que resignifica las formas de solucionar los problemas, no obstante, los directivos y docentes no lo consideran eficaz, aparentemente porque requiere entablar mayores relaciones de conversación y administrar de su tiempo para escuchar a quien tiene muchas cosas por decir, generando un desgaste que posiblemente no alcance a modificar las realidades de los estudiantes. Distinto es el panorama con la otra dimensión que surge como procedimiento institucional para la mejora de la convivencia, que es la mediación, proceso por el cual se percibe más fuerza de parte directiva toda vez que se atribuye una apuesta por la participación de los estudiantes de forma directa en la solución de problemáticas en los colegios, siendo estos protagonistas y beneficiarios de los diversos procesos encaminados para la mejora de las relaciones personales en la vida escolar de los planteles educativos. En concordancia con esta óptica procedimental de las instituciones en estudio, investigaciones como las de Marrugo et al (2016) denominada Estrategia de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos en una Institución educativa en San Jacinto Bolívar, y el estudio de González (2017) que recibe por nombre Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase, en el suroeste antioqueño. Establecen la mediación tanto como acción misma que desde una visual preventiva puede servir para el empoderamiento de los estudiantes líderes y comprometidos, y, además, como estrategia conducente a la resolución de conflictos, orientado en transformar y dirigir desde la comunicación procesos de participación en procesos sociales como son los escolares.

En las instituciones educativas participes del estudio, se implementa el proceso de mediación de una manera adecuada, no obstante, requiere mayor apropiación e implementación como programa, además por parte de profesores y estudiantes un mayor empoderamiento, toda vez que se visualiza desde quienes lideran y participan de los comités de convivencia como los psicólogos, quienes asumen de forma directa y responsable, esta estrategia para beneficio de los

planteles educativos, sin embargo, los estudiantes y los mismos profesores pueden ejercer un papel más protagónico al reconocer esta acción en ellos y ayudarles a conquistar el lugar que se merecen en las aulas de estudio, lo cual significa mayor distinción y valoración de la función de los estudiantes en momentos de intervención directa con sus pares académicos.

Un mayor acompañamiento con el programa de mediación por parte del comité de convivencia, serviría incluso, para superar el precepto de que dicho comité no goza de reconocimiento por su composición, función y tal vez, no lo identifican como órgano determinante en la institución educativa en materia de convivencia llegando a destacarse la idea de que no se visibiliza. Idea que muchos de los estudiantes entrevistados perciben a acerca de este ente institucional, ya que existe un desconocimiento de lo que hacen, cómo interactúan en los colegios y cómo se conforman al servicio de las comunidades.

Entre las personas que reconocen la labor del comité de convivencia, lo entienden en función de estar más empoderados en combatir, contener y solucionar las situaciones conflictuales que surgen en las instituciones, más que una función de prevención y promoción, lo cual indica que, hace falta mayor énfasis y acompañamiento en procesos que busquen brindar formación y capacitación para las comunidades educativas. En esa línea, Cano y López (2020), con la investigación Convivencia pacífica y construcción de ciudadanía en las instituciones educativas de Medellín, describen claramente como los comités esta diseñados en perspectiva pedagógica, preventiva y restaurativa. Y en sus resultados aclaran que aún se encuentra en avance en el diseño e implementación de estrategias formativas que promuevan la convivencia escolar. En ese sentido, esta puede ser una de las razones por las cuales, los comités de convivencia en el estudio aún no se han arriesgado a difundir y proponer más estrategias que impulsen sus acciones para el cuidado y cumplimiento de los deberes y derechos de los miembros de la comunidad educativa.

Las autoras de dicho estudio reconocen que son otras acciones ligadas a los comités de convivencia, las que todavía no se están haciendo evidentes en los colegios; así, por ejemplo, la vinculación de los planteles escolares a programas, estrategias y actividades de convivencia en las regiones, las acciones que permitan que las comunidades educativas reconozcan el comité de convivencia y sus funciones, y la propuesta de estrategias para adaptar los modelos pedagógicos en pro de optimizar la construcción de ciudadanía, son matices que no se hacen visibles aún en el

día a día de los colegios. Por lo cual, la dinamización de los comités de convivencia que permitan darse a conocer en la realidad en las instituciones educativas se deben dar con base en acciones pedagógicas preventivas, desde la interacción constante con la comunidad y el aprovechamiento de los proyectos transversalizan las propuestas de forma que vertebré la convivencia en toda la institución.

De la misma forma, hablar de las apuestas institucionales para la mejora de la convivencia como resultado en los hallazgos es referirse al tercer objetivo sobre el impacto de las estrategias institucionales para la convivencia, destacando como primera dimensión las integraciones lúdicas y deportivas, que, siguiendo una línea de motricidad, están directamente ligadas a formas o modos en que el ser humano interactúa a nivel social y comunitario. En este sentido y en total concordancia a como lo consideran Molina et al (2001) en cuanto a la práctica de expresiones motrices comunitarias que las caracterizan por su intención lúdica, de ocio, higiénica, estética y formativa a través de acciones en las que la praxis del deporte social en comunidad y de la misma actividad física y lúdica, van más allá de acciones que busquen convertirse en medios instrumentalistas y utilitarios. Entendido así, las prácticas recreativas, deportivas y de la misma educación física suelen ser concebidas como vehículos de mejora para las conexiones sociales, y como un medio que asiste a la configuración de relaciones pacíficas y de coexistencia con el otro, potenciando hacia una mejora de la humanidad y del mismo desarrollo integral de las personas.

Es evidente que uno de los aspectos que más gusta y reconocen los estudiantes y profesores como prácticas benéficas y enriquecedoras en cuestión de relaciones personales y de socialización en las instituciones escolares, son sin lugar a dudas las actividades lúdicas y deportivas. En esta tónica, el estudio de Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015) nombrado La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar, reconoce la anterior postura apoyando que las actividades lúdicas de un lado, generan ambiente placentero en el cual brinda mejores posibilidades de expresión y diversión, entrecruzándose con la creatividad y el conocimiento, y de otra parte, contribuyen a la estructuración de la personalidad facilitando ser conscientes de la realidad y promoviendo capacidades que le permitan buscar soluciones a los problemas que enfrenta iniciando procesos de convivencia pacífica.

Es por ello, que se recurre en muchas ocasiones en los planteles escolares, a la lúdica y el deporte como alternativa, mecanismo y hasta apuesta de forma intencionada para lograr impartir nuevos comportamientos y mejorar actitudes buscando como objetivo el mejoramiento de la convivencia y de solución de conflictos entre los estudiantes en las comunidades educativas, no obstante, debe primar la idea esencial de que la realización de las expresiones motrices del juego y del deporte son favorecedoras de ambientes agradables, creativos y socializantes, más como consecuencia de su práctica libre y espontánea, que se imparta en una periodicidad de tiempo obedeciendo a la motivación de necesidades e intereses propios de movimiento, que de formas obligadas, bajo la presión de producir resultados, ejecutándola de forma planeada cubriendo una jornada y completando un programa escolar.

De tal forma, quizás al ver que en el común de las personas que conforman las comunidades educativas, se considera que las actividades jugadas y deportivas, son importantes por todo lo que contribuyen a la convivencia en términos de socialización, fortalecimiento de valores, desarrollo de la personalidad, aumento de autoestima, etc. se puedan potenciar encaminando actividades programadas, acciones intencionadas y demás acorde con la motricidad para mejorar la convivencia en comunidad.

5. 1. El desarrollo humano como aporte para la convivencia escolar

El desarrollo como concepto se relaciona con progreso, evolución y crecimiento, no obstante, este no puede reducirse solo a asuntos económicos alejados de los aspectos sociales, políticos y éticos que permiten considerar al individuo no objeto sino más bien sujeto en sentido de lo humano. De esta forma, como lo considera Schuldt (1995) el desarrollo con contribuciones al nivel de la persona humana, se da en dinámicas de desarrollo humano o escala humana, con aportes que tienen que ver con el sujeto, y su fin último de desarrollo como individuo o familia. En concordancia con lo anterior, la perspectiva de Max-Neef, Elizalde, y Hopenhayn (1986), va en la línea de puntualizar que las necesidades humanas como cimientos elementales que sustentan el desarrollo a escala humana, reconocen el protagonismo real del ser humano como base para su

construcción, lo que traduce, en alcanzar la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo. Es decir, el desarrollo a escala humana se materializa en la medida que se visualiza al ser humano como sujeto que está en construcción en tanto afianza su integralidad desde todos los ámbitos.

En ese sentido, la teoría de desarrollo a escala humana pretende reconocer que el desarrollo aplica en las personas y no en los objetos, también lo concibe así Acevedo (2000), manifestando que la idea es no cuantificar el desarrollo desde una figura de consumo, y mucho menos desde el ingreso, sino que el patrón a considerar da cuenta concisamente a las personas. Es decir, se pensaba en lo material como forma de subsanar las necesidades de subsistencia por medio de la consecución de los satisfactores de alimentación, abrigo, habitación y trabajo. Dejando de lado o para después la satisfacción de otras necesidades. Así mismo, el autor considera que el mejor proceso de desarrollo radicara en la idea de elevar la calidad de vida del ser humano, lo que quiere decir, en satisfacer mejor las necesidades.

De esta forma, asumir la postura de las necesidades humanas desde el desarrollo a escala humana es concebir al ser de manera holística centrando sus capacidades y el uso que le suministra en los diferentes espacios y momentos de la vida, insistiendo que la escuela puede ser un ámbito para desplegarlo. Dado lo anterior, Múnera (2007) corroborando lo pensado por Max Neef en el segundo postulado referido a las necesidades básicas humanas, destaca que estas son iguales para todos los lugares geográficos, o sea, para todas las culturas, asimismo, para todos los periodos históricos que se registran. Lo que varía son los medios o formas como actúan los satisfactores, siendo las siguientes necesidades: Subsistencia, protección, afecto, entendimiento, ocio, creación, participación, libertad e identidad. La insatisfacción de alguna de ellas crea situaciones de morbilidad e inclusive de mortalidad en quienes las padecen.

La misma autora reconoce que, la satisfacción de estas necesidades obedece a cuatro categorías axiológicas referidas en el ser, el tener, el hacer y el estar; indicando de hecho, que los bienes materiales son importantes más no suficientes para la satisfacción de las necesidades humanas. La realización de estas pende no solamente de los satisfactores que los componen sino además de las características de los Sujetos, contextos culturales y psicológicos, y estos difieren en ámbitos territoriales e históricos.

De esta forma, la matriz (Ver tabla 13) comprendida por las necesidades existenciales y las axiológicas planteadas por los autores, puede considerarse como útil en este estudio en tanto dado

Tabla 15

Matriz necesidades y satisfactores

Necesidades según categorías existenciales / Necesidades según categorías axiológicas	SER	TENER	HACER	ESTAR
SUBSISTENCIA	1 / Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2/ Alimentación Abrigo, trabajo	3/ Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4/ Entorno vital, entorno social
PROTECCIÓN	5/ Cuidado, adaptabilidad, autonomía, Equilibrio, solidaridad	6/ Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud. legislaciones, derechos, familia, trabajo	7/ Cooperar, prevenir, Planificar, cuidar, curar. defender	8/ Contorno vital. contorno social, morada
APECTO	9/ Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia generosidad. receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	10/ Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas jardines	11/ Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar cultivar. apreciar	12/ Privacidad, intimidad. hogar, espacios de encuentro
ENTENDIMIENTO	13/ Conciencia crítica, receptividad curiosidad asombro, disciplina, intuición racionalidad	14/ Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales.	15/ Investigar. estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar. interpretar	16/ Ámbitos de interacción formativa, escuelas universidades academias, agrupaciones comunidades familia
PARTICIPACIÓN	17/ Adaptabilidad, receptividad. solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	18/ Derechos, responsabilidades. obligaciones, atribuciones, trabajo.	19/ Afiliarse, cooperar, proponer, compartir. discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	20/ Ámbitos de interacción participativa partidos asociaciones iglesias comunidades vecindarios familias
OCIO	21/ Curiosidad receptividad imaginación despreocupación humor tranquilidad sensualidad	22/ Juegos, espectáculos, fiestas, calma	23/ Divagar, abstraerse soñar, añorar, evocar fantasear, , relajarse, divertirse, jugar	24/ Privacidad intimidad espacios de encuentro tiempo libre ambientes paisajes
CREACIÓN	25/ Pasión, voluntad intuición, imagina	26/ Habilidades, destrezas, método, trabajo	27/ Trabajar, inventar construir idear componer, diseñar, interpretar	28/ Ámbitos de producción y retroalimentación talleres ateneos, agrupaciones audiencias espacios de expresión, libertad temporal
IDENTIDAD	29/ Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima asertividad	30/ Símbolos lenguajes, hábitos, costumbres. grupos de referencia, sexualidad, valores, roles memoria histórica trabajo	31/ Comprometerse, integrarse, crecer, confrontarse definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse	32/ Socio-ritmos entornos de la cotidianeidad ámbitos de pertenencia etapas madurativas
LIBERTAD	33/ Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34/ Igualdad de derechos	35/ Discrepar, optar, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36/ Plasticidad espacio-temporal

Fuente: Manfred Max Neff

los resultados que emergieron se establecen resonancias que advierten situaciones que se presentan en la convivencia escolar para los diferentes actores escolares, y como los entornos se relacionan dando matices que enmarcan comportamientos y situaciones específicas de la vida escolar.

Por lo tanto, resignificar el desarrollo humano en pro de una convivencia para los ámbitos escolares, exige una matriz pensada en términos de personas que trasciendan en búsqueda de bienestar potenciando sus capacidades y descubriendo las insuficiencias. En ese sentido, detectar posibles necesidades que se perciben en la escuela y que estén siendo vulnerables permiten desde sus posibles satisfactores diseñar formas, estrategias y programas que ayuden a mejorar la convivencia escolar por parte de los diferentes actores convivenciales. Así, si se detecta la necesidad de afecto relacionada en los resultados con las agresiones físicas, verbales, la falta de respeto, la discriminación y la intolerancia que existe entre los estudiantes, la forma de satisfacerla desde el ser, se da garantizando la formación en valores como el respeto en todos los aspectos, la empatía y la responsabilidad en el trato adecuado hacia los demás, fortaleciendo el ser. Desde el tener, con la potestad que puedan afiliarse libremente y entablar relaciones seguras y respetuosas. Desde el hacer, poder constituirse como seres llenos de emociones, con libre expresión para compartir y cuidar las relaciones. Y desde el estar, que pueda disfrutar de su intimidad en los diferentes espacios.

Así mismo, la necesidad de entendimiento, ese déficit en el comportamiento de los estudiantes, el satisfactor se enfatiza en el ser al trabajar más la autocrítica, y la conciencia de los actos, llevar a la reflexión a los estudiantes frente a sus propios comportamientos y como asimilan en el día a día sus actuaciones consigo mismo y con los otros. Desde el tener, que la escuela le pueda brindar la educación y formación que requiere. En el hacer, que se estimule y motive la capacidad de investigar, de leer y hacer comprensión de la realidad. Y en el estar, poder ofrecerles espacios de crecimiento educativo y proyección académica para su propio crecimiento integral.

Ya en vista de la necesidad de protección, para activar y posibilitar satisfactores desde el ser, lograr mayor vinculación de las familias con la escuela posibilitando mejores lazos que ayuden al cuidado propio y al desarrollo de su autonomía y adaptabilidad al medio. En el tener, proteger los deberes y derechos de los estudiantes, el accionar cotidiano como ser social, y desde el estar, que los estudiantes puedan contar con entornos vitales y seguros, que se sientan acompañados.

Estimular estrategias en las que se planteen herramientas vitales para mejorar el cuidado del niño, niña y joven tanto en los colegios como en las familias y otros entornos sociales.

En cuanto a la necesidad de participación, en el aspecto del ser, estimular en el estudiante la adaptabilidad e igualdad de participación en la escuela, la convicción de asumir esta potestad que le da la posibilidad de tener como derecho y como responsabilidad social. En el hacer, poder formarse en la capacidad de discernir, de discrepar, de llegar a acuerdos tan importantes a partir del dialogo y la mediación en la escuela. Y en el estar, gozar de espacios y encuentros donde pueda opinar y participar de decisiones grupales y comunitarias como se viven en las instituciones escolares.

En torno a la necesidad del ocio, necesidad según categoría axiológica si se presenta déficit, se garantiza desde el ser su reconocimiento como individuo con imaginación, receptivo y curioso. Desde el tener, poderlo estimular desde el juego y las actividades comunitarias como expresiones de su ser. En el ámbito del hacer, fomentar en los niños, niñas y jóvenes el juego, la diversión y el fantasear como alternativas de relajación y encuentro con el mismo. Y en el estar, que valore y cuide su tiempo libre, sus espacios de encuentro en ambientes adecuados para su entretenimiento.

Así, de esta forma, se puede establecer una forma orientada de la matriz con base a las necesidades que se suscitan en las instituciones educativas y en todo lo relacionado con la convivencia escolar. Es de considerar que, como lo concibe Múnera (2007), la insatisfacción de las necesidades básicas en los individuos genera disfuncionalidades y etapas de molestia con frecuencia de manera corriente. Si a los individuos no se les presta atención a estas necesidades axiológicas fundamentales, terminan produciendo en ellos, desequilibrios desestabilizando su parte social, incluso la ausencia o déficit de necesidades de protección y subsistencia tanto del individuo como de la familia, provoca llevarlos hasta el punto de incitarlos a cometer actos delictivos. Y de igual forma, la premura por conseguir resultados y altos niveles de productividad, puede crear insatisfacción en las necesidades de ocio, libertad, creación y hasta la misma de afecto, lo cual puede generar un cuadro en donde el individuo sometido a estas condiciones, crea estrés que puede desembocar en situaciones de violencia.

De todo este panorama, las dimensiones que aluden a que todo nace en casa, juzgar sin saber, entornos complejos y el manejo de emociones, y que se enuncian como factores influyentes

en la convivencia, están vinculados directamente con lo expuesto en el anterior postulado que habla de las necesidades insatisfechas o poco cubiertas por quienes son los responsables, ya que no responden al ideal de las necesidades solventadas a plenitud y por ende las respuestas o secuelas de los vacíos es notorio en las formas de comportamiento y actitud de los niños, niñas y jóvenes en los espacios escolares. En esos escenarios, se reflejan todas esas falencias afectuosas, de acompañamiento, de las posibilidades en cuanto a recursos, de formación en valores, etc. significando grietas en el desarrollo de seres que viven el día a día en desventaja y desequilibrio con la realidad propia.

6 Conclusiones

En cuanto a la pregunta que centra la investigación, se puede concluir que las dimensiones que comprenden la convivencia en las Instituciones Educativas El Limonar y San José Obrero son en primera instancia, el ámbito de las concepciones, destacando la dimensión vivir en comunidad e interactuar con las personas y sin violencia y sin problemas, y que alude a una interpretación de lograr vivir en paz con los demás. Igualmente surgen otras dimensiones como concepciones de convivencia que son diversas según la forma de entender la convivencia para los actores convivenciales. Otro tópico del estudio es el relacionado con la percepción de la convivencia, permitiendo reconocer como lo valoran en las comunidades educativas.

En lo relacionado a los problemas más frecuentes, se descubren unas dimensiones que describen las situaciones problemáticas de mayor impacto en las instituciones escolares y, de hecho, permite relacionarlo con otras dimensiones del estudio para establecer puntos de convergencia y divergencia en los asuntos de la convivencia para estos espacios educativos. En torno a las carencias institucionales, los actores convivenciales coinciden en gran parte en anunciar que tipo de aspectos son los que inciden y como estos tienen relación con los problemas y con los demás factores influyentes en la convivencia, permitiendo corresponder con otras manifestaciones y expresiones comportamentales de los estudiantes, de los contextos en los que permanecen y de las distintas formas en que se llevan sus experiencias y actitudes al escenario educativo.

Y se contempla, en definitiva, que entre las dimensiones que emergieron en el estudio están también las integraciones lúdico y deportivas como estrategias de impacto para la convivencia en los colegios, como lo describen los estudiantes. Al mismo tiempo, consideran los directivos que las apuestas que sobresalen para la mejora del convivir esta la dimensión intervención y la misión diálogo como las más fuertes en cuanto a procedimientos institucionales frente al conflicto.

En cuanto al objetivo general, con el desarrollo del estudio y el abordaje en un sentido de aprehensión y de interpretación de la información que resultó de los actores convivenciales, se asimila y comprende los ámbitos y dimensiones que identifican la manera de convivir de las instituciones en estudio, reflejándose desde una subjetividad en los participantes en percepciones

y sentires de sus realidades y saberes. Así las cosas, se logra entender el porqué las concepciones se perfilan en esos ámbitos y qué relación tienen con sus vivencias y experiencias. Así mismo, las problemáticas y los factores incidentes que descubren realidades y situaciones que llevan a reconocer panoramas que explican razones y reflejan causas del comportamiento de los estudiantes.

De este ejercicio investigativo se puede colegir que, en cuanto al primer objetivo, se logró analizar las concepciones de convivencia escolar que tienen los estudiantes, los docentes y directivos de las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero, los cuales la reconocen de manera sobresaliente ya que esta dimensión consistente en vivir en comunidad e interactuar con las personas sin violencia y sin problemas, representa una armonía que no admite peleas, agresiones ni mal trato entre las personas pertenecientes a la comunidad educativa. Esta concepción puede relacionarse con los contextos e historicidad de las comunidades en las que están inmersas los colegios, los cuales han padecido la violencia y que de alguna manera los ha tocado en aspectos sociales y familiares. Es quizás, que los estudiantes relacionen las acciones y las interacciones de convivencia desde encuentros en los que primen la paz y la no violencia.

Un segundo aspecto relevante en el asunto de las concepciones sobre la convivencia, se dimensiona en las habilidades interpersonales para interactuar en los diferentes espacios, estas son referenciadas en los estudiantes y profesores de ambas instituciones educativas, ya que le dan una gran importancia al respeto por el otro, a la tolerancia que se debe brindar para armonizar ambientes que se comparten. Vale la pena resaltar, que quizás el respeto es lo que menos se ve en las instituciones, y por ello, los estudiantes expresan lo importante de este valor en la vida escolar para efectos de un buen convivir. Una especie de reclamo hacia vivir en espacios o ambientes de respeto, de buen trato, esto ligado al desarrollo de las personas y su formación, para establecer ese tipo de relaciones con el otro.

Otra de las concepciones de convivencia más enunciadas por los estudiantes, se concibe desde una dimensión de socialización, estar unidos y compartir, ratificando que cuando se comparten espacios, momentos y otro tipo de acciones en la cotidianidad, permite que se desarrollen mejores relaciones con los otros y se disfruten espacios, facilitando un entretejido social de convivencia adecuada. Para los estudiantes, es realmente importante poder compartir de su tiempo y de sus actividades e involucrarse con los demás viviendo juntos en espacios comunes. En

este sentido, la escuela como espacio de socialización debe generar mecanismos, y de eso se tratan los proyectos institucionales, que posibiliten momentos pedagógicos que brinden todo tipo de alternativas de desarrollo y crecimiento para las personas involucradas en las comunidades educativas, facilitando esos momentos y ambientes de integración tanto de estudiantes, como de profesores, directivos y demás personal de apoyo de las mismas escuelas. Lo cual se corrobora en las apuestas de las instituciones educativas para desarrollar ambientes convivenciales en los mismos planteles.

Otra de las referencias de convivencia escolar que emergió de la comunidad educativa tiene que ver con el buen vivir, dimensión que abarca un estado de contemplación por el estar bien, sentirse pleno, saludable en todo sentido, desde la interacción con el otro y con lo otro. Evoca las definiciones de los estudiantes y docentes que lo enunciaron, como esos momentos de tranquilidad, de respeto total y la forma natural de integrarse con el otro sin prejuicios ni reparos, solo dejarse llevar por la calma. Resulta relevante toda vez que permite pensar en estados personales y sociales de respeto profundo por lo propio y más, por los demás y la misma naturaleza que rodea el entorno, lo cual dignifica al ser humano haciendo que trascienda en otro ámbito del mismo ser. En este sentido, se convierte esta concepción en una perspectiva de desarrollo humano toda vez que pretende llevar al individuo a pensarse en ser más social y responsable consigo mismo.

Igualmente, reflejó una apreciación de convivencia que tiene que ver con poder tener condiciones de posibilidad para que se dé el acto convivencial. Dimensión que, en la voz de los estudiantes, enuncian que hay factores que determinan la vida de las personas y su interrelación con los demás, y en sus mismos espacios. Las condiciones en las que están inmiscuidas las personas, permiten gozar de plenitud para integrarse a grupos y momentos sociales, o, por el contrario, en déficit de condiciones, las posibilidades y expectativas por pertenecer, por participar, por darse al otro, por estar con el otro, se convierten en grandes desafíos que no están dispuestos o sencillamente no quieren asumir. En estas instituciones educativas se pudo observar múltiples dificultades de índole social, económico, familiar, etc., quizás sean las razones por las cuales el convivir se determine de acuerdo a como se vive, a como se está en casa, a como se llega al colegio, todo depende de las condiciones en las que realmente está supeditada su propia realidad. La escuela ahí se convierte en una posibilidad de esperanza, pero no puede trabajar desde la intención y desde el buen corazón de sus profesores y directivos. La escuela como institución socializante puede

contribuir, pero es el Estado quien debe tratar de cerrar la brecha de desigualdad social y económica, la exclusión y poca participación que se le da a algunos sectores poblacionales.

Cabe destacar que, para los actores escolares, la percepción de convivencia que se vive y tienen en sus instituciones escolares en general es positiva, siendo los estudiantes y profesores los que más apuntan a esta valoración, dando razones que justifican que ha cambiado y que ha mostrado una mejoría a comparación de años anteriores. En un segundo nivel la percibieron regular, indicando que a pesar de que hay una apreciación positiva, aún falta dinamizarse más estrategias para este mejore y logre superar los desequilibrios que en ocasiones emergen. Es prudente mencionar que estas valoraciones sobre el clima convivencial quizás sean percibidas de esa forma por los estudiantes, toda vez que, o les ha tocado otras realidades escolares con mayores dificultades o sienten que todo se naturaliza de lo visto en lo cotidiano, al punto de presenciar brotes de conflictividad y tomarlo de forma natural, sin alarmarse, lo cual se podría pensar que para estos colectivos convivenciales se da una especie de normalización de hechos a los cuales están acostumbrados a contemplar.

Es importante resaltar que en cuanto a los problemas más frecuentes en las instituciones académicas que causan dificultad a la convivencia, según los estudiantes, la dimensión son las agresiones verbales y físicas se traduce en como las peleas y los insultos. Una segunda dimensión denominada el irrespeto, relacionada con el robo de pertenencias de los compañeros, la indelicadez de tomar lo ajeno, y la discriminación e intolerancia que tienen los estudiantes reflejada en poca aceptación y rechazo por condiciones, gustos, formas de pensar etc. No menos importante, está la falta de entendimiento entre las personas, allí los estudiantes enuncian que se afronta como un problema, que puede generar escalada de conflictos por el mal o poco manejo de esas situaciones, o también, que los colegios requieren hacer un trabajo más fuerte en la socialización de los estudiantes, ya que este problema vislumbra debido a que hay un déficit de trato y de relacionamiento que no favorece el conocimiento entre ellos y la posibilidad de compartir más espacios que permitan otras dinámicas de interacción que los lleve a compenetrar más con sus compañeros.

El acoso escolar se ubica en una escala menor de valoración. Esta dimensión indica una posible ambigüedad en cuestión de que en las instituciones no reportan los casos y no perciben las

situaciones de acoso de forma visible, o que, en realidad, no se presentan tantos casos de Bullying como se estima que puede estar sucediendo en las instituciones en estudio. Sin embargo, siguen latente como un problema funcional de la escuela, toda vez que se observan otros caracteres circundando en el ambiente como la falta de respeto, la discriminación y la intolerancia, lo cual indica que también hay mucha factibilidad de la presencia de acoso y abuso en compañeros.

Aunque se manifiesta el irrespeto a los profesores como otra dimensión problema que surge en las instituciones y contribuye a la afectación de la convivencia, no es lo más representativo para los estudiantes de la ISJO, quienes no lo destacan. Dicha aparición en los resultados se debe básicamente a la contribución que hacen los estudiantes de la IEEL, en la cual se ha percibido mucho más esta situación conflictiva y se expresa de manera más contundente.

Otro asunto referido a los problemas que afectan la convivencia la matizaron con las disrupciones de aula, dimensión que figura en una última escala para quienes participaron de las entrevistas, no obstante, del mal manejo que se les den a estas situaciones, se puede derivar en agresiones y conflictos más intensos y robustos en los colegios. Por consiguiente, se convierte en un aspecto muy significativo dentro de las instituciones escolares al momento de hacer intervenciones a los actos conflictuales y no permitir su escalada.

Los actores escolares expresan que los déficits o carencias que tienen las instituciones educativas, están dentro de los factores que originan problemas para la convivencia escolar, siendo la dimensión falta de compromiso, la más destacada por parte de los estudiantes, en cual desde una postura autoevaluativa de conciencia y sensatez, asumen gran responsabilidad acentuando su falta de actitud positiva frente al conflicto, la falta de respeto e intolerancia hacia los compañeros. Aquí se asume que resulta difícil dar de lo que no se tiene. Igualmente, en esas carencias, las instituciones también tienen algo de responsabilidad ya que se enuncian también déficit de actividades de socialización que favorezcan la integración y la falta de acompañamiento desde dos ámbitos, el primero que los estudiantes demandan más atención por parte de los profesores y directivos, que estén más presentes y compartan más con los estudiantes, y el segundo, que también se estima la falta de acompañamiento de las familias, tanto en reclamo de los estudiantes, como de los profesores y directivos al ver que muchas de ellas dejan sus hijos al libre albedrío, lo que significa una falta de interés y de responsabilidad con el cuidado y seguimiento constante.

Otro de los aspectos que los estudiantes hicieron alusión es a la dimensión generar charlas. Estos actores de la convivencia entienden que la capacitación y formación constante mejora ostensiblemente los procesos de comunicación y de convivencia institucional. Los profesores son más enfáticos en determinar que las problemáticas vistas acaecen en buena parte por las dificultades en una comunicación asertiva y del manejo del clima de aula frente a la normatividad que regula las acciones y como se debe proceder. En este sentido, es bastante relevante la información que se transmite no solo a los estudiantes de forma reiterada y profunda, sino que, además de esto, el grupo de docentes y directivos deben manejar una comunicación más precisa y constante que permita llevar a cabo los procesos y se rijan bajo los mismos parámetros que unifiquen el horizonte y los haga comprender como equipo de trabajo.

En esa misma línea de las carencias, los estudiantes hablan también de la falta de mano dura, dimensión muy puntual que refiere a que las cosas que pasan en las instituciones en estudio, suceden en gran medida porque no se aplica la norma de forma tajante, como debería de ser, lo que indica que aún hay estudiantes que esperan que la sanción y el castigo sean eficaces. En ese sentido, los estudiantes son contundentes al reclamar esta forma de intervención, quizás porque ven que así ha sido en sus casas y barrio, y lo perciben como la forma en que se aprende y se hace responsable de los actos cometidos que van en contra de las normas en común.

En otra escala de carencias esta la dimensión recursos, lo cual genera algunas dificultades para las instituciones escolares, aunque no crea problemas de forma directa, se van generando malestares e inconformidades que producen cambios y situaciones en donde las condiciones varían, es el caso de la IEEL, en la cual existen varias carencias en la planta física, materiales, lo que facilita la aparición de conflictos que podrían evitarse con otras condiciones establecidas, que mejoran el bienestar y de hecho, a mayores posibilidades, mayores opciones de respuesta hacia una buena convivencia. Caso contrario sucede con la IESJO, la cual cuenta con escenarios, espacios, ubicación, recursos y otras condiciones que se reflejan en las posibilidades que brindan a la comunidad educativa.

Es pertinente ilustrar que quizás todo lo que tiene que ver con las situaciones generadoras de problemáticas de convivencia en los colegios, quizás alcancen su sustentación en las mismas realidades que tienen raíces en contextos externos a los colegios. Vale decir que tanto los

estudiantes como los docentes y directivos docentes, atribuyen en gran medida a que los comportamientos convivenciales vistos en la escuela, se deben a lo que se vive al interior de los hogares, como lo nomina la dimensión todo nace en las casas. Manifiestan que los entornos familiares, su composición, dinámicas de interacción, normalización y costumbres son determinantes a la hora de fundar en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, toda esa gama de actitudes y estructura en valores esencial para su desenvolvimiento en los planteles educativos.

También en los resultados, los estudiantes y profesores coinciden en la idea concisa de muchas veces, juzgar sin saber, dimensión que emerge y que describe lo que de alguna forma, se ignora, acontece con los estudiantes para que la convivencia sea de determinada forma, lo que reivindica que en esta categoría está supeditado el desconocimiento de las condiciones y las diversas, y muchas veces, pocas posibilidades con las que cuentan las familias, y su reflejo más inmediato, los niños, niñas y jóvenes al permanecer en las instituciones educativas. A esas problemáticas que tienen los estudiantes desde sus entornos de índole económico, la cual se refleja cuando llegan a las instituciones con hambre con la esperanza de conseguir el alimento en los colegios, y en algunos casos, encontrarse que no alcanza el complemento alimenticio suministrado por la alcaldía a las instituciones educativas públicas en la ciudad, bajo el programa PAE (Plan de alimentación escolar), no consigue cubrir la totalidad de la población escolar, siendo este el caso de las instituciones en estudio. Lo que permite evidenciar una desigualdad social latente en la escuela.

De igual forma, los entornos complejos es otro de los ámbitos o dimensiones considerables en este apartado ya que son de gran influencia en los factores que ayudan a que la convivencia presente deterioro. En los dos centros educativos se identifican situaciones sociales como las que acontecen en los barrios, que, de acuerdo a las dinámicas que se viven en su interior, las escuelas están en medio, incluso, llegan a ser permeadas por dichas situaciones de orden social como el microtráfico, la violencia entre grupos al margen de la ley, y otro tipo de problemáticas que las instituciones filtran y son parte de la comunidad. No obstante, se puede afirmar que los colegios han hecho esfuerzos grandes por estar al margen de lo que sucede en estos contextos, y, por el contrario, han tomado distancia y han marcado límites para la no perpetración de males en las instituciones educativas.

También se identificaron en los resultados el manejo de emociones, dimensión crucial en las problemáticas de la convivencia en las instituciones, siendo los estudiantes de la IEEL los más cercanos a esta categoría, lo que denota una coherencia con otros hallazgos como la dificultad que ofrecen los entornos, y las dificultades que atraviesan en sus hogares y barrios, reflejado entonces, en la poca capacidad para asimilar dichas complejidades y, quizás debido a la dureza de sus realidades y también, al poco trabajo en formación para el desarrollo de estas habilidades. Se da entonces, una concordancia con la formación que esperan recibir, que permitiría una mejor preparación y estructuración de las actitudes y criterios orientados a una tarea de agenciamiento y resiliencia que posibilite el empuje para transformar su vida y la de sus familias. Lo que se ha convertido en una tarea de lo cotidiano en las instituciones en estudio.

En cuanto a las estrategias que poseen las instituciones para el desarrollo de la convivencia escolar, los estudiantes destacan entre los alcances más importantes establecidos institucionalmente ante la aparición de conflictos, la dimensión intervención, en sentido de que detienen rápido y atiendan de inmediato todo tipo de situaciones conflictivas. Reconocen que los docentes y directivas en ambos colegios están al tanto siempre atentos para intervenir cuando suceden disputas, agarrones, agresiones, etc. En esa misma dinámica, los actores escolares comprenden y aseguran que el diálogo es otra excelente forma de darle solución a las dificultades entre pares escolares. En ambas instituciones educativas los estudiantes aseguran que la dimensión diálogo es el camino más adecuado para la atención a los conflictos y demás situaciones de intolerancia en las instituciones educativas.

Se encuentra una favorabilidad por parte de los estudiantes por una aplicación de sanciones ante los sucesos comportamentales que estén perjudicando a algún miembro de la comunidad educativa, o hasta el mismo entorno. Y en efecto, es una de las formas que más se utilizan en las instituciones con la pretensión de solucionar rápidamente y que busque remediar el problema, en algunos casos no siendo lo más recomendable en cuestión de justicia y aprendizajes de lo sucedido.

Igualmente, los estudiantes de ambas instituciones también destacan otras formas para afrontar las dificultades y los conflictos escolares en alcances de la convivencia como, la dimensión llevar a los estudiantes a la reflexión, en donde se logre tomar conciencia y asumir responsabilidades por lo sucedido. Y casi con el mismo realce, las otras dimensiones que surgieron

son la de ser escuchados y hacer las paces. En estas últimas los estudiantes gustan de acciones en las que se les dedica el tiempo y el esfuerzo para entablar conversación y poder sentirse escuchados, en términos de ser tenidos en cuenta y así encontrar razones de los hechos y buscar solución con justicia. Así mismo, que se entablen caminos y mecanismos como la restauración y la reconciliación, como métodos de hacer las paces adoptando una postura de rehacer las relaciones y lograr el perdón ante los conflictos y roces con los compañeros.

En cuanto a los directivos, sugieren la mediación como una de las formas más acertadas que se dan en las instituciones educativas y que demuestran más aceptación frente a la solución de conflictos. La dimensión mediación como mecanismo resolutorio instaurado en el manual de convivencia e impulsado desde el comité en voz de los psicólogos, ha alcanzado mucho en ambas instituciones por lo que representa para los estudiantes y su proceso de aprendizajes a través de su práctica activa. Sin embargo, este proceso debe ser constante, ya que los estudiantes aun no logran depositar su credibilidad en un compañero par que ayude como mediador, aunque hay mediadores con muy buena disposición. Para ello, los psicólogos han hecho sus esfuerzos para darle impulso a este proceso con los estudiantes, haciendo capacitaciones y trabajos de reflexión y acompañamiento. Y como otra forma de resolver las dificultades, los directivos perciben el dialogo y la escucha. Con esto se corrobora que los dos centros educativos apuestan por espacios de conversación y escucha, en el que prime el ser humano desde la confianza y la honestidad. Ofrecerles a los educandos la posibilidad de ser escuchados en el espacio del colegio, posibilidad que quizás no encuentra en los otros entornos a los que pertenecen los estudiantes.

Los comités de convivencia destacan en que propician soluciones a todas las dificultades e inconvenientes que se dan en los centros escolares, y allí los estudiantes resaltan que siempre están dispuestos, como órgano institucional, apoyado en el manual de convivencia, se fortalece haciendo acompañamiento e intervención puntual en los casos que escalan hasta este órgano escolar. En este sentido, los estudiantes reconocen las dimensiones acciones de promoción y prevención de la convivencia, e identifican como desde las propias funciones de este comité, también ejerce un trabajo regulador con acciones que buscan hacer contención de las problemáticas comportamentales de quienes se exceden en actitudes y manifestaciones desajustadas de las normas establecidas. En ese mismo sentido, subrayan que se han preocupado por hacer orientaciones y concientización a los estudiantes y a la comunidad en general, dimensión que se visualiza en cada

encuentro de formación y en las disposiciones generales que se imparten a los estudiantes en los diferentes espacios pedagógicos.

Es muy importante considerar que una parte de los estudiantes registran no visibilizar el comité, lo cual resulta contradictorio por una parte porque en las formaciones, en las orientaciones, cuando hay situaciones conflictivas fuertes, y otras tantas acciones, permitirían la identificación de un comité que actúa en pro de una convivencia, no obstante también se puede comprender que los estudiantes no tienen ese conocimiento porque o no han tenido contacto directo con él, o porque no prestan atención y pasan desapercibidos ante las informaciones que se suministran en los colegios. Sin embargo, se convierte en una tarea pendiente de los comités de cada institución escolar por hacerse más visibles, no solo que lo conozcan como órgano que vela por el cumplimiento de normas, sino también desde los programas y actividades que se generen desde allí para que no sean identificados como resolutoras sino más bien como acompañantes de procesos y de mejoras de la convivencia.

Como apuestas institucionales para la mejora de la convivencia, los 3 actores escolares de ambas instituciones manifiestan que las actividades lúdicas y deportivas como dimensión emergente, son determinantes y positivas a la hora de establecer acciones que generan convivencia. Los estudiantes son lo más involucrados en esta concepción y para ellos, las actividades que se practican en comunidad, representan unas propuestas atractivas, de total goce y de mayor posibilidad de empoderamiento como estudiantes participantes. Claro está que este colectivo, no distingue que dichas actividades motrices intencionadas, no son del todo realizadas para este objetivo convivencial, sino más bien como actividades que obedecen a planeación desde proyectos, a actividades aisladas y/o circunstanciales de los colegios. Muchas actividades motrices que se hacen de forma comunitaria, no están todas amarradas a los proyectos, debido a que, sobre la marcha, dentro de la flexibilidad de las instituciones, se van programando a medida que van surgiendo los intereses y necesidades propias de la comunidad educativa.

Otra apuesta institucional igualmente bien valorada está relacionada con la dimensión formación para la convivencia, que se atribuye a lo que piensan tanto estudiantes, profesores como directivos reconociendo las intenciones y esfuerzos de capacitar, reunirse, formar y motivar a la sana convivencia utilizando varias estrategias y mecanismos que contribuyan desde el trabajo de

los psicólogos, coordinadores y docentes de aula, quienes han asumido compromiso frente a estos retos y se ven reflejados en el reconocimiento de los mismos estudiantes.

Apuestas como la realización de los actos cívicos, reconocimiento fuerte en estudiantes de la IEEL, y la ejecución de los proyectos institucionales, dimensión que cuenta con buena valoración de los profesores de la IEEL. Este tipo de eventos convocan a la comunidad educativa, son reconocidos como fuertes apuestas para la convivencia y dinamizadores de interacción que crea lazos entre compañeros, posibilidades de participación y se visibilizan las actividades y habilidades en estudiantes.

Otro objeto de análisis radica en que el área de educación física de la IESJO, en los grados superiores establecen como parte de sus actividades curriculares, el desarrollo de proyectos encaminados al trabajo cooperativo en pro de dinamizar la convivencia con sentido de manejo del conflicto, lo cual marca un punto alto en la dinámica de esta institución.

Las actividades comunitarias, como lo piensan los estudiantes, en las cuales están implicados todos los agentes escolares, es una dimensión que hace referencia a la forma como se incluyen también a las familias en la comunidad educativa en las celebraciones especiales de antioqueñidad, los bazares, los días del niño, etc. Se involucran tanto los miembros de las instituciones que se experimentan como apuestas convivenciales diseñadas para la congregación de las personas. De igual manera, las salidas pedagógicas, que contiene paseos, visitas a otros escenarios, como dimensión indiscutiblemente son consideradas por lo estudiantes como buenas formas de convivir, por ese ingrediente lúdico y refrescante de salir de los espacios habituales y acceder a otros ambientes novedosos.

Los espacios y momentos denominados “el compartir”, donde los estudiantes y docentes se integran llevando cosas para comer, y comparten instantes escolares alrededor de la comida, dulces, refrigerios, realizado en las instituciones en los cuales se disfrutan espacios de amistad, generosidad, es una dimensión muy valorada por ellos mismos como ambientes idóneos para la convivencia, a su vez también permite armonizar las relaciones y muestran la empatía por el otro. Quizás esta sea una de las actividades menos nombrada, pero más satisfactoria para los escolares en las jornadas académicas.

En este sentido, este ejercicio investigativo que se abordó buscando comprender unos ámbitos y connotaciones particulares que generan la convivencia en dos espacios escolares importantes para el corregimiento, dejan a la luz del conocimiento personal y social, unas pautas y lógicas que permiten entender del porque los sucesos vistos en esos espacios escolares se presentan de tales formas y como se derivan de situaciones que están fuera del alcance de las pretensiones escolares. Con esto, se reafirma la importancia que cobran los contextos contiguos a los escolares y su incidencia en las dinámicas de la vida estudiantil. Allí se dan unos procesos y se determinan conductas y formas de pensar que la escuela, en muchas ocasiones, queda al margen, en distancia suficiente que se imposibilita tener un control de las situaciones, y lo que resta es confiar en la buena voluntad y el trabajo de quienes están a cargo de las instituciones dirigiendo y encaminando la educación, y de las familias, que como agentes de la comunidad educativa, estén integradas y vinculadas con acompañamientos asertivos y constantes en beneficio de ellos mismos.

7 Recomendaciones

Desde el punto de vista de lo metodológico, esta investigación que se desarrolló con la estrategia de la etnografía, sugiere que otros estudios que van en la misma dirección, adopten también esta línea metodológica permite abordar de manera suficiente el objeto de estudio visto en la investigación realizada. Permite una mejor comprensión y aprehensión del territorio y de los participantes que permanecen en él.

De la misma forma, se recomienda plantear nuevas investigaciones en referencia a la convivencia escolar desde una mirada de la gestión de las instituciones tanto de parte de las directivas y docentes que están encargados de la organización y administración educativa en los planteles, como también desde la óptica de los entes gubernamentales que con un direccionamiento de ciudad y país, puedan establecer nuevas y oportunas formas de gestionar la convivencia de una forma estructural buscando mayor solidez, igualdad y participación de las comunidades.

Plantear otros estudios de la convivencia escolar y que la mirada pueda estar dirigida a las percepciones de las familias y la comunidad en general, y así poder tener un panorama desde las comunidades como agentes directos de incidencia en los niños, niñas y adolescentes con repercusiones en el contexto escolar y su reciprocidad. De esta forma permitiría contemplar las dinámicas del contexto externo y sus implicaciones en la formación de los escolares tanto en la escuela como en las familias.

De igual forma, este estudio problematizado en dos instituciones educativas del corregimiento pueden dar luces para iniciar un trabajo investigativo en los otros planteles de la comuna, lo cual posibilita ampliar el conocimiento acerca de cómo es el comportamiento de este constructo multifacético en cada una de las instituciones escolares y como desde ahí se enriquecen las percepciones, conceptos y demás atributos que lo contienen en beneficio de las comunidades educativas y de la sociedad como tal.

Así mismo, es importante tener en cuenta que las formas como se asume el conflicto y como se da su tratamiento, desde la percepción de los estudiantes, concibiéndose su fundamentación en aspectos resolutorios en los que ellos sean protagonistas y, además, se generen aprendizajes, se

convierte en tarea determinante que la escuela debe considerar para una transformación de la convivencia que busca una mejora escolar.

Por otro lado, los actores estudiantiles ven como benéfico para la convivencia, la realización de actividades que generen socialización y por lo tanto sean integradoras no solo en unicidad de las áreas sino también en aspectos mismos del convivir, lo cual se convierte en reto para las instituciones en clave de fortalecer los procesos de interacción de los diferentes miembros escolares.

Es así como, reconociendo que la dimensión integraciones lúdicas y deportivas se encaminó como una de las apuestas que más impacto tuvo en las comunidades educativas para el beneficio de la convivencia escolar, se sugiere pensar en otras estrategias investigativas que busquen o pretendan recurrir a la motricidad bien sea desde las formas jugadas para adentrarse en caminos que lleven a pensar otros vías, otras formas de visualizar mejoras y progreso en las relaciones interpersonales y todo lo que devenga en aspectos del convivir en las instituciones escolares.

Referencias.

- Acevedo, M. (2000). Repensando el desarrollo en un contexto de crisis. En el resignificado del desarrollo. Buenos Aires, Centro de ediciones gráficas y audiovisuales de fundación UNIDA.
- Alcaldía de Medellín. (2014). Plan de desarrollo local. Corregimiento San Antonio de Prado. Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2019). Ficha de caracterización comuna 80: San Antonio de Prado. Medellín.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Para Ethnography as a research model in education en rev. Gazeta de Antropología, 24. (1), Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6998>.
- Álvarez, G. y Highton, E. (2004). Mediación para resolver conflictos. AD-HOC. Tucumán, Argentina.
- Álvarez, L. Álvarez, D. González, P. Núñez, J. y González, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. Pienda Universidad de Oviedo.
- Arancibia Muñoz, María Luisa (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14(3),1-18. E-ISSN: 1409-4703. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048005>
- Arístegui, R. Bazán, D. Leiva, J. López, R. Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. Psykhe, vol. 14, núm. 1, mayo, pp. 137-150. Pontificia Universidad

- Católica de Chile. Santiago, Chile. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>
- Arboleda, R. (2013). Las expresiones motrices. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia. ISBN: 978-958-8695-62-4.
- Arboleda, R. (2016). Modos de las expresiones motrices. Pasajes y didácticas. 1ª ed. Armenia, editorial Kinesis. Universidad de Antioquia.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa Fundamentos y metodologías. Editorial Labor, S.A. Escolles Pies, ISBN: 84-335-3725-3. 103.08017 Barcelona.
- Banz, C. (2008). La disciplina como proceso formativo. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valorasuc.cl
- Barrantes, K. Mora, K. y Robles, D. (2014). Importancia de los espacios de convivencia y recreación en el contexto de la educación secundaria. Costa Rica.
- Bickmore, K. (2011). Policies and Programming for Safer Schools: Are "Anti-bullying" Approaches Impeding Education for Peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648 –687.
- Binaburo, J. y Muñoz, B. (2007) Educar desde el conflicto. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/fa29ee02-577b451d-8b4a-2c8a6644d842>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Muralla. ISBN: 978-84-7133-748-1. Madrid.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales. Grupo editorial Norma. Universidad de los Andes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Granada, España.
- Caballo, V. (1988). habilidades sociales. Madrid. síntesis.
- Caireta, M, y Sanfeliu, A. (2005). cuadernos de educación para la paz. Escola de Cultura de Pau. Facultat de Ciències de la Educació. Edifici G-6. Universitat Autònoma de Barcelona. P. 5.
- Campo, A, Fernández, A, y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. Revista Iberoamericana de educación. N°38 mayo 2005. p. 121-145.
- Cano y López (2020). Convivencia pacífica y construcción de ciudadanía en las instituciones educativas de Medellín. La propuesta del Programa Escuela Entorno Protector. ISBN: 978-958-764-821-8 (Versión digital). DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-821-8>. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: editorial@upb.edu.co
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. p.p. 14-15. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 13-35. ISSN: 1989-0397 www.rinace.net/riee/.
- Carozzo, J. (2017). Dimensiones de la convivencia. Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. Huellas, Año 3, N° 5. ISSN 2518-4830. www.observatorioperu.com
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Facultat de Ciències de la Educació. Edifici G6 Universitat Autònoma de Barcelona 08193 Bellaterra (Barcelona) España.

- Castañeda, S. y Mesa, R. (2018). Fortalecimiento de la convivencia escolar en los primeros grados de educación básica secundaria. Universidad de Antioquia. Seccional oriente, Carmen de Viboral. Tesis.
- Castro, M, Díaz, M, Fonseca, H, León, A, Ruíz, L. & Umaña, W. (2011). Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria. Revista Electrónica Educare, XV (1),193-210. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804016>
- Cathcart, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio histórico-cultural y lingüístico. Ciencia en su PC, (3), 12-21.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Universidad de los Andes. Santillana ediciones generales. Primera edición en Colombia Abril.
- Ciavaglia, C. (2002). Etnografía educativa: una herramienta para la investigación en educación. Revista perspectivas metodológicas 2. Vol 2.
- Cole, R. (2001; 2008): Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners. United States of America. UCSD
- Collino, M. (2017). La Educación Emocional en el Aula. Universidad Siglo 21.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Revista Argentina de Sociología, 8-9(15-16),81-104. ISSN: 1667-9261. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>
- Coronado, M. (2008). Competencias sociales y convivencia: herramientas de análisis y proyectos de intervención. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas. P 86.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión

Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España:
Santillana/UNESCO. pp. 91-103 ISBN:968-7474-00-9

Del Rey, R. Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3),159-180.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419066009>

Díaz, S, Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. Universidad Católica del Norte.

Duarte, J y Jurado, J. (2008). Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar.

Revista Colombiana de Educación, (55),62-81. ISSN: 0120-3916. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249004>

Escudero, J. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. II

Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla: GID-Universidad de Sevilla.

Estrada, M. (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Revista humanidades*.

Enero-junio, Volumen 6, número 1 • ISSN 2215-3934 • pp. 1-12

Fernández, Isabel. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Nancea S.A. de Ediciones Madrid. 5. Modelo de intervención

Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de

http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto.

Psicoperspectivas, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1fulltext-1486>

Fierro, C., & Tapia, G. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. En A. Furlán y T.C. Spitzer (Eds.), Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011 (pp. 71-113). México: ANUIES y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Flore, E, García, T, Calsina, P. y Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la universidad nacional del altiplano-puno. comunicación, 7, 2, 05-14.

Fuentes, L. y Pérez. L. (2018). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín ISSN13170570~Depósito legalppi199702ZU31 ISSN (e) 2343-5763~Vol.21(1):61-85.2019

Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y convivencia. Universidad de Salamanca. Contextos educativos. p.91-106.

Gadotti, M. (2007). A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. – 1a. Ed. –São Paulo: Publisher Brasil, ISBN 978-85-85938-45-1

Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo editorial universitario EAFIT. Primera edición: junio de 2004. ISBN: 958-8173-78-7

Galeano, M. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. La carreta editores. ISBN: 978-958-97449-5-6. Medellín, Colombia.

Galtung, J., & García, V. (2000). La transformación de los conflictos por medios pacíficos. Cuadernos de estrategia, 147-168.

- García, M. (2013). *Convivencia Escolar: Educación social en las escuelas*. Universidad de Alicante. España.
- García, L y López R. (2006). *Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos*. *Pedagogía y saberes* No 24. P. 92
- Garretón, P. (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*. Tesis doctoral. © Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014 campus de Rabanales Ctra. Nacional IV, Km. 396 A 14071
- Gaviria, N. y Tobón, F. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Capítulo 13. © Universidad de Antioquia ISBN: 978-958-8748-31-3
- Giménez, C. (2005). *Convivencia, Conceptualización y sugerencias para la praxis 1*. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. p.14
- Giraldo, Y. (2011). *Abriendo espacios flexibles*. Cap. 6 el fenómeno del acoso escolar. © Universidad de Antioquia ISBN: 978-958-8748-31-3. P 61-62.
- Giraldo, J. (2011). *Abriendo espacios flexibles*. Cap. 4 Familia y escuela: dos pilares de una obra maestra. © Universidad de Antioquia ISBN: 978-958-8748-31-3. P 61-62.
- Ghiso, A y Ospina, V. (2010). *Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social*. *Rev. latinoam.cienc.soc. niñez juv* 8(1): 535-556,
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Goetz, J. P.; Lecompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- González, O. González, M. y Ruiz, J. (2012). *Consideraciones éticas en la investigación*

pedagógica: una aproximación necesaria. EDUMECENTRO 2012;4(1):1-5 ISSN 2077
2874. RNPS 2234. Santa Clara. Cuba.

González, R. (2017). Estrategias para abordar los conflictos en el aula de clase. Línea de
investigación: Democracia y Convivencia Escolar. Universidad de Antioquia. Facultad de
educación. Departamento de Educación Avanzada. Subregión Suroeste, Andes.

Guber, R. (2001). La Etnografía método, campo y reflexividad. Capítulo III. Grupo Editorial
Norma. Buenos Aires, Barcelona, Caracas, Guatemala, Lima, México, Panamá, Quito,
San José, San Juan, San Salvador, Bogotá, Santiago.

Guzman, E. Muñoz, J. Preciado, E. Menura, M. (2014). La Convivencia Escolar. Una mirada
desde la diversidad cultural. Plumilla Educativa p 153-174. Universidad de Manizales.

Henao, L. (2011). Abriendo espacios flexibles. Capítulo 14. La comunicación. © Universidad de
Antioquia ISBN: 978-958-8748-31-3. P. 182-197

Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. ISBN: 978-1-4562-23960
ISBN: 978-607-15-0291-9 (de la edición anterior). México, D.F.

Hidalgo A, Arias A, Ávila J. (2014). El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre el Sumak.
Kawsay. Texto Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano. Huelva y Cuenca.
p30.

Hirmas, C. y Eroles, D. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones
desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Oficina Regional de
Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago.
www.sinectica.iteso.mx

Huanacuni, F. (2012). Buen Vivir - Vivir Bien [Archivo de video]. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=9oZHJMTcfOE>

- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Número 2. Agosto-septiembre. Línea temática: Cultura de centro y convivencia escolar. ISSN 1728-0001
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista iberoamericana de educación. N°15.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (44),79-92. ISSN: 0213-8646. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27404405>.
- Jiménez, C. Dinello, R. y Alvarado L. (2000). Lúdica y Recreación: La pedagogía para el siglo XXI. Santafé de Bogotá. Cooperativa editorial magisterio.
- Magendzo, A., Toledo, M.I. & Rosenfeld, C. (2004). Intimidación entre estudiantes: Cómo identificarlos y cómo atenderlos. Santiago: LOM Ediciones.
- Maíz, F. (2016). Acciones educativas para fomentar la convivencia escolar. ISBN 978-9962-5571-2-8. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda J.M. "Siso Martínez". Venezuela
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. Concepción, M. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar Para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. Escenarios, 14 (1), p. 72-84 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>
- Martínez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N.º 23, p. 119-138
- Martínez, V. (2001). Convivencia escolar problemas y soluciones. Departamento de Teoría e historia de la educación. Facultad de educación- centro de formación del profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Revista complutense de educación Vol. 12 Núm. 1. 295-318 ISSN: 1130-2496

- Martínez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*. n.º 38, pp. 33-52
- Max-Neef, M. Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro*. Cepaur. Fundación Dag Hammarskjold. *Development Dialogue*. Número especial.
- Megias, M. (2011). *La Convivencia Escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. Editorial ADICE, Granada. P 41.
- Ministerio de educación nacional. (2013). *Ley 1620. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Decreto 1965.
- Ministerio de educación nacional. (2013). *Ley 1620. Capítulo 3, de los fundamentos escolares de convivencia*. art 22-39.
- Ministerio de educación nacional. (2013). *Ley 1620. Capítulo I, disposiciones generales*. Art 2.
- Ministerio de educación nacional. (2013). *Ley 1620. Capítulo II. De la ruta de atención integral para la convivencia escolar*. Artículo 39. p.14
- Ministerio de educación nacional. (2004). *Guía 6: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... si es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer* Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-75768.html>
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). *Resolución 8430. Título II. de la investigación en seres humanos*. Capítulo 1. de los aspectos éticos de la investigación en seres humanos. Art 5.
- Mendoza, B. (2010). *Prólogo. Secretaría de Educación (Ed). Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (9-10)*. México: Secretaría de Educación D.F
- Mi barrio el limonar, (2011). *Una apuesta a la vida*.

<https://mibarrioellimonar.webnode.es/nosotros/>

- Mockus, A. (2002). La Educación para Aprender a Vivir Juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, vol. XXXII, n°1. 121 Pp. 19- 37.
- Molina, V. Ossa, A. y Pinillos, J. (2001). *Didáctica Contemporánea, Motricidad Comunitaria y Ocio. Retos para una formación de calidad en educación física*. ISBN: 958332359. Impreso y hecho en Colombia. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. 1° Edición ISBN 950-12-4523-3
- Morales, A. y Del Rosario, A. (2018). Modelo de certificación de la convivencia escolar. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. *Revista DIGITAL CIENCIA@UAQRO*, ISSN: 2395-8847, Vol. 11 No. 1, enero-junio 2018.
- Moreno, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación · Septiembre*
- Múnera, M. (2007). *Resignificar el desarrollo. Escuela de Hábitat-CEHAP. Facultad de Arquitectura. Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín. 216 p-(investigaciones, ISSN 0120-6990; 26) ISBN: 978-958-8256-65-8*
- Noy, M. y Jaimes, G. (2019). La lúdica estrategia curricular para la convivencia escolar. *Revista digital: Actividad física y deporte*. 5 (2): 40-57
- Lederach, J. (1989). *Elementos para la resolución de conflictos. Cuadernos de No-violencia*, No. 1, México: Ed. SERPAJ,
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ*. Vol. 16, No. 3, 383-410

- López, L. (2011) p.77. Capítulo 7. La construcción del sujeto social y político desde la diferencia en el contexto escolar. Abriendo espacios flexibles en la escuela. © Universidad de Antioquia ISBN: 978-958-8748-31-3
- López, R. y García, L. (2006). Convivir en la escuela. Una aproximación reflexiva a sus fundamentos teóricos. Pedagogía y saberes N° 24. Universidad pedagógica nacional. Facultad de educación. p.p. 85-97
- López - Miguel, Apolinar. (2016). La falta de reconocimiento del otro afecta la convivencia escolar. Ra Ximhai [en línea].2(3), 445-455. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811031>
- Ortega, R. (1998): la convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla. consejería de educación y ciencia. ISBN/ISSN 84-8051-242-3
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. Universidad de Córdoba, España.
- Ortega, R. y Córdoba, F. (2008). Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria. Cap. 15. Universidad de Córdoba, España.
- Ortuño, E. y Ortuño, E. (2015). La mediación escolar, formación para profesores- Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. ISBN: 978-84-608-3583-7 1a Edición, junio.
- Osorio, E. y Ramírez, Y. (2019). El carrusel. Estrategia pedagógica para el aprendizaje y la convivencia. Revista Mova,1(1), pp.106-122.
- Pelechano, V. (2001). Competencias interpersonales y personalidad en ancianos. Universidad de la laguna. Tenerife. p. 133
- Pérez, M. (2008). La mediación en los centros educativos. el educador social como mediador.

- Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Bordón 60 (4), 79-87.
- Piña, J. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*. XIX. (78), ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174.
- Proyecto Atlántida. (2003). *La convivencia democrática y la disciplina escolar*. Madrid, España: Proyecto Atlántida.
- Puerta, I. y Builes, L. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. © Universidad de Antioquia ISBN: 978-958-8748-31-3
- Puerta, I. Builes, L y Palacio, M. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Capítulo 11. © Universidad de Antioquia ISBN: 978-958-8748-31-3
- Ramírez, H. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Capítulo 3 La crianza humanizada y la formación democrática del escolar. © Universidad de Antioquia ISBN: 978-9588748 31-3
- Ramírez, María (2016). *Convivencia escolar y ambientes de aprendizaje en una escuela primaria de San Luis potosí*. *Revista International Journal*. Volumen 2, número 2. México. (pp. 111-126).
- Rivero, E. (2019). *La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México*. *Península* vol. XIV, núm. 2. pp. 57-76
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Romero, M. (2010). *El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas*. *Revista de*

Antropología Experimental nº 10, 2010. Especial educación 8: 89-102. ISSN: 1578-4282
ISSN (cd-rom): 1695-9884 Deposito legal: J-154-2003 <http://revista.ujaen.es/rae>.
Universidad de Jaén (España).

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Asociación colombiana de facultades de educación – Ascofade. 1ª edición: mayo de 2005-04-25 Bogotá D.C. Colombia.

Ruiz, L, Castro, M y León, A. (2010). Transición a la secundaria: Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria. Revista Iberoamericana de Educación, 52(3), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>.

Sabariego, M. y Vila, R. (2014). Introducción al análisis de datos cualitativos y al programa Atlas. ti 7. GREDI. Grupo de investigación en Educación Intercultural

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Módulo cuatro. ISBN: 958-9329-18-7 ISBN: 958-9329-09-8 Obra completa. Bogotá-Colombia.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y Clima Escolar: Claves de la Gestión del Conocimiento. Última Década, núm. 41, diciembre, 2014, pp. 153-178 Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile. ISSN: 0717-4691.

San Fabián, J. (2003). Coordinación entre primaria y secundaria ¡Ojo al escalón ¡Universidad de Oviedo. http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf.

Sánchez, J. Sánchez J. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. En revista Encuentros, vol.16-02 de julio-dic.
DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v16i02.1411>

Santos, M. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. Eikasia. Revista de Filosofía, año V, 28 (septiembre 2009). <http://www.revistadefilosofia.org>

- Schuldt, J. (1995). Repensando el desarrollo: Hacia una concepción alternativa para los países Andinos. Centro Andino de Acción Popular –CAAP Quito, febrero de 1995 ISBN- 9978-82-672-5
- Sen, A. (1995). Nuevo Examen de la Desigualdad. Madrid, Alianza Editorial.
- Sepúlveda, M. (2011). Abriendo espacios flexibles en la escuela. Capítulo 9. La escuela, un escenario posible para construir democracia. © Universidad de Antioquia ISBN: 978-958-8748-31-3
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, Etnografía de la educación. Universidad de Girona. Revista de Educación, núm. 334, pp. 165-176
- Torrego, J. (2003). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores. Tercera edición. Narcea, S, A, Ediciones. Madrid
- Torrego, J. (2006). Modelo integrado de la mejora de la convivencia. estrategias de Mediación y tratamiento de conflictos. Editorial GRAO, Barcelona. 1º edición: junio 2006. ISBN 13: 978-84-7827-443-7. Unicef-Plan Internacional. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo. Panamá: UNICEF. Unesco. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. ISBN: 978-956-322-015-5 Impreso por Salesianos Impresores S.A. Santiago, Chile
- Vargas-Hurtado G, Villareal H, Espitia -Niño D, Piñeros C, Marín-Idárraga D. (2018). Una mirada crítica a los manuales de convivencia escolar en diez (10) Instituciones educativas del departamento del Tolima (Colombia) orientados a la solución de problemas. Revista Espacios Vol. 39 (Nº 40) Año 2018. Pág. 9.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un Modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Editorial Trotta. ISBN: 84-8164-628-8. Madrid
- Vinyamata, E. (2010). Introducción a la Conflictología. FUOC • PID_00170237. Universitat

oberta de Cataluña.

Villalba, J. (2015). La convivencia escolar en positivo. Institución Educativa Juan Jesús

Narváez Giraldo. Planeta Rica, Colombia.

Yepes, M. (2017). La convivencia escolar: una mirada desde la gestión. Universidad de

Antioquia. Facultad de educación. Revista Digital.

Fuentes primarias

Anexo Nota de Campo Institución Educativa El Limonar. (A.N.C.I.E.E.L.)

Anexo Nota de Campo Institución Educativa San José Obrero. (A.N.C.I.E.S.J.O.)

Anexos

Anexo 1. Entrevista para estudiantes

Se quiere conocer el estado de la convivencia en la institución. Para esto es necesario conocer tu opinión y recibir toda la ayuda posible, por lo que te pedimos que contestes con mucha sinceridad

En esta entrevista no hay respuestas correctas ni equivocadas, por lo tanto, solicitamos que respondas según lo que pienses, lo que te sucede o lo que sientes. Tu opinión será muy valiosa.

1. ¿Qué significa para usted la convivencia?
2. ¿Cómo consideras que es la convivencia en el colegio: ¿Excelente, buena, regular o mala y por qué?
3. ¿Cuáles son los problemas más comunes que afectan la convivencia escolar?
4. ¿Cuándo hay problemas entre los estudiantes cual debe ser el procedimiento institucional según tu criterio?
5. ¿Qué hace el Comité de convivencia escolar?
6. ¿Qué programas o actividades desarrolla el colegio para mejorar la convivencia escolar?
7. ¿Qué crees que falta en el colegio para que se dé una adecuada convivencia?
8. ¿Cómo relacionas la convivencia escolar con lo que vives en la casa y en el barrio?

Anexo 2. Entrevista para profesores

Entrevista para docentes

Se quiere conocer el estado de la convivencia en la institución. Para esto es necesario conocer tu opinión y recibir toda la ayuda posible, por lo que te pedimos que contestes con mucha sinceridad

En esta entrevista no hay respuestas correctas ni equivocadas, por lo tanto, solicitamos que respondas según lo que pienses, lo que te sucede o lo que sientes. Tu opinión será muy valiosa.

1. ¿Qué significa para usted la convivencia?
2. ¿Cómo percibes la convivencia en la institución?
3. ¿Qué programas o estrategias tiene la institución para desarrollar la convivencia allá en el colegio?
4. ¿Cómo se transversaliza o se materializa la convivencia en la institución?
5. ¿Qué crees que falta en el colegio para que haya una adecuada convivencia?
6. ¿Cómo relaciona las situaciones de convivencia con lo que viven los estudiantes, en sus hogares, en el barrio, en lo afectivo, lo emocional y en el contexto en general?

Anexo 3. Entrevista para directivos docentes.

Entrevista a directivos y personal profesional de la convivencia

Se quiere conocer el estado de la convivencia en la institución. Para esto es necesario conocer tu opinión y recibir toda la ayuda posible, por lo que te pedimos que contestes con mucha sinceridad

En esta entrevista no hay respuestas correctas ni equivocadas, por lo tanto, solicitamos que respondas según lo que pienses, lo que te sucede o lo que sientes. Tu opinión será muy valiosa.

1. ¿Qué significa para usted la convivencia?
2. ¿Cómo percibe la convivencia en la institución?
3. ¿Cuáles son los énfasis o las apuestas que el colegio prioriza en materia de convivencia escolar?
4. ¿De los procedimientos que el colegio implementa para la solución de problemas, ¿Cuál es el que más destacas y por qué?
5. ¿Cuáles son los logros más destacados que el colegio ha alcanzado en materia de convivencia escolar?
6. ¿Qué importancia ha tenido el Manual de convivencia en la institución?
7. ¿Cómo se transversaliza la convivencia escolar en la institución?
8. ¿Qué falta en la institución para que se pueda trabajar mejor el tema de la convivencia escolar?
9. ¿Cómo relaciona las situaciones de convivencia con lo que viven los estudiantes, en sus hogares, en el barrio, en lo afectivo, lo emocional y en el contexto en general?

Anexo 4. Consentimiento informado- Institución educativa

Título del proyecto	
DIMENSIONES QUE CARACTERIZAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EL LIMONAR Y SAN JOSÉ OBRERO.	
Identificación de los profesionales responsables de la investigación	
Nombre Completo	Elkin Vergara Marín Arnulfo Hurtado Cerón
Filiación con la entidad que realizará la investigación	Docentes, Instituto Universitario de Educación Física (UdeA)
Formación académica	Candidato a doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Magister en Salud Colectiva y Licenciado en Educación Física Magister en Motricidad-Desarrollo Humano y Licenciado en Educación Física
Teléfono - celular	3113053471 3045771688
Correo electrónico	dejesus.vergara@udea.edu.co arnulfo.hurtado@udea.edu.co
Nombre Completo	Bernardo Adolfo Guzman Montoya
Filiación con la entidad que realizará la investigación	Estudiante del Instituto Universitario de Educación Física (Universidad de Antioquia)
Formación académica	Licenciado en Educación Física (UdeA) Maestrando en Motricidad-Desarrollo Humano (UdeA)
Teléfono – celular	311 7477006
Correo electrónico	aberno1308@yahoo.es
Justificación y objetivos de la investigación	
<p>La convivencia se convierte en uno de los aspectos más importantes y determinantes en la escuela. Es sin lugar a duda, primordial para las instituciones que todas las directrices que se establezcan estén acompañadas de un buen ambiente, de buenas sensaciones en las relaciones y sobre todo de vivencias en valores que permitan a todos los integrantes de la comunidad, respirar paz y cordialidad en cada momento que se esté allí.</p> <p>Objetivo General</p>	

-Comprender las dimensiones que caracterizan la convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero.

Objetivos específicos

-Analizar las concepciones de convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero.

-Identificar los factores que generan problemas de convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero.

-Describir el impacto que tienen las estrategias de convivencia escolar en las instituciones educativas El Limonar y San José Obrero.

Procedimientos a los que se someterán los participantes

Los instrumentos para la recolección de la información serán: las fuentes documentales que posee la institución como manuales de convivencia, otros textos pertinentes y entrevistas.

Procedimientos a los que se someterá la Institución

La institución se someterá a un análisis categorial de datos de acuerdo con el suministro de la información de los participantes del estudio y las fuentes documentales revisadas.

Riesgos potenciales

Esta investigación se clasifica como investigación sin riesgo para la comunidad participante según la Resolución 008430 de 1993.

Beneficios

Este tipo de estudio sobre la convivencia escolar, tiene como propósito, aportar elementos de análisis que de acuerdo con los resultados posibiliten a la institución dinamizar concepciones, prácticas y puntos de vistas que redimensionen el ejercicio tendiente a mejorar los procesos de convivencia interinstitucional, para consolidar la sensibilidad humana y conquistar la integralidad en la formación de los educandos.

Libertad de levantar el consentimiento informado

Los participantes podrán desistir de su participación en la investigación en cualquier momento del estudio. Del mismo modo, los padres de los menores de edad podrán retirar a sus hijos de este, cuando lo deseen.

Confidencialidad

Los autores de la investigación garantizarán la confidencialidad de los datos de los participantes del estudio, cuyo interés es exclusivamente académico.

Compromiso de devolución a la comunidad

Mediante reuniones con las comunidades educativas, los investigadores se comprometen a socializar los resultados y a entregar las posibles producciones digitales o escritas que sobre el trabajo resultaren.

Compensación por la participación y por daños durante la investigación

El carácter de esta investigación no compromete ni a los participantes ni a la institución a ningún riesgo y por lo tanto no implica compensaciones al respecto.

Declaración de consentimiento (*para personas de 18 años en adelante; los menores de edad, deben tener un asentimiento informado, firmado por el padre o la madre del menor, o un representante legal*)

“Certifico haber leído y entendido todos los procesos y procedimientos consignados en el estudio mencionado, por tanto, manifiesto mi interés y estoy de acuerdo en participar en la investigación. El permiso que otorgo se da de forma voluntaria, sin presiones ni coacciones, entiendo los riesgos y beneficios que se derivan del estudio, y tengo claro que puedo interrumpir mi participación en el momento que así lo considere. Se me suministrará una copia firmada de este consentimiento bajo mi petición”.

Autorización de padres familia o acudientes para menores de edad

Yo _____,
 identificado con documento de identidad número: _____
 de _____. Autorizo al estudiante:
 _____, del grado _____,
 para que participe de la investigación descrita en la parte superior de este documento.

Atentamente,

*Firma
 identidad*

Documento de

Anexo 5. Formato consentimiento informado autorizado


 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 Instituto Universitario de Educación Física

Declaración de consentimiento (para personas de 18 años en adelante; los menores de edad, deben tener un asentimiento informado, firmado por el padre o la madre del menor, o un representante legal)

"Certifico haber leído y entendido todos los procesos y procedimientos consignados en el estudio mencionado, por tanto, manifiesto mi interés y estoy de acuerdo en participar en la investigación. El permiso que otorgo se da de forma voluntaria, sin presiones ni coacciones, entiendo los riesgos y beneficios que se derivan del estudio, y tengo claro que puedo interrumpir mi participación en el momento que así lo considere. Se me suministrará una copia firmada de este consentimiento bajo mi petición".

Autorización de padres familia o acudientes para menores de edad

Yo Juliana Arango Lombardo
 identificado con documento de identidad número: 43185639 de
Itagüí Antioquia. Autorizo al estudiante:
Julian Tobón Arango, del grado 9^o, para
 que participe de la investigación anunciada en la parte superior de este documento.

Atentamente,

Juliana Arango Lombardo 43185639
 Firma Documento de identidad

Anexo 6. Formato consentimiento informado autorizado

Titulo del Proyecto.

Dimensiones que caracterizan la convivencia escolar de las instituciones de San Antonio de Prado.

Autorización de padres de familia y acudientes, para menores de edad.

Yo, Mayrae del Valle Silva Lendo, C.I. V-13.847.739, autorizo al estudiante Melania Frayana Diaz Silva, C.I.V/30.461.748 del grado 10 E para participar en la investigación anunciada en la parte superior de este documento

Mayrae Silva
C.I.V/3.847.739.
Cel. 314.443.2571

[Firma]

Anexo 7. Formato diario de campo (observación).

Guía diario de campo N°5			
Observador: Bernardo Guzman	Lugar: institución educativa san José obrero	Fecha: agosto 17 de 2021	Hora: 12:20 m.
Escenario observado: Descanso de secundaria			
Participantes: estudiantes y docentes de la sección de secundaria			
Objetivo de la observación: Mirar las actitudes y comportamientos de los estudiantes en espacios comunes como el patio			
Narrativa de lo observado:			
<p>Se percibe un ambiente tranquilo y agradable en el momento del descanso de la sección de secundaria, que tiene una duración de 45 minutos y se hace como tercer descanso en la jornada siendo el ultimo espacio de respiro antes de la ultima hora de clase.</p> <p>Los estudiantes se ubican en los espacios que van eligiendo y se hacen en pequeños grupos. También se perciben estudiantes que están solos o así permanecen por largos periodos de tiempo en el descanso.</p> <p>Algunos dedican el tiempo libre del descanso para jugar con balones e incluso para patinar y correr. Los chicos pueden disfrutar del espacio ya que no se ven aglomeraciones y se perciben espacios muy amplios.</p> <p>Los estudiantes se acercan a los docentes para conversar y para preguntar situaciones o dudas que les atañen.</p> <p>Estando con el profesor de educación física, se acercan dos niñas estudiantes para preguntarle por el vestuario ideal para ingresar a la piscina en la clase que les corresponde esta semana en educación física. el profesor las atiende y les resuelve la inquietud. Se percibe una conversación amistosa y respetuosa.</p> <p>De igual forma se acerca un estudiante a conversar con el profesor de educación física y le comenta que en el grupo hay una situación maluca, que sucedió ahora en la clase de religión.</p> <p>El profe le pregunta que fue lo que paso y el joven le comenta que él se gano un problema por decir la verdad, que resulta que estando en la clase de religión, el profe estaba llamando a lista y cuando llamo a 3 estudiantes, unos compañeritos de clase dijeron que no habían ido al colegio.</p> <p>Entonces, este estudiante que estaba relatando lo sucedido dice que esperó un momento a ver si alguien decía lo que realmente estaba pasando y al ver que nadie decía nada, él le dijo al profesor delante de todos que los tres estudiantes que dijeron que no habían ido al colegio, verdaderamente fueron al colegio pero no entraron a la clase de religión. Que habían capado la clase.</p> <p>Entonces los compañeros empezaron a decirle “sapo”, “lambón”, y eso genero un malestar en el grupo.</p>			

Este chico que estaba contándole el incidente a su profesor director de grupo, es el mediador, y le manifestaba a su profesor que él no permitía que sucedieran las cosas de esta manera, que él decía la verdad porque realmente los chicos estaban cometiendo una falta y no estaba dispuesto a ser cómplice de eso.

Entonces los del grupo lo estaban tratando mal.

Este chico decía que no tenía miedo por lo que estaba pasando, y que no importaba lo que le dijeran pero que las cosas son como son, que quien no quiera estudiar pues que no vaya pero que no dijeran mentiras y respetaran las clases y a los profesores, y asimismo las normas de clase.

Entonces el profesor de educación física como director de ese grupo 9° le dijo al chico que no se preocupara, que al día siguiente que tenían clase iba a hablar con los chicos tanto los tres ausentes de la clase como con los que estaban irrespetando al niño que dijo la versión verdadera.

El mediador dice que las cosas tienen que ser correctas y cada uno que cargue con las consecuencias de lo que hace.

El docente le agradece al mediador por haber suministrado la información y le dijo que siguiera así, juicioso, que no se preocupara por eso, que eso tenía solución y que no iba a permitir que lo trataran mal. Que él hablaba con los del grupo.

Ya cuando todo estuvo hablado el niño se desplazó para el salón ya que se acababa el descanso e ingresaban a la otra clase.

Instantes después aparecieron los tres jóvenes protagonistas por no haber entrado a clase, y se acercaron a contar su versión, el profe les dijo de forma seria (C:O), que había pasado y ellos expresaron que no quisieron ingresar a la clase.

El profe les dijo que el profesor de religión los abordaría para aclarar lo sucedido y que lo iban a solucionar.

El profe en calidad de director de grupo les dijo que buscaran al profesor de religión ya mismo y le contaran porque no ingresaron. Ellos dijeron que sí. Salen de ahí directo a buscar el docente.

Se percibe como algunos de los chicos de primaria al acabar su jornada, se organizan para el transporte.

Al desplazarse los chicos de primaria queda desocupado el patio y ya el colegio está en total calma en la última hora de clase de secundaria, todos en sus salones.

Luego suena el timbre de secundaria y salen de forma tranquila y calmada los estudiantes.

Algunos hacen una fila para tomar el transporte. Solo algunos tienen ese derecho. Otros salen por la puerta de forma normal y ligera.

Se ven ingresar otros chicos con otros uniformes, pertenecen al colegio INEM San Antonio de Prado. Son niños de primaria y también de secundaria. Le pregunto al profesor de educación física porque sucede eso, y dice que el colegio por las tardes en esa sede funciona el colegio San Antonio de Prado, les prestaron las instalaciones físicas. Es algo momentáneo mientras hacen unas reformas en esa institución.

Descripción de lo observado:

La infraestructura física de la institución es amplia y suficiente para el desarrollo de las actividades para las dos secciones académicas. Cada que se cruzan las actividades

académicas y pedagógicas como las clases y los recreos, los estudiantes funcionan bien y con mucho respeto de espacios como de interacción.

Los estudiantes se dirigen a los profesores como mucho respeto para solicitar información o para despejar dudas, o incluso para conversar sobre algún tema del colegio. se nota mucha confianza y camaradería.

Los profesores atienden dificultades y buscan ayudar desde una intervención pedagógica.

Hay maltrato a compañero que quiere decir la verdad aun cuando con esto perjudique a otros.

Intervención del mediador en problemas de los estudiantes.

El director de grupo dice asumir el control conversando con los estudiantes sobre los temas traumáticos para darle solución

Reflexión final:

En la calidad del servicio que se ofrece por parte de la institución radica en gran parte por las instalaciones físicas de las que disponga y su funcionalidad en virtud de la población de la institución.

Las problemáticas que se presentan en las instituciones en donde los protagonistas son los estudiantes, son asumidas por los docentes, en tal caso por los docentes tutores de grupo que tienen una misión pedagógica en función de mejorar las condiciones de los jóvenes y niños, y en algunos casos, los mismos ayudan en la solución pacífica por medio de acciones como la mediación.