



Universidad[®]
Católica
de Manizales

Maestría en Pedagogía

Conflicto escolar e imaginarios del profesorado.
La responsabilidad pedagógica en la creación de
ámbitos educativos para la convivencia ciudadana.





**Universidad
Católica**
de Manizales

Educación a
Distancia

**CONFLICTO ESCOLAR E IMAGINARIOS DEL PROFESORADO.
LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA EN LA CREACION DE ÁMBITOS
EDUCATIVOS PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA.**

YULIETH FERNANDA ROMERO CASTILLO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

Manizales, 2018



**Universidad
Católica
de Manizales**

Educación a
Distancia

**CONFLICTO ESCOLAR E IMAGINARIOS DEL PROFESORADO.
LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA EN LA CREACIÓN DE ÁMBITOS
EDUCATIVOS PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA.**

YULIETH FERNANDA ROMERO CASTILLO

Informe de trabajo para optar al título de

MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Asesor:

Mg. Juan Carlos Palacio Bernal

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Manizales

2018



**Universidad
Católica
de Manizales**

Educación a
Distancia

**CONFLICTO ESCOLAR E IMAGINARIOS DEL PROFESORADO.
LA RESPONSABILIDAD PEDAGOGICA EN LA CREACION DE ÁMBITOS
EDUCATIVOS PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA.**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Aprobado por el comité de grado en
cumplimiento de los requisitos exigidos por la
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Firma del jurado

Firma del asesor

Firma del asesor

Manizales, Caldas, Enero de 2018

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN	15
1.1. Planteamiento del problema.....	15
1.2. Objetivos.....	20
1.3. Preguntas orientadoras.....	21
1.4. Justificación.....	23
1.5. Contextualización.....	26
1.5.1. Popayán Colonial: un referente histórico en la construcción de sociedad.....	26
1.5.2. Colegio Guillermo León Valencia, un legado de formación humana para la convivencia social.....	29
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVA TEÓRICA	31
2.1. Antecedentes y estado de la cuestión.....	31
2.1.1. Investigación a nivel local.....	32
2.1.2. Investigación a nivel Nacional.....	35
2.1.3. Investigación a nivel Internacional.....	38
2.1.4. Principales hallazgos de los antecedentes.....	41
2.2. La pedagogía como principio antropológico de la formación humana.....	42
2.3. Profesores, imaginarios y saberes.....	47
2.4. El lugar del conflicto en la convivencia escolar.....	53
2.5. La creación de ámbitos educativos en contexto.....	57

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	61
3.1. Enfoque de la investigación.....	61
3.2. Diseño metodológico.....	64
3.3. Técnicas e instrumentos.....	66
3.4. Población y unidad de análisis.....	69
3.5. Análisis de la información (Codificación manual de datos).....	70
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	73
4.1. La formabilidad, una posibilidad para el pensar pedagógico en humanidad.....	73
4.2. La mirada del educador: lecturas de realidades desde la experiencia escolar.....	78
4.3. El conflicto escolar, campo significativo en la construcción de la convivencia.....	82
4.4. La ética y la moral en la creación de ámbitos educativos.....	88
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	94
5.1. La formación del sujeto, retos de la pedagogía como ámbito de conocimiento de la educación.....	94
5.2. Imaginarios y acontecimientos. El lugar de la praxeología en la responsabilidad del profesorado de transformar.....	98
5.3. Convivir en afectividad, una apuesta pedagógica en la educación para la paz.....	103
5.4. Educar en valores, el carácter gestante de la experiencia axiológica para la creación de ámbitos educativos.....	108



**Universidad
Católica
de Manizales**

Educación a
Distancia

CONCLUSIONES.....	112
RECOMENDACIONES.....	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116



ILUSTRACIONES

Figura 1. Significado del nombre de la ciudad de Popayán. Elaboración propia.	27
<i>Figura 2.</i> Antropología pedagógica y formación. Elaboración propia.	43
<i>Figura 3.</i> <i>Bildsamkeit</i> , palabra origen alemán. Elaboración propia.	44
<i>Figura 4.</i> Pedagogía antropológica y humanización. Elaboración propia.	46
<i>Figura 5.</i> La significación de lo imaginario. Elaboración propia.	50
<i>Figura 6.</i> Elementos que intervienen en la creación de ámbitos educativos. Elaboración propia	59
<i>Figura 7.</i> La creación de ámbitos educativos desde el contexto pedagógico. Elaboración propia.	60
<i>Figura 8.</i> Diseño De investigación Biográfico-narrativo. Elaboración Propia.	69
<i>Figura 9.</i> Análisis de datos, Codificación manual. Elaboración propia	70
Figura 10. Red de análisis. Elaboración propia	71
<i>Figura 11.</i> Red de análisis de datos. Elaboración propia.	72
<i>Figura 12.</i> Fines de la pedagogía antropológica. Elaboración propia.	76
<i>Figura 13.</i> La mirada del maestro desde el acontecer pedagógico. Elaboración propia.	80
<i>Figura 14.</i> El conflicto en la construcción de la convivencia. Elaboración propia.	86
<i>Figura 15.</i> Condiciones para la formación en la creación de ámbitos educativos. Elaboración propia.	91
<i>Figura 16.</i> Intencionalidad en la formación desde la experiencia axiológica. Elaboración propia.	92



Universidad
Católica
de Manizales

Educación a
Distancia

DEDICATORIA

A todas las personas que creen en mí, en mis capacidades y determinación para alcanzar cada meta propuesta en la vida.

A Dios, a mi madre (Elsa), mi hermana (Laura), mi esposo (Mauricio) y al motor de mi vida, mi hija (Mariana B.) porque no hay un día que pase sin sentirme afortunada de hacer parte de sus vidas y tenerlos conmigo.

Para ustedes este logro conquistado.

Yulieth Fernanda Romero Castillo.



AGRADECIMIENTOS

A Dios por la fortaleza, tranquilidad, confianza y sabiduría para afrontar cada etapa de este trabajo de investigación.

Al colegio Guillermo León Valencia, por fundar en mí, un arraigo profundo y sentido de pertenencia con los procesos de formación y ennoblecer la grata labor de ser docente

Al Maestro Juan Carlos Palacio Bernal, por su confianza, serenidad y sabiduría en el acompañamiento de este proceso que enriquece mi formación profesional y personal.

A la UCM, por abrir las puertas para cumplir este sueño y meta de formación para enaltecer mi formación personal con cada una de las experiencias generadas en los espacios académicos.

A los docentes de la maestría en pedagogía, por ser ejemplo fiel de lo que es sentir pasión por la pedagogía y contagiarme con el ánimo de siempre querer saber más, los admiro.

A mi familia, por ser el motivo de mis deseos de superación y el apoyo incondicional en los momentos de fragilidad.

Todo este esfuerzo es por y para ustedes.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se desarrolla en torno a los procesos de formación en el contexto escolar, que están direccionados a distinguir la participación y relación de los sujetos que están inmersos en ellas desde sus actuaciones, creencias e intenciones. Así dar una mirada al pensamiento del docente, centra la atención de esta investigación en el reconocimiento de los imaginarios, como un elemento fundamental que posibilita ver e interpretar como el profesorado asume su realidad desde las propias experiencias e interacciones, en torno al conflicto escolar. De allí que sea necesario vislumbrar la responsabilidad pedagógica como un compromiso arraigado a sus principios y vocación de ser docente. “Es la educación la que puede formar, hacer comprensible y cognoscible el carácter del hombre, es decir, al ser humano como ser libre, con capacidad para constituir principios propios” (Lafuente, 2009, p. 251). De esta forma es como se adjudica a la pedagogía un lugar importante e imprescindible con la educación, en la medida que comparten fines e intenciones que solo buscan enaltecer y exaltar la condición de humanidad del estudiantado.

Es necesario indagar acerca de las creencias y la manera en la que los docentes aprecian y sienten la problemática instaurada en el contexto, enunciada en el conflicto escolar, como una realidad tangente de la escuela y la sociedad en general. El reconocimiento al conflicto escolar más que como una problemática, se concibe como un instrumento pedagógico para contribuir a la construcción de la convivencia, empodera a los actores inmersos en escenario educativo para significar y dotar de sentido no solo las intenciones de formación, sino también las propias experiencias del alumnado. Lo anterior desde la intención del profesorado en la creación de ámbitos educativos diversos, abiertos y transversales para pensar la educación desde un elemento central que es la formación de los sujetos en su esencia de humanidad para reconocerse a sí mismo y en relación con el otro. De allí que se determinen en los principios pedagógicos la emergencia de entender la interacción con los otros en la construcción de ámbitos educativos que complementen el objeto de la educación. (Tourrián, 2016).

Por lo anterior, el presente trabajo de investigación titulado “Conflicto escolar e imaginarios del profesorado. La responsabilidad pedagógica en la creación de ámbitos educativos para la convivencia ciudadana” tiene como objetivo principal comprender desde el imaginario del profesorado cuál es la responsabilidad pedagógica en la creación de ámbitos educativos que promuevan acciones encaminadas a contribuir con la convivencia escolar, desde los mismos sujetos que vivencian esta problemática. Por tanto esta investigación se presenta como una oportunidad que permite indagar y navegar por las fieles intenciones de la pedagogía y la formabilidad en su misión histórica alrededor de la formación del ser humano.

En un recorrido exhaustivo por los trabajos y estudios que preceden este trabajo de investigación, es posible comprender la tendencia a investigar en convivencia y conflicto escolar, como temáticas que no pierden su interés en el tiempo, que se transforman al unísono con la sociedad en el entorno que afecta positiva o negativamente al estudiantado. Estas investigaciones centradas en mostrar diferentes estrategias para mitigar la problemática enunciada. Son cercanas a esta investigación aquellos conceptos como también situaciones en torno al conflicto escolar y la convivencia, pero que desde esta trabajo relaciona y vincula la responsabilidad del profesorado en reflexionar constante del quehacer educativo como punto de partida para innovar y transformar, al igual que para contribuir a enriquecer el campo de la pedagogía desde la creación de ámbitos educativos que permitan valorar la compleja tarea de educar.

Ahondar en los caminos de esta investigación permite descubrir conceptos y posturas emergentes que se relacionan en torno a procesos formativos que procuren tener como propósito principal la humanización. De allí que cimenten conexiones indelebles entre conceptos como formación, formabilidad, educación en valores, educación para la paz, convivencia, imaginarios, responsabilidad del profesorado, creencias, experiencias axiológicas, entre otras que posibilitan la construcción de un ciclo determinante en la pedagogía para hablar, reflexionar y discutir sobre situaciones reales del contexto educativo.

De esta manera el presente trabajo comienza por mostrar en el Capítulo 1, el interés de indagar desde la problematización. Está determinada por la latente necesidad de mirar lo que ocurre en el contexto escolar, para a partir de allí, proponer algunos objetivos de investigación que son la guía del desarrollo de este trabajo. También aquí, se desataca y describe un contexto local e institucional que posibilita conocer desde la historia el tejido social que se ha ido construyendo en la sociedad payanesa y una tradición de formación y responsabilidad social con la ciudad desde el Colegio Guillermo León Valencia.

A continuación se enmarca en el capítulo II, la perspectiva teórica, que inicia en el rastreo y recorrido bibliográfico por los antecedentes, desde investigaciones a nivel local, nacional e internacional que muestran acercamientos al interés de investigación aquí propuesto. Las temáticas y fines de aquellas fuentes impulsan aún más el interés de continuar la investigación en este campo, que no deja de ser un tema trascendental para la sociedad contemporánea. Así mismo se realiza una búsqueda teórica de conceptos vinculados al planteamiento del problema y los intereses de investigación nacientes. Aquellos que desde el carácter pedagógico llevan a centrar la atención en el reconocimiento de la formabilidad desde los postulados de Runge, relacionados con procesos formativos y propios del ser humano. La relación con ámbitos de educación desde los planteamientos de Touriñan, en la concepción de presupuestos necesarios para la construir conocimiento en educación al igual que la convivencia. Estos que se relacionan con la construcción de categorías de significado que se convierten en la base fundante del desarrollo de la presente investigación.

La metodología que se desarrolla en el capítulo III, se lleva a cabo desde un proceso de investigación cualitativo relacionado con el diseño biográfico-narrativo desde un paradigma hermenéutico. Esta ruta que permite conocer como el profesorado dota de sentido su labor pedagógica desde el reconocimiento de las experiencias. A partir de los relatos, narraciones y entrevistas que dejan entrever un proceso de reflexión en el ver hacia atrás y significar la experiencia, es por ello que la mejor forma de experimentar el mundo es a través de la historia (García, 2015). Esa historia que es obtenida desde fuentes que reposan en el diario de campo a partir de las observaciones y la transcripción de las

entrevistas realizada a los docentes en forma individual y en grupos focales. Con ello es posible realizar un análisis y proceso de interpretación, que desde la hermenéutica es el eje central, en la medida que se considera la interpretación inherente al ser humano. De allí que sea posible interpretar las percepciones humanas sobre la realidad de los fenómenos dentro del contexto educativo. El análisis de datos se hace a partir de la codificación artesanal, con un trabajo exhaustivo de categorización para la construcción de categorías y redes semánticas que permiten evidenciar los resultados y realizar el posterior análisis presentado en los siguientes capítulos.

Por consiguiente en el capítulo IV se dan a conocer los resultados que emergen del recorrido investigativo por las fuentes antes mencionadas, donde se establece una relación entre la base teórica y las narraciones del profesorado, que permiten reducir la información a partir de la agrupación y clasificación por categorías. De allí que sea viable hacer un contraste entre lo que relatan los docentes, el interés de la investigación, como también los objetivos propuestos, con ello es posible llegar al trabajo de describir, interpretar y explicar las configuraciones y significaciones de las categorías emergentes. Con las que se logra articular nuevas concepciones imaginarias entorno a la convivencia ciudadana desde la educación en valores y la educación para la paz, la praxeología, la afectividad, las intenciones y responsabilidad pedagógica del profesorado.

Por último se presenta en el capítulo V el análisis y la discusión de los datos y categorías construidas, donde es necesario realizar un proceso de reflexión en torno al profesorado desde su labor formadora que contribuye a la sociedad desde la responsabilidad de la construcción del tejido social en el contexto educativo en su compromiso permanente con la educación. Lo anterior teniendo en cuenta diferentes estudios en los que se suscita una discusión de los planteamientos e ideas de otros investigadores con los propios y emergentes en la investigación.

CAPÍTULO 1.

PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La educación en Colombia se ha reconocido desde un campo diverso, al que le compete no sólo la formación en contenidos, saberes y competencias, sino al que también se le ha dado un interés investigativo, desde los sujetos que a ella la conforman. Garrido (2013) afirma. “La educación es dinámica, es una práctica social histórica que se transforma por la acción de los hombres en relación” (p. 121). En este sentido se hace necesario reconocer que desde la investigación en educación se abre un mundo de posibilidades para identificar en los diferentes contextos educativos no solo las problemáticas, sino las posibles soluciones a ellas desde la indagación constante, desde la comprensión de las realidades y la intención de transformar el acto educativo.

De esta manera, como docentes en ejercicio se hace necesario en cada uno de nuestros contextos identificar todas las situaciones que se dan entre los sujetos que hacen parte de este acto, los docentes y los estudiantes. Así la educación que no ha sido muy reconocida por sus avances en investigación desde el campo, podrá tomar un verdadero sentido llevándola a un carácter más sofisticado de investigación para ser tenido en cuenta. Sáez (2016) afirma.

Las dos primeras acepciones de la palabra investigar (investigar del latín, *investigare*) que ofrece la Real Academia de la Lengua es en primer lugar “hacer diligencias para descubrir algo” y, en segundo lugar “realizar actividades intelectuales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. (p. 28)

En este sentido, la rigurosidad del acto investigativo en educación, será el encargado de propiciar nuevas fuentes de conocimiento a partir de la construcción de estos desde las realidades y necesidades de los sujetos que en ella se relacionan, como sucede en las ciencias, pues bien sabido es que la investigación científica es considerada la más exacta y soberana que pueda existir, y este mismo carácter es el que se pretende construir desde la educación. “La ciencia no es, pues, un producto hecho, sino que la ciencia ha de ser

construida” (Sáez, 2016, p.29). Lo anterior debido a cada uno de los aportes que se generan, ya que así como la ciencia, la educación va cambiando pero permanece intacta la disciplina del saber sobre la que se investiga, en este caso la pedagogía.

Pensar la Pedagogía, en nuestro caso la Teoría de la educación, significa que debe basarse, cada vez más, en los más influyentes experimentos científicos propios de la investigación experimental. La Teoría de la educación necesita utilizar para sus argumentos y discusiones educativas información científica rigurosa, como sucede con todas las disciplinas que tratan problemas actuales y que estudian la realidad. (Sáez, 2016, p. 33)

Para ello es necesario reconocer en principio que la educación y los objetos de estudio que en ella están inmersos, tienen un propio campo disciplinar en el que es posible enfocar la realidad que se estudia. “Por eso debe constituirse sólidamente la investigación sobre la educación que debe afrontarse como un problema y objeto de Pedagogía, no de otras disciplinas” (Sáez, 2016, p. 30). Esta por ser considerada el ámbito en el que se evidencian las relaciones que permiten configurar las responsabilidades de los procesos de formación entre los sujetos de los diferentes contextos.

Es así como dentro de los procesos de formación en los que son relevantes las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje, se teje una relación constante de acciones, decires y sentires que pueden intrigar al docentes quien no solo es el encargado de llevar a cabo el acto educativo, sino de indagar y transformar desde procesos pedagógicos que permitan la construcción constante de conocimiento en las prácticas del día a día. Touriñan y Rodríguez (como se citó en Sáez, 2016) manifiesta, “lo que se pretende con el conocimiento de la educación, que sea adecuada para describir, explicar, interpretar, transformar y decidir la intervención pedagógica” (p. 33).

Con respeto a aquella relación en la que nacen y se mueven constantemente los objetos de estudio de la educación es necesario especificar que es a los docentes a quienes principalmente les compete la responsabilidad de iniciar constantes procesos de investigación en pro de su contexto educativo, para que este no sea estático. “La Teoría de la educación se convertirá en un terreno yermo si no investiga” (Sáez, 2016, p. 34). En este caso la investigación se convierte en el elemento vital para que la educación siga viva y

además pueda nutrirse de nuevos conocimientos que van cimentando la base teórica, aquella que tanto necesita fuerza y credibilidad para constituir una teoría de la educación objetiva y sustantiva.

Igualmente es importante entender que hablar de investigación no solo implica hablar de los conocimientos, las teorías y métodos que usa la educación, sino también de las formas en que se relacionan e interactúan los sujetos en este campo, en este caso haciendo referencia a los estudiantes. Por lo tanto cabe hacer la consideración que es trascendental analizar las interacciones, las formas de convivir, la relación entre uno y otro, ahondando en la importancia de la investigación, en este caso, sobre el ser. Por ello es indispensable dar una mirada a la convivencia, en el contexto educativo, por ser un tema que más que un interés genera en el profesorado una gran preocupación. El sentido principal radica en dar una mirada al ambiente escolar del grado quinto de primaria, en cuanto a las formas de relacionarse, de interactuar durante las diferentes situaciones y actividades que hacen parte de la jornada escolar.

No obstante es necesario indagar sobre las creencias, intenciones e imaginarios de las docentes que desarrollan su práctica dentro de este mismo contexto. Visto que es indispensable reconocer las percepciones acerca del grado en mención, del Colegio Guillermo León Valencia, debido a que el grupo de estudiantes es reconocido y esta estigmatizado como un grupo “*pesado*” donde es “*imposible trabajar*”(expresión de algunas docentes). Conviene subrayar que estas manifestaciones se generan por la constantes problemáticas convivenciales reflejada en el desorden de los estudiantes, los gritos para comunicarse entre ellos, la dificultad de las docentes para iniciar su clase, las actividades sin finalizar, las quejas constantes de los estudiantes, los comentarios salidos del tema en cuestión y las acciones o decires que afectan emocionalmente a sus compañeros, por lo tanto se propicia un ambiente de burla entre ellos al reírse de lo que alguno dice o crear un discusión pro situaciones que han vivido anteriormente.

Con lo anterior es importante situar el interés investigativo dentro de la formación del ser, teniendo en cuenta los sentires del ser humano que hace parte no solo de un contexto educativo, sino de una sociedad de la que es fruto. Así, con respecto a la educación, más que centrar el interés de indagación en los contenidos, en las teorías que

implican analizar los procesos de aprendizaje, se aborda un carácter formativo, que hace parte del actuar e interacción constante del ser humano con su medio. Ante ello Estupiñan y Agudelo (2008), afirman.

Al hacer referencia al concepto de educación se tienen en cuenta los cuatro pilares propuestos por Jacques Delors (1998) para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser; estos pilares plantearon cambios profundos e integrales para el proceso educativo. (p. 31)

Así mismo, estas posibilidades de formación e indagación de las maneras de ser con uno mismo y con los demás, enmarcan la importancia de dar una mirada a la formación integral que tanto pide esta realidad que se vive actualmente, donde no basta solo con tener la información o los conocimientos, aunque también es importante, sino comprenderse como seres activos de una sociedad donde las relaciones de respeto, cordialidad y acciones encaminadas a la buena convivencia se fundamente en los pilares de formación antes mencionados.

El fin de la educación ha de ser precisamente éste: formar el carácter, nuestra capacidad para darnos principios de acción, lo que exige poseer una conciencia moral de la ley que permita saber cómo aplicar nuestras acciones según la ley y como orientar la ley según nuestras acciones. (Lafuente, 2009, p 251).

En relación con el tema y al tener en cuenta el contexto donde radica esta problemática, la ciudad de Popayán, se evidencia que las apuestas de la sociedad en cabeza de las intenciones y objetivos planteados en el Plan de Desarrollo Municipal 2016 – 2019, no permiten divisar una postura clara al trabajo educativo con respecto a este tema. Debido a que se abordan objetivos como: “Garantizar una educación con calidad, mediante la implementación y fortalecimiento de estrategias de formación docente, becas educativas, tecnológicas de la información y la comunicación y excelencia educativa todo ello bajo criterios de un servicio público inclusivo y educativo” (p. 47). Estos temas, aunque necesarios, son generales y no logran causar un impacto real en actividades o estrategias enfocadas en la formación integral del ser, sus actuaciones y decisiones frente a los

requerimientos de la sociedad. Además de estar orientados solo para las instituciones públicas del municipio.

En una indagación más profunda, se encuentra desde las propuestas en el plan de desarrollo, “Acciones en educación para la ciudadanía (cátedras, proyectos de convivencia escolar, foros, eventos)” (p 47). Tal vez, estas apuestas permitan reconocer que a nivel general y particular se hace necesario para la sociedad trabajar en la convivencia y más aún desde el nivel particular que vendría siendo la escuela, por ser esta quien fija (además de la familia), las pautas para la formación de los sujetos que actuarán luego en su propia sociedad.

Es por ello que la importancia de este interés de investigación radica en la necesidad de indagar no solo en las acciones de los estudiantes, sino también en las prácticas de enseñanza, pues son ellas las que permiten evidenciar cuáles son las creencias e intencionalidades de las docentes en la medida que identifican la problemáticas pero que también busquen contra restarlas y no solo quedarse en la identificación de ella. Así mismo es importante indagar en las actuaciones de y con los estudiantes para construir un ambiente escolar adecuado que permite en su medida llevar a cabalidad los objetivos académicos y más aún la convivencia escolar.

Ante esto, es la educación y la pedagogía quienes potencian las posibilidades de búsqueda, indagación de estrategias que permitan potenciar el acto educativo. “La investigación educativa, contribuye a mejorar la calidad de la actividad educativa”. (Sáez, 2016, p. 36)

En este sentido ha sido necesario plantear un interrogante que permita guiar el proceso de investigación con el interés antes mencionado.

¿Cómo los imaginarios del profesorado desde sus prácticas de enseñanza propician la creación de ámbitos educativos para la convivencia ciudadana?

1.2. OBJETIVOS

Objetivo General

- ❖ Comprender las percepciones del profesorado sobre la responsabilidad pedagógica en la creación de ámbitos educativos para la convivencia ciudadana.

Objetivos Específicos

- ❖ Describir las experiencias del profesorado que propician la formación y hacen posible la comprensión de educar para el desarrollo de competencias ciudadanas.
- ❖ Reconocer en las acciones de los estudiantes el sentido y significado que le confieren a la construcción de la convivencia en su contexto escolar.
- ❖ Relacionar las narraciones del profesorado que promueven la socialización de acciones pedagógicas que hacen posible la construcción de la convivencia ciudadana en el ámbito escolar.

1.3. PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cuáles son los imaginarios del docente desde sus prácticas de enseñanza frente a las problemáticas convivenciales en los diversos grupos escolares de primaria?

Desde la labor docente es necesario reconocer la responsabilidad del profesorado en cada uno de los procesos que desarrolla dentro del contexto escolar. Aquellos que se dan desde los procesos de enseñanza, por ser los que le competen al maestro desarrollar a cabalidad. Surge de allí la necesidad de indagar en esas prácticas y más aún en los procesos de reflexión implícitos en el compromiso del docente por mejorar y transformar sus prácticas, cómo están asumiendo la realidad de sus experiencia de enseñanza, como perciben las relaciones e interacciones de los estudiantes. Es así como toma fuerza la necesidad de indagar en el reconocimiento de los imaginarios en torno a la convivencia y el conflicto escolar, ¿Qué piensan los docentes?, ¿Cómo asumen esa realidad? y ¿Cuál es su intención de formación en convivencia desde su quehacer pedagógico?

¿Cómo fomentar las relaciones entre estudiantes que contribuyan a la formación de un ambiente escolar para la construcción de la convivencia escolar?

En el campo de la educación toma fuerza la intención de educar y formar al ser humano, no solo desde los aspectos académicos y disciplinares, sino desde las acciones que contribuyen a dignificar y formar su condición de humanidad. Por ello se reconoce en el profesorado la responsabilidad de esta formación desde sus prácticas de enseñanza, pero reconocida en el objetivo de fomentar aquellas dinámicas de formación en los mismo estudiantes. Así son ellos los actores principales que contribuyen a significar las interacciones en el contexto educativo, desde las necesidades que evidencian en sus relaciones con el otro. Ello permite empoderar al estudiantado y vincularlos a los procesos educativos que impliquen el reconocimiento de acciones y propuestas que no solo incidan

en su aula escolar, sino que trasciendan a la sociedad. Por tanto esta es una apuesta de construcción significativa de convivencia, desde la experiencia de los actores que están en el contexto educativo

¿Cómo los procesos pedagógicos de enseñanza permiten la formación integral de los educandos para fortalecer las relaciones sociales y la convivencia escolar?

Dar el papel sustancial a la pedagogía en la formación del ser, determina la misión y la responsabilidad de esta en todos los procesos que se desarrollan en el contexto educativo. Así pensar en la formación integral de los sujetos implica la determinación de acciones e intenciones del profesorado que se enfoquen potenciar sus saberes y potenciar sus actuaciones en pro de una convivencia adecuada dentro del contexto educativo y la sociedad. Por tanto se entiende que un sujeto formado en integralidad tiene la capacidad de reconocerse y reconocer la responsabilidad de su pensamiento y su actuar en el contexto, para promover en torno a ello, situaciones y experiencias que favorezcan el trato y la interacción con los demás, incidiendo así en el fortalecimiento de las relaciones para la convivencia escolar.

1.4. JUSTIFICACIÓN

La pedagogía como ámbito de conocimiento de la educación resalta la importancia del quehacer del profesorado en la construcción y transformación de los procesos de formación que a ella le competen. En la misión de enaltecer y potenciar la condición de humanidad para el reconocimiento de su propio ser y el del otro, como un ser social sujeto a interacciones desde las formas de ser, estar y relacionarse en un determinado contexto, que desde esta investigación centra su atención en el escenario educativo.

La educación contempla algunos procesos y fines que se llevan a cabo por los actores que interactúan permanentemente y quienes asumen la responsabilidad de aportar y generar desde ella procesos formativos en torno al ser humano. Este como gestor principal desde sus actuaciones, experiencias, narraciones, intenciones y capacidades de desenvolverse en determinado contexto y en diversos ámbitos educativos. De allí que la razón que motiva este trabajo de investigación, sea en principio un interés personal por mostrar y contribuir hacia el pensamiento pedagógico instaurado en el rescate de las concepciones de humanización y socialización, antes que en procesos encajados en formas, métodos e instrucciones específicas que guían el acto educativo como se ha venido concibiendo tradicionalmente. Es fundamental dar el lugar preponderante que le compete a la pedagogía desde su misión humanizadora y gestora de las transformaciones internas de los sujetos, que motivan la construcción histórica y social de los seres humanos.

En la actualidad investigar en educación implica preocuparse por las situaciones y acontecimientos que son experimentadas día a día por los actores. Lo que demuestra la importancia de llevar a cabo estos estudios, para poder intervenir y ser gestores de cambios y transformaciones, sentando precedentes y por qué no, referencias que inspiren a otros a desarrollar este tipo de trabajos, que encaminen y fortalezcan el conocimiento en educación y pedagogía, con fines e intenciones que dimensionen la importancia de pensar, repensar y reconstruir seguidamente postulados desde las experiencias y el contexto real de los sujetos.

De esta manera es posible reconocer en esta investigación el aporte no solo desde la formación personal como docente, sino desde la contribución en primera instancia hacia el contexto educativo en el cual se lleva a cabo. Al concebir desde el pensamiento del profesorado un cambio significativo de los fines educativos que preponderan la importancia de la formación sobre la instrucción, en la que la primera se vuelve el centro de todo proceso y práctica formativa, para desde allí acceder y determinar la segunda. Es entonces cuando la formación en valores, el reconocimiento del ser propio y del otro, toman sentido fructífero en toda práctica encaminada a contribuir en la construcción de lo convivencial y lo social.

En este sentido, se logra una trascendencia en el tejido social, puesto que todo lo aprendido en el contexto educativo, va a reflejarse en la forma como el estudiante construye las relaciones sociales desde la toma de decisiones, la concientización de los actos y el sentido que le otorga a pensar no solo en el bienestar propio, sino también en el de los miembros de la comunidad a la cual pertenece, ya sea en el ámbito social, familiar o escolar. Además es necesario ver como se asumen estas realidades de los diferentes contextos para ver en las situaciones problemáticas más que una barrera o tropiezo, una oportunidad de intervenir, de pensar en cambios posibles y necesarios que tanto necesita la sociedad actual y más aún los niñas y niños que sienten a la escuela y sus integrantes como un refugio que complementa su existencia, donde aprenden y refuerzan su identidad.

Es por ello que esta investigación contribuye a dar relevancia al pensar en la educación como un escenario indispensable para fortalecer las relaciones dentro del aula escolar, tomando como punto de partida problemáticas y situaciones que al empoderarse se transforman en puntos de partida esenciales para hacer que se construya la convivencia en la apuesta para la paz de forma significativa por cada uno de los implicados, pues cada uno hace y da de lo que anhela y necesita. Lo anterior reconocimiento en el pensamiento, la experiencia, las creencias, intenciones y reflexiones del profesorado, actores socialmente responsables que se convierten en gestores de acciones transformadoras para ese metro cuadrado en el que influyen de manera directa. Es en las manos de los docentes donde se instaaura el compromiso del futuro del estudiantado y el de toda una sociedad que se

construye desde el presente. Es por ello que la investigación “Conflicto escolar e imaginarios del profesorado. La responsabilidad pedagógica en la creación de ámbitos educativos para la convivencia ciudadana” procura interpretar y comprender el sentido que le confieren el profesorado a su reflexión, a sus imaginarios de la realidad para develar la responsabilidad pedagógica que asumen desde la creación de ámbitos educativos para el convivir.

1.5. CONTEXTUALIZACIÓN.

1.5.1. Popayán colonial: un referente histórico en la construcción de sociedad.

¡Oh, quien contigo, amable Poesía, Despierte, oh musa, tiempo es ya, despierte
del Cauca a las orillas me llevara, algún sublime ingenio, que levante
y el blando aliento respirar me diera el vuelo a tan esplendido sujeto,
de la siempre lozana primavera y que de Popayán los hechos cante!
que allí su reino estableció y su corte! Andrés Bello, América

Ciudad colonial, así conocida Popayán. Nombre que cataloga a un pequeño municipio del departamento del Cauca al sur occidente de Colombia, desbordada de historia, cultura y huellas de un pasado que se sienten en un presente de actual transitar. Esta ciudad cuyo origen reposa en las páginas de los atestados libros, narra una historia que se hace palpable sobre los muros de cada construcción que se conocen hoy.

Popayán, una de las ciudades más antiguas, narra su existencia desde la epopeya conquistadora, con la llegada de los españoles, quienes arriban a estas tierras identificando una población inicial. Está conformada por “indígenas antropófagos superiores en civilización” (Arboleda, 1966, p. 27). Fueron conocidos como los *pubenenses*, y el lugar en un inicio denominado Puben, que es ahora la ciudad de Popayán. Esta comunidad era regida por un cacique indígena que asignaba a un *Yasguén Puben* como jefe máximo de toda la comunidad.

Con la llegada de los españoles y entre ellos Sebastián de Belalcázar, quien fue nombrado el último Yasguén Puben. Llamado también el Señor Popayán. Se da termino a una vida salvaje que habían adaptado los indígenas en resistencia a las imposiciones de los visitantes, “los indios se habían negado a sembrar, hasta morir de hambre, comiéndose unos a otros” (Arboleda, 1996, p. 5). Tanta era su resistencia, que preferían dar por terminada su población, a pesar de ser considerada una de las poblaciones más civilizadas.

La ciudad adquiere su nombre, conocido hasta ahora, después de que los españoles mal interpretaran el idioma primitivo de los indios, cambiando la palabra puben por payán. Así, añadiendo la palabra **pu** (por los indios), pero **po** (por los castellanos), se forma el nombre de esta hidalga ciudad, Popayán.

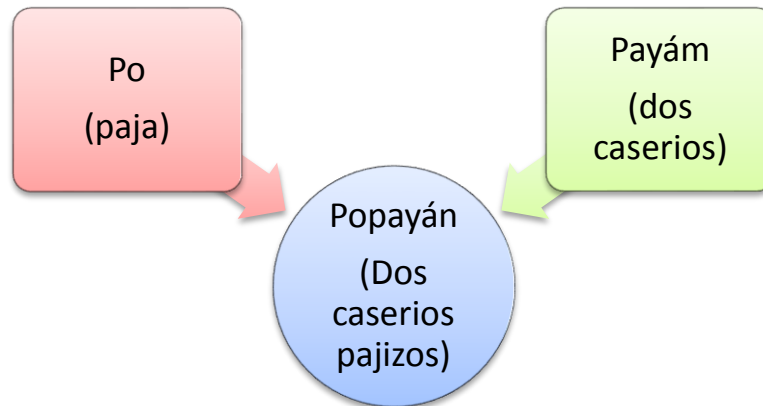


Figura 1. Significado del nombre de la ciudad de Popayán. Elaboración propia.

Entre tanto, la ciudad fue fundada por Belalcázar un 13 de enero de 1537 imponiendo el nombre de “Asunción de Popayán” y proclamada “muy noble y muy leal ciudad” (Castrillón, sf. p. 16). Así se da paso a un tejido de historia que guió los pasos del hoy. Con la llegada de ganado, semillas, artesanos, misioneros y familias españolas. Estas que fueron poblando la ciudad siendo cuna de personajes importantes para el país en su momento, donde su importancia generaba triunfalismos y méritos, gracias a su auge económico que les permitía dedicarse a los estudios y al refinamiento de la vida social.

Popayán “ciudad pequeña, hecha de tierra pisada, barro quemado y canteras consagradorias” (Aragón, 1939, p. 111). Posee calles anchas que hasta hoy conservan una arquitectura colonial en la que famosos arquitectos levantan templos que todavía son hoy un aliciente que atrae hasta esta ciudad noble, personas ilustres. Templos que se impusieron con ímpetu imperturbable, para formar hoy un protagonista cultural, que ni los monstruosos enemigos de la fuerza natural han podido quebrantar, porque allí sigue el legado de la época colonial. Aquel que bien se ha vivido desde la misión evangelizadora, merced de devotos que

profirió una adecuada preparación para conservar hasta hoy, una decorosa semana santa. Esta que ha sido declarada por la Unesco (2009) como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

Hoy, la ciudad conserva un legado arquitectónico no muy antiguo, enmarcado en el barroco neoclásico. Con un centro histórico que refleja las formas de vida de las familias más destacadas, en casonas de gran tamaño que se han sido acondicionadas para servir hoy como museos, centros de estudios y bibliotecas. Sin olvidar los sitios turísticos que también guardan una historia de su entrañable pasado, como lo es El Morro de Belalcázar, hecho a mano y el Puente del Humilladero.

A esto es oportuno agregar que según Aragón (1939) “pocas ciudades pueden ufanarse con una legión de hijos ilustres y haber ejercido alta y poderosa jerarquía intelectual” (p. 111). Estos llamados próceres, hombres de estado, artistas, educadores, poetas, etc. que inspiraron ser exaltados en los versos de un himno que rememora una opulenta historia digna de conmemoración, *“Popayán eres madre fecunda, de la patria gestada con luz, Torres, Caldas te dieron su sangre, que hoy abrazan la gloria y la cruz”*.

Otros de sus hijos ilustres y apellidos tan distinguidos en la actualidad como Mosquera, Pombo, Valencia, Arboleda, Torres, entre otros de igual prestigio. “como último y máximo honor reiterado a la ciudad, anotamos el nombre del esclarecido patriota que gobernó a la República Guillermo León Valencia” (Aragón, 1939, p 111). Este quien llamó a Popayán “ciudad fecunda” y a quien en honor lleva el nombre uno de los colegios de la ciudad en la actualidad.

1.5.2. Colegio Guillermo León Valencia, un legado de formación humana para la convivencia social

El colegio Guillermo León Valencia de la Ciudad de Popayán es reconocido por su larga trayectoria y aporte de formación a la sociedad, a través de la educación que brinda a estudiantes en todo los niveles de formación. Fue fundado en Septiembre de 1.972, por la señora Ligia Bustamante de Paz. El colegio lleva su nombre en honor y reconocimiento al Guillermo León Valencia, de origen payanes quien fue presidente de la nación y recordado como el “Presidente de la paz”.

En sus inicios brindaba el servicio educativo a la comunidad payanesa en los niveles de preescolar y básica primaria. Tomando prestigio este colegio por su excelente formación no solo en la parte académica y disciplinar, sino en la parte personal. Se destacaba la comunidad Valenciana por sus valores y principios en su actuar.

Debido al prestigio que tomo el colegio, fue necesario la implementación de la educación hasta el grado once, por lo que en el año 1.992 inauguran el nivel de básica secundaria y media vocacional, cuya primera promoción culminó sus estudios precisamente en 1998, año en que fallece su fundadora.

El colegio ha pasado desde sus directivas de generación en generación, bajo la dirección de sus hijas y nietas quienes actualmente mantienen la institución con el mismo prestigio, bajo los mismos parámetros de educación en los que sobresalen los valores valencianos instaurados en el respeto, responsabilidad, honestidad y sentido de pertenencia. Además mantiene la tradición de ser un colegio católico, que respeta la diversidad en las creencias de sus estudiantes. Desde su PEI destaca un modelo pedagógico humanista, que vela por la formación del ser. En la que se propone principalmente la formación del estudiantado en valores, en acciones responsables y velar por su bienestar personal, de allí que sea importante para la institución las formas en las que se establecen las relaciones humanas desde la convivencia escolar. Propende desde la educación que brinda formar integralmente en humanidad y así contribuir a la formación de seres humanos que aporten a la sociedad. De allí que el lema del colegio sea “Educación de vida, para la vida”.

El colegio Guillermo León Valencia es una institución privada de carácter mixto, que desarrolla su año lectivo en el calendario B. Presta el servicio educativo a 383 estudiantes, contribuyendo a la formación en su misión de formar hombres y mujeres en integralidad, desde el campo académico y humanista con el fiel objetivo de construir sociedad. Por ello la importancia de develar las experiencias e imaginarios docentes para la construcción de la convivencia desde el conflicto escolar.

CAPÍTULO 2.

2. PERSPECTIVO TEÓRICA

2.1. Antecedentes y estado de la cuestión

Dentro del proceso investigativo se hace necesario hacer un recorrido bibliográfico por los diferentes referentes que existen a nivel internacional, nacional y local acerca de investigaciones y estudios que se relacionen con los temas de Convivencia, imaginarios, pedagogía y ámbitos educativos. Con ello se busca enriquecer el proceso investigativo desde las posturas y hallazgos de diferentes autores que reafirman la necesidad e interés de investigar en los temas antes mencionados.

Es importante reconocer en investigaciones anteriores cuáles han sido los productos y resultados de diferentes trabajos en el campo de la educación y la pedagogía, que han favorecido y que han fomentado transformaciones sobre el hecho de contribuir a la construcción de la convivencia en el aula escolar, ello con el fin de vislumbrar las miradas y el sentido que se le confiere a este proceso investigativo en diferentes contextos y campos de estudio.

Es por ello que la revisión se hace pertinente con una búsqueda en investigaciones que se han realizado durante los últimos cinco años, con el fin de viabilizar las posturas de otros investigadores generando procesos de reflexión y dando así sentido a este acto investigativo. Por lo anterior se hace pertinente la presentación de los aportes más relevantes y afines a esta investigación, encontrados en diferentes fuentes electrónicas y en la biblioteca de la universidad del Cauca, dando a conocer los principales hallazgos y estrategias a fines al actual proyecto investigativo.

2.1.1. Investigaciones a nivel Local

Caldón, L., Calvache, M., Jiménez, L., y Romero, Y. (2014). *“Dibujos bonitos o bien hechos, estéticos similares a los del modelo” una consideración del imaginario en la construcción del concepto de dibujo de los estudiantes del grado sexto D de la Institución Educativa Carlos M Simmonds*” desarrollado en la Universidad del Cauca. Este trabajo muestra un interés investigativo en cuanto a los imaginarios del docente, desde su quehacer y sus intencionalidades de formación. En él se evidencia cuáles son los imaginarios que tiene el docente mientras desarrolla sus prácticas de enseñanza acerca del concepto del dibujo que pretende enseñar. Donde se da vital importancia a la realidad de los objetivos del docente frente a los aprendizajes que construyen los estudiantes. Es importante el contrastarlas narraciones de cada uno obtenidas a partir de entrevistas y observaciones de clase, con ellas se analizan y se concluyen en forma general, como los docentes hacen manifestaciones de cualquier tipo de un grupo de estudiantes que muchas veces no son muy cercanas a las realidades.

Esta investigación se desarrolla a través de una metodología cualitativa desde la teoría fundamentada, donde a partir de las observaciones y entrevistas se obtienen algunas categorías principales y emergentes que contrastadas con la teoría son analizadas e interpretadas para poder llegar a las conclusiones. Tener en cuenta los anteriores aspectos es importante para la investigación actual, ya que permite reconocer en los imaginarios del docente, la realidad y la dialogicidad de sus perspectivas frente al ambiente escolar, además es esencial acercarse a las acciones de los docentes que favorecen las relaciones en el aula, que muchas veces se quedan en la individualidad de un solo docente sin atreverse a cambiar de alguna forma su actuar para contribuir a la construcción de estrategias en pro del mejoramiento del ambiente escolar en general.

Otro trabajo investigativo a destacar es el de Bolaños, L., Mosquera, V., Muñoz, Martha y Pérez D. (2014), denominada: *“El arte de los buenos tratos. El teatro como herramienta pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales en los niños de primero de la Institución Educativa Laura Valencia de la ciudad de Popayán*”. En primera instancia este estudio reconoce la problemáticas de convivencia entre los niños y niñas dentro del entorno escolar. por ello su

propuesta está encaminada a mejorar la convivencia y el buen trato teniendo como eje fundamental al ser, desde las intencionalidades de la educación artística en las que plantean que el arte es el medio de expresión real del ser humano” (p. 23). Otro eje fundamental es el juego, donde retoman los aportes de Piaget al manifestar que desde este se logra “la liberación de conflictos, la espontaneidad y el placer” (p.35).

Con lo anterior, plantean como estrategia educativa el teatro, donde se conjuga la importancia del sujeto con su actuar, para así mejorar las relaciones interpersonales que promueven una buena convivencia. Esto teniendo en cuenta que desde el sistema educativo, como lo plantean las autoras, se ha delegado a la educación y específicamente la escuela “la responsabilidad en la formación para la paz y la convivencia estudiantil” (p.12).

La metodología cualitativa etnográfica, les permite tener un acercamiento real al grupo, logrando desarrollar sus prácticas desde el teatro, con lo que logran desde los hallazgos, evidenciar que el teatro afianza el trabajo en grupo. Manifiestan que los docentes deben salir de sus prácticas tradicionales y brindar posibilidades desde estrategias diferentes en espacios diversos, donde el juego y la teatralidad permitan la integración a los estudiantes, donde las prácticas de los docentes no estén solo encaminadas al ámbito académico.

Como última investigación a nivel local, Tróchez, M., Salas, L., Añasco, Ed., Piamba, H. y Daza, O. (2015), denominada “la educación musical, una estrategia para desarrollar el sentido de convivencia entre los estudiantes del grado primero de la institución Educativa Alférez Real, de la ciudad de Popayán”. El trabajo está encaminado a identificar los problemas de convivencia no solo desde la observación en el aula, sino desde el contexto particular de cada estudiantes, donde se determina que los estudiantes se rodean de un medio bastante vulnerable que influye directamente en el actuar con sus pares, desde agresiones físicas y verbales aun siendo tan pequeños. Esta preocupación lleva a que el grupo investigador busque una estrategia que pueda incidir en las relaciones interpersonales entre pares. Por ello su estrategia está basada en el método Waldorf que “desde la educación musical ofrece una posibilidad de mejorar las relaciones...” (p. 12). En el recorrido por esta investigación, se puede observar como el método permite no solo la integración de los estudiantes, sino también la de los docentes y la familia, en la medida que les permite involucrarse en los procesos de formación.

Es importante en esta investigación reconocer el trabajo de los autores al realizar aportes significativos al campo pedagógico desde la educación musical, en la medida que posibilitan “espacios donde el individuo logre desarrollar su autonomía” (P.21). Un aporte teórico en el que fundamentan su trabajo es en el concepto de antroposofía, entendida como “la ciencia de indagación y desarrollo del progreso del ser humano; hasta que logra dar sentido a su propia existencia” (p. 21). Este trabajo se llevó a cabo desde una metodología cualitativa humanista en la que resaltan la constante interacción y creación de vínculos personales.

Dentro de sus hallazgos y conclusiones, enuncian que es fundamental trabajar en los estudiantes la empatía, que el docente debe tener en cuenta la situación real y el contexto de los estudiantes, para llevar a cabo prácticas de enseñanza más acordes a las necesidades. Por último manifiestan que la música, es una estrategia eficaz, que “abre el camino de participación y cooperación entre los educandos” (p. 32).

Es de resaltar que este trabajo es un aporte importante a la actual investigación en la medida que sigue reafirmando la necesidad de seguir investigando dentro del ámbito escolar en las relaciones entre estudiantes y la convivencia, siendo este un pilar esencial para la formación de los educandos. Las estrategias pedagógicas pueden ser variadas, pero todo está en el interés y las intencionalidades que el docente tenga, para llevar a cabo prácticas más humanas y con menos rigor academicista.

2.1.2. Investigaciones a nivel Nacional

En el ámbito nacional se hace un recorrido bibliográfico en el que se logran encontrar algunos referentes en cuanto a la investigación en curso. Entre ellas la de Guardo, S. (2012) “El que hacer pedagógico del maestro en el área rural: su significado” de la Universidad Industrial de Santander. Esta investigación centra su interés en el quehacer pedagógico del maestro, con miradas a sus actuaciones, intenciones, pensamientos e imaginarios sobre cada uno de los procesos que desarrolla como docente dentro del aula y el entorno escolar. Busca principalmente reflexionar sobre las prácticas para desde allí transformar estas mismas en el día a día. Apoya sus ideas en los fundamentos de Freire desde la postulación de una pedagogía crítica en el que el centro de esta es el maestro, quien ineludiblemente debe asumir un proceso constante de reflexión y búsqueda pedagógica para mejorar y transformar sus prácticas, con la relación constante entre práctica y teoría.

Del mismo modo, asocia no solo las miradas del docente para comprender y reflexionar las prácticas, sino, que da importante interés a la forma en cómo la comunidad educativa, estudiantes y padres de familia, perciben las actuaciones del docente. Esta es una forma de configurar una mirada global del acto educativo desde cada uno de los actores que la conforman. Así será una tarea significativa repensar el que hacer pedagógico, ya que como lo manifiesta Stenhouse (como se citó en Guardo, 2012) “serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola” (p.20). Entonces evidenciar cambios y nuevas estrategias es posible en la medida que se concencie al maestro desde su labor no solo como aquel que enseña, sino como aquel que cada día investiga y aprende, partiendo de sus propios intereses y vivencias.

Gómez, M y Ríos, P. (2013) de la Universidad Tecnológica de Pereira, denominada “Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012: grado 7° del colegio Liceo Merani y grado 5a de la Institución José Antonio Galán”. Esta investigación se centra en conocer en primera instancia, como se desarrollan las prácticas educativas en dos colegios, encaminadas al rol del docente como mediador no solo en todos los procesos de enseñanza, sino de convivencia escolar. se evidencia un arduo trabajo por relacionar las

actuaciones del docente en el objetivo de crear e implementar estrategias que fortalezcan la convivencia en un grupo, en la medida que es una intención muchas veces olvidada dentro de las aulas.

De esta forma el autor muestra como las prácticas educativas influyen en las interacciones y posibilidades de construcción colectiva de convivir entre docentes y estudiantes. Es importante mencionar como se hace visible la intención de encaminar al docente hacia la concienciación de su actuar, frente a la repercusión sobre la forma en la que se relaciona el estudiante, teniendo en cuenta las realidades sociales de cada uno. Esta investigación es un aporte significativo al presente trabajo, en la medida que permite evidenciar una latente preocupación por el escenario educativo en referencia al ambiente y la convivencia escolar, desde las miradas y las actuaciones de los docentes frente a esta actual problemática.

Henao, R., López, D. y Mosquera, E. (2014) con la investigación “Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela” de la Universidad Católica de Manizales. Es una investigación que busca desde las narraciones de los jóvenes que participan en el acto educativo, captar y conocer la mirada que tienen sobre la convivencia pacífica en la escuela. Para a partir de estas narraciones, lograr visibilizar las prácticas de convivencia que los mismos estudiantes promueven dentro de su espacio escolar. Lo anterior desde una metodología cualitativa con un enfoque comprensivo desde las entrevistas y biografías, que permiten entender el sentido de los decires y sentires de los jóvenes con respecto a la convivencia.

Las investigadoras manifiestan que las situaciones conflictivas son un fenómeno que tiene mayor relevancia en estos tiempos. Por ello se convierte un uno de los principales retos evidenciar esta problemática en la escuela, para potenciar las prácticas de convivencia que los mismos jóvenes construyen. Esto permite empoderar al estudiante en su papel de autoformación, en la medida que es consciente de sus actos y las interrelaciones con el otro. Aunque uno de los hallazgos mostraba como los docentes resolvían los inconvenientes desde el autoritarismo sin dar participación al estudiante. Los investigadores hacen un recorrido teórico por la violencia escolar, la educación para la paz y la convivencia pacífica como ejes principales del camino de investigación, en donde la interrelación de estos conceptos permite comprender los esfuerzos de estudiantes por promover acciones que solidifiquen una mejor convivencia escolar.

Ayala, C., Fonseca, X. y Robayo, L. (2014). “Imaginarios de los maestros de educación básica y media de tres colegios de la localidad de Engativá frente a la evaluación del aprendizaje” de la Universidad Libre de Bogotá, se pretende develar los imaginarios que construyen los docentes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que aquellos imaginarios o creencias repercuten en la reflexión constante del quehacer del docente. Resaltan la importancia de indagar y conocer en lo imaginario la relación estrecha con el trabajo empírico y el conocimiento sobre la realidad como una forma de legitimar las acciones de los sujetos. Se hace énfasis en el imaginario sobre los procesos educativos determinados por la evaluación de los aprendizajes.

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo con el método de estudio de caso que permitió a las autoras entender las experiencias y percepciones de los sujetos de estudio. Dentro de los principales hallazgos dan relevancia al imaginario en la medida que este permite transformar prácticas de enseñanza e intenciones formativas, si existe el interés del docente en la reflexión constante y actualización del conocimiento.

Por último la investigación de Gaviria, A., Guzmán, A., Mesa, O. y Rendón, P. (2016). “Experiencia de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Sede primaria – Municipio de Itagüí” de la Universidad de Manizales que centra su tema de investigación en torno a la convivencia y la resolución de conflictos entre los estudiantes, generando dentro de la institución y actores temas de reflexión que permitan viabilizar estrategias pedagógicas. Desde las que sea posible fortalecer ambientes de convivencia basados en la armonía, el respeto y la aceptación de las diferencias.

Esta investigación se desarrolla desde un paradigma hermenéutico que permite a las investigadoras reconocer en las intenciones, creencias y narraciones de las experiencias de los sujetos acerca de las relaciones que están desarrollando en su contexto. De esta manera se logra evidenciar dentro de la investigación que los estudiantes son capaces de configurar y develar los pensamientos acerca del conflicto, en esa medida también evidencia las debilidades en la formación humana que proponen fomentarlas en estrategias como el diálogo y la potenciación de los valores para gestionar formas autónomas y reflexiones de solucionar los conflictos.

2.1.3. Investigaciones a nivel Internacional.

“Por lo que es importante impulsar un buen ambiente tanto en las aulas como en los hogares para que los discentes sientan seguridad y se comprometan con cada actividad que se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Guerrero, 2013, p. 13)

Con respecto a las diferentes investigaciones que se han ido formulando alrededor de la pedagogía y la convivencia en el aula, es importante tener en cuenta algunas fuentes internacionales que hacen referencia a este tema. El primero desarrollado por Guerrero, L. (2013), una tesis de maestría denominada: Gestión pedagógica en el aula: “Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos fiscales Abraham Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la ciudad de Salinas correspondientes a las provincias Guayas y Santa Elena, en el año lectivo 2011-2012” de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador.

El autor desarrolla un proyecto de investigación acerca del clima escolar desde la percepción de los docentes y dos grupos de estudiantes de bachillerato. En el que se pretende identificar cómo se dan las relaciones entre los estudiantes a través del trabajo propuesto por los docentes desde cada una de las prácticas en sus propias disciplinas. A partir de ello crea algunas estrategias de aula donde incluye el trabajo cooperativo, para permitir y propiciar un buen clima escolar y de esta manera poder responder a una creciente calidad educativa.

Dentro de su investigación emplea una metodología no experimental, exploratoria y descriptiva, que permite explicar y caracterizar las actuaciones del docente y los estudiantes dentro del ambiente de aula natural. Esto a partir de observaciones constantes de las prácticas de enseñanza. De esta manera permite construir algunas conclusiones en las que logra comparar y caracterizar cada uno de los climas de aula desde las observaciones y las expresiones de los docentes. Entre ellos identifica aspectos de competitividad, discriminación y violencia que le permiten materializar una propuesta de talleres para docentes y estudiantes con temas relacionados hacia la optimización del clima escolar.

Desde los objetivos propuestos en este trabajo puede permearse un claro interés en todos los procesos que implican dar una mirada a al ambiente escolar, en la medida que caractericen las problemáticas evidenciadas. Desde ellas se empodera al docente y a los mismos estudiantes hacia la creación de un conjunto prácticas de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan no solo la calidad educativa en cuanto a aspectos académicos, sino, en la relación y reconocimiento del otro dentro de la pequeña sociedad que es la escuela, teniendo en cuenta a Garnegski y Okma (como se citó en Guerrero) “la escuela permite el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas” (p. 5).

En segundo lugar, se encuentra la investigación de Burgos, R. (2011) “Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia” Tesis de la Universidad de Chile.

“Lo importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir... Ahora es lógico... Ninguna escuela así va a ser fácil, ... estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educar, ser feliz” (Freire).

Esta investigación muestra una patente preocupación por el ambiente escolar en algunas instituciones, en las que se han presentado innumerables inconvenientes entre estudiantes y docentes. El objetivo es comprender qué significado le dan al ambiente social escolar los estudiantes. En la medida que sean ellos mismos quienes evidencien las dificultades del trato con el otro dentro del aula, para desde allí poder crear estrategias que mejoren el ambiente escolar. Este trabajo se desarrolla desde una metodología cualitativa con un enfoque comprensivo interpretativo, en el que tiene relevancia cada uno de los sentires y miradas del estudiante desde sus narraciones. A partir de ellas se analiza los datos obtenidos alrededor de algunos ejes importantes abordando el ambiente social, la teoría de la socialización y el interaccionismo simbólico, en la medida que permiten al investigador comprender las relaciones y situaciones que se tejen en el aula.

Por lo tanto se destacan aportes del investigador que resaltan la importancia de una educación emocional y no solo dedicada al ámbito cognitivo, lo teórico o lo referente a la construcción de conocimientos. Por ello su investigación se basa en identificar las actuaciones

del aula y los contextos sociales de cada uno de los educandos, teniendo en cuenta que algunos factores del medio están siendo replicados en el aula.

El autor considera que es el aula el primer escenario para tejer las relaciones sociales por lo tanto tiene en cuenta las interacciones y actuaciones de los estudiantes dentro de ella para reconocer las características del ambiente social escolar.

La investigación de Conde, S. (2013), “Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM” de la Universidad de Huelva. Es un arduo estudio que centra su atención en la convivencia desde las relaciones de los estudiantes, partiendo de la violencia y conflictos sin terminar, a los que el gobierno por medio de decretos y leyes presupone dar solución con la aplicación de estas en las escuelas. El sentido está en comprender la realidad desde el reconocimiento de las características del entorno y las actuaciones o situaciones direccionándolas hacia el objetivo de mejorar la convivencia. Por lo anterior la investigadora implementa la creación de un instrumento que posibilite mejorar la gestión desde la organización del clima escolar y la autoevaluación en el actuar de cada educando.

Conceptualiza su recorrido teórico desde una profundización en lo que es convivencia escolar, las relaciones interpersonales, el modelo EFQM que se concibe como una herramienta de evaluación y gestión de la convivencia en el aula, desde la aplicación en determinados contextos escolares que permita trazar un camino hacia la excelencia desde la comprensión e interiorización de las faltas y las posibles soluciones que cada educando construya entorno a ellas. Así puede concluir con la importancia de empoderar al estudiante desde el liderazgo en la convivencia y la planificación de estrategias que evidencian las necesidades y rutas de atención a estas mismas, teniendo en cuenta los procesos de formación continuos del personal docente.

2.1.4. Principales hallazgos de los antecedentes

De acuerdo a lo expuesto en las investigaciones referenciadas a nivel local, nacional e internacional se reconoce la pertinencia de dirigir el interés investigativo en torno a temas como la convivencia, los imaginarios y los ámbitos educativos. En cada una de las investigaciones se permite reconocer en el rol del docente y su incidencia en el aula, las relaciones entre los estudiantes y el contexto social, siendo la escuela el punto de partida para aprender a convivir, puesto que allí se tejen las relaciones entre sujetos que será reflejada en la sociedad.

Es importante destacar dentro de estas investigaciones el aporte al presente proyecto, en el que se da relevancia a la convivencia escolar desde el reconocimiento individual de cada sujeto, al auto reconocer todo tipo de aspectos que puedan influir en la convivencia grupal. Al igual que la importancia de empoderar al docente en la creación y planificación de estrategias pedagógicas intencionadas a la construcción de la convivencia escolar, siendo el docente quien promueve las relaciones que se dan en el aula, del mismo modo empoderar al estudiante en la medida que se haga participe de su propia formación en pro de su progreso y el de toda la sociedad.

Es así como estas investigaciones son un referente significativo para el presente trabajo en la medida que permite dar importancia al quehacer docente, en la construcción y generación de nuevas estrategias en sus prácticas diarias, que nacen del proceso diario de reflexión en torno a las dificultades y logros evidenciados en su labro diaria. Donde tenga sentido y cobre importancia la investigación en el aula de clase desde el pensamiento y las intenciones del docente en relación con la convivencia escolar.

2.2. La pedagogía como principio antropológico de la formación humana.

La formación del ser históricamente ha estado ligada a los procesos de educación del ser humano, estos que inician desde la familia y van a ser potenciado en la escuela desde las interacciones constantes con los otros. Así la formación del individuo se da a través de todos los procesos que están intrínsecamente sujetos en la educación. Así pues, al hablar de formación es pertinente conceptualizar los procesos pedagógicos que favorecen a este. Pino y Mejía (como se citó en Castro, Martínez y Chaverra, 2012) afirman: “el proceso de humanización es la misión y eje teórico de la pedagogía.” (p. 415).

Es necesario entonces indagar en la pedagogía desde sus acepciones en dos sentidos, uno el de instrucción y otro el de formación. Al respecto Zuluaga (como se citó en Ríos y Cerquera, 2013) plantea:

La pedagogía se comprende como un campo conceptual y práctico, constituido históricamente por una trama de conceptos y objetos que le definen su estatuto de saber autónomo y relacional, a saber: enseñanza, aprendizaje, formación, evaluación, concepción del maestro, la escuela y su función social, didáctica, métodos de enseñanza, currículo, el lenguaje, selección del saber y la concepción del conocimiento. (p. 30)

En lo anteriormente expuesto, puede identificarse ese papel de la pedagogía más estricto y académico, que encamina sus procesos más a las acciones que se originan y se desencadenan en el ámbito educativo. Aquel en el que son posibles los procesos de enseñanza, por parte del docente con todo su entramado de métodos, estrategias y diseños según sus intenciones de formación. El otro proceso es el del aprendizaje, que ya le compete al estudiante, como principal constructor de su aprendizaje, en la medida de sus necesidades e intereses educativos.

Además de esta forma de percibir la pedagogía, existen otras concepciones que parecen cautivar más. Aquellas en el que la relevancia e importancia radica en la formación del ser humano. En la medida que se busca rescatar y potenciar la esencia de este como sujeto sintiente que hace parte de una comunidad y se relaciona con el otro. Cabe resaltar que uno de los campos que más hincan en esta idea, se da desde la pedagogía antropológica.

La antropología pedagógica es un término que resulta de la mezcla entre “antropología”, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano, y “pedagogía”, entendida, en su sentido moderno, como disciplina o campo de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humanas. (Runge y Muñoz, 2005, p. 3)

En este sentido, se muestra como es radical este interés de indagar y materializar desde las reflexiones, teorías y discursos la formación del ser humano en toda su esencia y plenitud, comprendida esta formación más desde una postura con valor individual y social. Puesto que el ser humano necesita desarrollar y crear procesos, primero, de subjetivación, donde las necesidades se hacen manifiesto de manera intrínseca, desde un proceso más individual y personal que va desde adentro hacia afuera. En segundo lugar la socialización, por ser un sujeto ligado a determinados contextos dentro de la sociedad a la que pertenece y por último pero no menos importante, de culturizarse, dada la relación constante con el otro, desde las interacciones y acciones que determinan la reciprocidad, al actuar dentro de parámetros y normas establecidas que benefician a su comunidad y a él mismo.

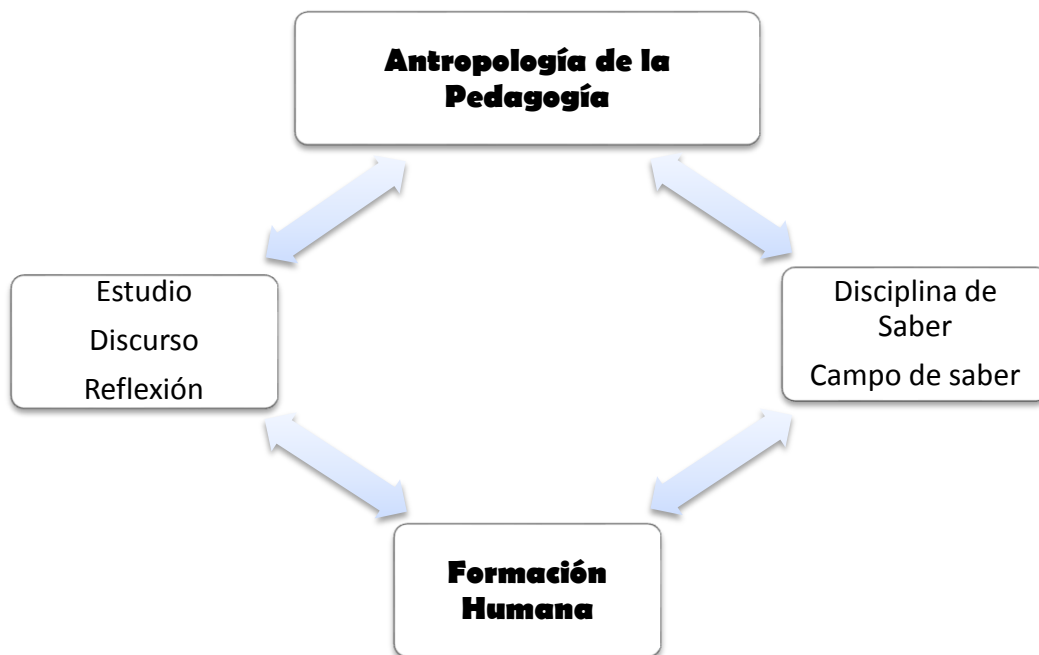


Figura 2. Antropología pedagógica y formación. Elaboración propia.

En este sentido es pertinente entender que desde la pedagogía se concibe al sujeto en toda su plenitud como aquel que puede ser formado, a diferencia de otros mamíferos, es el único capaz de asumir roles y propósitos dentro de la sociedad. “Es decir que, visto desde el marco de una antropología pedagógica, el hombre es concebido ya acá como un ser formable, necesitado de educación, perfectible y susceptible de ser mejorado” (Runge, 2012, p. 101). De esta manera se reconoce entonces en el ser humano un principio antropológico y pedagógico de formación. Desde el que se pueden conceptualizar dos elementos importantes que subyacen en este fenómeno, el de formabilidad y educabilidad.

Principalmente se ha venido tratando este tema desde un origen alemán, con las ideas de Helbart al postular el *bildsamkeit*, palabra alemana en su traducción, hace referencia a la condición o disposición humana que le permite al sujeto ser formado y educado en todos los aspectos de su humanidad. En palabras de Runge y Garcés (2011) “*Bildsamkeit* que en español se tradujo como educabilidad en vez de formabilidad. Una palabra que hace referencia a la capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas” (p. 13).



Figura 3. *Bildsamkeit*, palabra origen alemán. Elaboración propia.

Desde estas concepciones se puede entender la estrecha relación entre la educabilidad y la formabilidad, al ser conceptos semejantes por su significado en el campo pedagógico. Ahora

bien, hablando de educabilidad, es preciso reconocer en ella, una potestad que al igual que en el de la formación, está ligada al sujeto, desde la influencia que se crea sobre este. Aunque esta desde un proceso más externo, pero que tiene gran relevancia e implicación en el interior de cada sujeto. Luzuriaga (como se citó en Runge y Garcés, 2011) afirma: “El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno... pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad solo la reconocemos en el hombre” (p. 15).

Por lo anterior, aunque el carácter formador de la pedagogía, desde la educabilidad, es influenciado, son en sí los mismos sujetos quienes deciden formarse, teniendo en cuenta el contexto que determina su actuar dentro de la construcción de la cultura de la que hacen parte.

La educabilidad, en primer lugar, es una atribución que se dan a sí mismos, tanto el educando como la educanda, en la medida en que son ellos quienes optan por educarse en una dirección y otra. Pero es también una atribución que emerge de las interacciones colectivas, por cuanto ese educarse se da en el seno de los otros, a partir de los otros y con los otros, si se tiene en cuenta lo axiológico, la atribución de valor y, por tanto, el problema de lo ético que es eminentemente comunitario. (Runge, 2012, p. 15)

Este concepto sigue postulando los procesos formativos del ser humano, aunque según Herbart, se distancia un poco del de formabilidad, en la medida que uno se da desde la influencia sobre el sujeto, mientras que el otro es más un proceso interior propio del sujeto, que no desconoce, lo externo. Rousseau (como se citó en Runge y Muñoz, 2005) menciona: “las reflexiones de una antropología pedagógica parten o se enmarcan dentro del espacio de la formabilidad... el espacio de trabajo de una antropología pedagógica se abre bajo el trasfondo de la posibilidad de perfeccionamiento humano — perfectibilidad.” (p. 4).

Así, al hablar de formabilidad desde la pedagogía es posible reconocer el formar como algo que se da desde el interior, desde el interés del ser humano de formarse para acomodarse y reacomodar su condición de vida en la sociedad durante el desarrollo de toda su existencia y según las determinaciones y características del contexto.

De esta manera, la formabilidad implica un proceso interno con un ser que no solo se forma, sino que a partir de allí, también se transforma (emociones, razones, saberes y valores).

Este asunto soporta una interdisciplinariedad, en la que es necesario la reproducción de la cultura y la sociedad, desde la individualización, socialización y subjetivación del sujeto en todos los campos y fenómenos de la vida humana.



Figura 4. Pedagogía antropológica y humanización. Elaboración propia.

De allí que la importancia de entender estos procesos desde la antropología de la pedagogía, sea reflexionar a los sujetos sobre las intenciones formativas, los cúmulos de pretensiones que puedan llevar a un ideal formativo para influir en la construcción colectiva de la sociedad, ya que como se ha mencionado, la formación es un proceso que se da a través de la educación.

2.3. Profesores, imaginarios y saberes

Dentro de la educación existen algunos elementos o actores importantes sobre los que gira el acto de enseñanza aprendizaje, los profesores y los estudiantes. Estos que son los encargados de movilizar y crear en el día a día una experiencia de conocimiento en cualquier lugar donde interactúen juntos, el aula, el patio, un sendero o hasta debajo de un árbol. Pero aquí, son los docentes los llamados a motivar y porque no propiciar todo tipo de relaciones e interacciones entre los estudiantes y con ellos mismo. Así, el profesor será quien en esta ocasión, sea el centro de atención por sus acciones, pensamientos, creencias, imaginarios, emociones y su propio saber dentro del ambiente escolar.

Hay que reconocer en la docencia una profesión ambivalente de la que se puede vivir por vocación u obligación, efectuando sobre quien la lleva a cabo sentimientos tan ambiguos, desde el punto de vista en el que se vea y se viva esta experiencia diaria. Por un lado, puede ser para un profesor la aventura más positiva de su vida, con retos diarios, compromisos y responsabilidades que asume con pasión, incidiendo ello en el ambiente escolar y la creación de un espacio en el que todos los actores estén dispuestos a esperar un nuevo día para aprender. Por otro lado, puede asumirse como una simple profesión de obligaciones, de tensiones, de personas resignadas y aburridas que anhelan la terminación de cada día y ruegan porque no llegue el siguiente. Esteve (2006) afirma:

El clima emocional del aula lo construye el profesor a partir de dos elementos básicos: 1. La identidad profesional con la que afronta la relación educativa; es decir, la definición personal que hace de su propio papel como profesor, y desde el cual enfoca las relaciones con sus alumnos con muy distintas actitudes y estrategias. 2. Las destrezas de interacción y comunicación con las que el profesor afronta la relación educativa. (p. 106)

Con lo anterior es posible concebir al profesor, como el gestor en la construcción del ambiente escolar, desde sus actuaciones y proposiciones que inciden directamente en la convivencia. En contraposición como se concebía al profesor hace algunas décadas, quien era el único poseedor del saber y quien atemorizaba con los severos castigos que en ese entonces eran permitidos, por lo que existía una convivencia del miedo. Ahora que el papel del docente va más

allá de ser un transmisor o instructor del saber específico de una disciplina, se reconoce en él un rol de formador de la condición humana dentro del aula escolar.

Los docentes son el elemento central sobre el que gira la construcción del clima emocional del aula; ya que son ellos quienes generan el sistema de trabajo, el tipo de relaciones humanas y los códigos básicos de interacción y comunicación en el aula. (Saldarriaga, 2006, p. 85).

De allí que se un compromiso y una responsabilidad formar en la ética, en los valores y en el desarrollo de las habilidades sociales que le permiten a los estudiantes construir una convivencia adecuada desde la interacción y el manejo de sus emociones, siendo esto un reconocimiento de la labor educativa y labor del profesorado hacia la formación integral. Con lo anterior es posible reconocer en el profesorado las acciones, pensamientos y creencias que enmarcan su quehacer diario, desde los cuales crea todas las posibilidades de formación para su alumnado, con lo que es posible ahora hablar de imaginarios.

En un principio se puede comenzar por indagar en ¿qué significa lo imaginario?, ¿qué conceptos favorecen la identificación de los imaginarios? y ¿cómo se da su proceso de significación? En realidad abarcar cada una de estas inquietudes solo es posible desde un minucioso y riguroso estudio de referencias bibliográficas y autores que permitan dilucidar una clara significación de este. Para empezar es posible entender lo imaginario desde los aportes de pintos (como se citó en Cegarra, 2012) como “aquellos esquemas, construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (p. 10). De esta forma es posible notar que lo imaginario es la percepción de algo, y esta da lugar a reconocer en primera instancia que para que emerja un imaginario, primero el sujeto debe haber concebido un pensamiento o creencia sobre su realidad. Al respecto Shotter (como se citó en Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011) afirma “los imaginarios se relacionan con los sentimientos hacia algo o alguien, pues esos sentimientos son, en realidad, convicciones o creencias que se van constituyendo en relación con el mundo y que lo desustancializa” (p.108).

Por lo tanto al hablar de imaginarios, es necesario hablar sobre las creencias, por ser estas ideas las que se constituyen sus inicios. Es así como puede determinarse que “la creencia es la disposición de un sujeto considerada en cuanto tiene relación con la realidad tal como se le presenta a ese sujeto” (Villoro, 1982, p. 60). De esta forma puede entenderse que la interacción y

las acciones de los sujetos en determinados contextos permiten la creación de ideas y pensamientos de lo que sucede a su alrededor.

Así, es posible determinar los imaginarios como una creencia y una manifestación del pensamiento que influyen en las acciones de las personas, más aún en aquellos procesos ligados a la enseñanza. Ya que los imaginarios se nutren de las experiencias que se tienen con la realidad social y contribuyen a dar un significado a esta creencia. Aquellas formadas por los docentes, quienes parten de un saber y un conocimiento para actuar en un determinado grupo y espacio, es así como puede considerarse que “tanto el saber cómo el conocer pueden considerarse por lo tanto como forma de creencia” (Villoro, 1982, p.219), y son aquellas creencias las que llevan a concebir y fundar el imaginario.

De este modo, al entender los imaginarios como las creencias, pensamientos e ideas, basados no solo en una situación determinada si no en conocimientos y saberes propios de cada persona, que son generadas ante algo que ha de suceder o se determina que ya ha sucedido. “Aquí reposa el carácter del imaginario como <esquema interpretativo> que hace plausible la realidad social” (Cegarra, 2012, p. 8). Aquella que es interpretada desde la lectura de la vida social que cada sujeto hace de su medio y de su accionar con el otro y los otros.

Si bien, el imaginario es considerado como una experiencia social, por emerger de las interacciones con los otros, es bien conocido que estos pueden ser individuales o colectivos, pues nacen de cada individuo y se colectivizan a partir de la socialización, al permitir a los sujetos sentirse identificados y representados con ciertas ideas y creencias que los demás también han construido del medio en el que se desenvuelven. Ugas (como se citó en Cegarra, 2012) afirma:

El imaginario es la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto-representaciones e imágenes identitarias. (p. 3)

Por lo anterior se concibe estos imaginarios no solo como una representación de la realidad, sino también como un cúmulo de creencias, pensamientos e intenciones que determinan un tiempo y espacio de la realidad social, por ser considerado el imaginario una representación del mundo con un sentido histórico y social. “Los imaginarios remiten a sentidos. Es decir, a múltiples significaciones que en conjunto conforman un marco de referencia o campo semántico que sirve de esquema de interpretación para comprender y aprehender la realidad

socialmente dada”. (Cegarra, 2012, p.13). Por lo tanto dar sentido a estos imaginarios constituye construir la realidad, como una manera de enfrentar la vida en la sociedad, así lo sustenta Márquez (2007), “los imaginarios, como matrices de sentidos que son, se sitúan en la difusa frontera de lo real y lo imaginado: lo deseado, lo perdido, lo que no se tiene” (p. 80).

Se diría entonces que lo imaginario, se toda de sentido y significación en la medida que cada sujeto se acerca a su realidad desde una multiplicidad de intervenciones que mantienen lo imaginable, esto como una representación de su propio ser, basada en acciones y creencias que representan su realidad social.

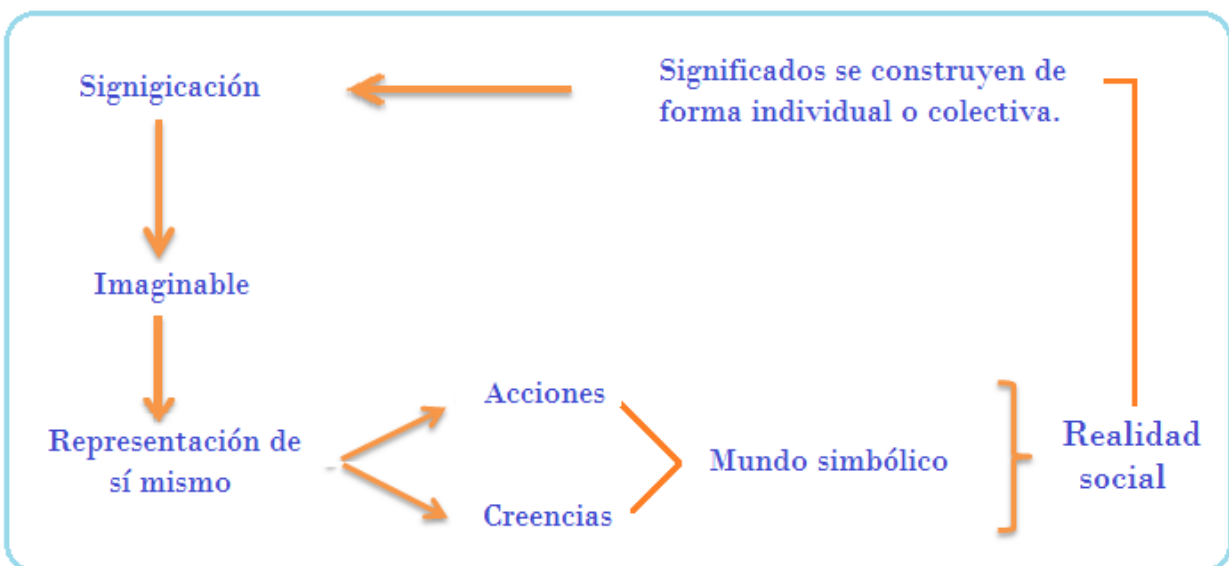


Figura 5. La significación de lo imaginario. Elaboración propia.

Continuando con el tema, podría afirmarse que la significación de los imaginarios sobre la realidad, debe cumplir una responsabilidad en el ámbito educativo, que permita a profesores gestionar y vincular sus prácticas educativas desde acciones y discursos que promueva la intervención en el campo educativo, este como el modo de construir realidades a partir de lo pensado, es decir desde sus imaginarios.

Son los imaginarios, como esas creencias, convicciones, motivos y fuerzas que impulsan a realizar nuestras acciones e interacciones, quienes definen, en últimas, la tendencia- fuerza que lleva a un grupo a asumir una teoría y una acción, una forma de representar y decir y no otra. (Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011, p. 107).

Por consiguientes estas representaciones sociales terminan por asumir una finalidad en la acción, desde las prácticas de los sujetos, sus narraciones y relatos instaurados en una sociedad. Estas que pueden ir encaminadas a la configuración y construcción de las relaciones sociales, pues es sabido que los imaginarios inciden en la forma en la que se regulan y sostienen los comportamientos sociales. Agudelo (2011) afirma que “lo imaginario es útil en la medida que permite que una sociedad se comprenda y resignifique sus valores” (p. 8). Aquellos valores que constituyen un parámetro e instancia de lo que significa construir la realidad convivencial entre los grupos humanos, específicamente en la convivencia escolar.

En este sentido, el imaginario social es el que empuja a los grupos humanos a construir sus instituciones; pero para que ello sea posible, se requieren algunas condiciones en el imaginario por posesionar socialmente: las convicciones, motivaciones y creencias/fuerza deben estar cimentadas en lo social, a tal punto de que sean verdaderos símbolos de orientación grupal. (Murcia, 2011, p. 57).

Así Murcia (2001), propone algunas dimensiones en las que se fundamenta la lógica de los imaginarios sociales en la escuela, *primero* “asumir la necesidad de comprender la naturaleza imaginaria de la escuela”, como la una necesidad del docentes para asumir e interpretar la realidad bajo percepciones que crea en cada situación. *Segundo* “Recuperar el papel creador y creativo de la escuela y del ser humano que en ella se dinamiza y la dinamiza” a partir de las intervenciones e intenciones que permitan a los sujetos inventar sus propios mundo por medio de la creación. *Tercero* “Reconocer las significaciones imaginarias sociales que sustentan la escuela en su devenir creativo histórico-social” (p.67), considerándolas las responsables de la significación en cuanto al reconocimiento de afectos, intenciones y pensamientos en determinado espacio y tiempo, en las que se dan las prácticas sociales e interacciones colectivas.

Una vez hecho este recorrido bibliográfico, cabe manifestar que los imaginarios, como representaciones presentes en cada ámbito de la vida, juegan un papel importante en la transformación de la realidad histórica y social a la que los grupos humanos pertenecen, incidiendo desde esta perspectiva en el ámbito educativo, no solo como un trasegar en la realidad del día a día, sino también, como una responsabilidad pedagógica de intervenir en la construcción de realidades pensadas e imaginadas, como la manifiesta Cegarra, (2012) “el imaginario interviene en distintos niveles de la formación y construcción permanente de la compleja trama social” (p. 8). De allí que intervenir y transformar sea considerada una

confrontación con la experiencia social, que permita al profesorado identificar los imaginarios que lleven a indagar y suponer discursos alrededor de las prácticas en el aula de clase.

2.4. El lugar del conflicto en la convivencia escolar.

Reconocer el espacio educativo y pedagógico implica acentuar el interés en aspectos que sean relevantes dentro de este medio. Para ello y desde el reconocimiento del acontecimiento en el ámbito escolar, es necesario suscitar las relaciones, acciones e interacciones que se tejen entre los principales actores que en él se desenvuelven. Esa así como desde este escenario se evidencia no solo la necesidad de indagación desde la intervención en el aspecto cognitivo como eje fundamental de la educación, sino también el interés de incursionar en el ámbito de las relaciones entre pares, que se problematiza desde el naciente conflicto fluctuante en la convivencia escolar.

En todo grupo social existen diferentes relaciones que se forman entre los sujetos, que se enmarcan dentro de procesos de socialización, aquellos surgen bajo condiciones y parámetros establecidos por el tipo de ambiente en el que se interactúe. En palabras de Gómez (2016) la socialización “es el proceso mediante el cual los seres humanos nos integramos a la sociedad a través de la adquisición de un determinado tipo de competencias y habilidades, lo que nos permite convivir bajo los parámetros que dicha sociedad exige” (p. 134). Siendo las relaciones y la interacción con el otro, una herramienta fundamental para lograr que cada sujeto se integre a la sociedad de la que es parte, ajustando su actuar a las diferentes condiciones que esta establezca.

Lo anterior permite señalar que la experiencia humana está condicionada no solo por el entorno, sino por la relación con el otro, aquella que parte de un yo, de una subjetivación natural en la medida que se reconoce como parte de una sociedad. Cortina (como se citó en Delgado y Lara, 2008) afirma “que cada individuo se enraíce en el humus de las tradiciones y relaciones vitales de una comunidad concreta” (p. 681). Siendo este un eje insoslayable en la construcción de sujeto con el otro y lo otro. “En este sentido, constituirse como sujeto solo es posible en la interacción, en la comunicación y la alteridad; es el otro quien reafirma mi yo, y yo con quien se construye la realidad social” (Gómez, 2016, p. 137). En la dimensión de estas relaciones es innegable el hecho de reconocer los acontecimientos y las acciones que suscitan la forma en que se tejen las relaciones frente al otro o los otros. Maturana (como se citó en Ospina y Ospina 2016) afirma.

Hay dos emociones que pueden definir la manera de establecer las relaciones humanas, el amor o el rechazo, cuando se ama o cuando se rechaza se está teniendo un impacto sobre el vínculo que se ha establecido con otras y otros. (p. 179)

Es allí, en ese rechazo donde se da lugar a diferentes situaciones convivenciales enmarcadas dentro de la problemática del conflicto. Almendros y Garrido (como se citó en Pérez, Gázquez, Fernández y Molero, 2011). “No resulta difícil apreciar que se están produciendo episodios de violencia que amenazan la convivencia pacífica, de un lugar diseñado para la interacción educativa de sus miembros”. (p. 82). Una realidad social del contexto educativo que altera las relaciones entre los sujetos enmarcadas en diferencias y desacuerdos que dan lugar al conflicto escolar, un fenómeno natural del día a día en el contexto educativo. “El conflicto nos remite a comportamientos humanos, como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos” (Salinas, Posada e Isaza, 2002, p. 2). Estos no son ajenos a las comunidades y sujetos que se relacionan en el ámbito educativo, donde cada uno se constituye como un ser diferente al otro, pero con un punto en común que encamina a forjar interacciones en determinadas condiciones establecidas por las instituciones educativas.

En este sentido el lugar del conflicto en la convivencia escolar pone de manifiesto la resistencia en la interacción con el otro por disociaciones o diferencias, este como proceso natural del ser humano. Delgado y Lara (2008) manifiestan. “Esta tensión que implica la convivencia lleva a las instituciones educativas a reconocer que el conflicto y el antagonismo de intereses deben ser aceptados como legítimos e inherentes a las relaciones humanas y sociales”. (p. 677). Acciones que muchas veces se manifiestan en la ruptura de relaciones con el otro, con conductas inadecuadas según los parámetros y los acuerdos establecidos por determinado espacio escolar.

Aquí se reconoce en la escuela una importancia de valorar las problemáticas que aquejan y afectan la convivencia en determinado ámbito educativo, desde donde es posible una apuesta a la construcción y mejoramiento continuo de ella entorno a las mismas dificultades que se evidencian, como una oportunidad para transformar el contexto educativo. Destacando los aportes de Delgado y Lara (2008) “el reconocimiento que hacen las instituciones del conflicto como un elemento generador y dinamizador para la construcción de los pactos de convivencia”

(p. 688), es viable que el conflicto dentro de la convivencia tome un papel fundamental, que dinamice acciones que incidan en la construcción de convivencia que se desea en el ámbito escolar.

De esta manera es válido aclarar que “La convivencia escolar cotidiana encierra, en consecuencia, una tensión que se desplaza entre el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de promover cierta integración social, para construir una comunidad de intereses colectivos”. (Delgado y Lara, 2008, p. 677). Aquella que otorga significado y sentido a las relaciones sociales que se establecen, caracterizando el tipo de convivencia que se desarrolla en cada grupo escolar. Al respecto Touriñan (2009) afirma:

Yo convivo en muchos ámbitos y hay, desde el punto de vista de la educación, espacios, ámbitos o sectores de convivencia y hay, además, niveles de convivencia, pues la convivencia no es la misma en todos ellos, ni se da el mismo nivel de convivencia entre todos los que están en el mismo espacio de convivencia. (p. 148)

Son estos niveles y distintas formas de convivir los que determinan una conexión intrínseca entre convivencia y conflicto, en la que emerge la necesidad de indagar y cualificar la convivencia, como una convivencia pacífica dentro del ámbito de la educación (Touriñan, 2009). En tanto que es una responsabilidad pedagógica identificar el tipo de convivencia y los medios para construirla y reconstruirla, considerando como un elemento positivo el conflicto. Con lo anterior es importante reconocer en Touriñan (2009) que “en los espacios convivenciales los valores derivados de los derechos humanos se consolidan como fundamento de la educación para la convivencia pacífica, porque el reconocimiento del otro se funda en un compromiso de voluntades basado en la aceptación del otro” (p. 149). Y desde la educación se genera una necesidad de fortalecer las relaciones entre los sujetos a partir de la formación en valores, de la fundamentación de la ética, la responsabilidad por el otro y reivindicación de los derechos humanos. Formación que subyace en el interés de plantear de forma flexible la resolución a los conflictos dentro del ámbito escolar, para apoyarse en los pilares de la educación basados en el vivir y convivir con el otro de manera pacífica desde la construcción de la convivencia colectiva. Touriñan (2009) afirma:

La formación para la convivencia pacífica tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores; es un ejercicio de elección de valores, nos lleva al reconocimiento del otro y nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, que constituye los espacios de convivencia. (p. 150).

Con lo anterior es viable considerar que la convivencia es hoy por hoy un campo de indagación significativo de la educación y la pedagogía, en el interés de cualificar y propiciar transformaciones significativas en el ámbito de la formación humana y su tejido de relaciones que tanto inciden en la realidad de la sociedad. Por ello son válidas las acciones que proponen las instituciones y los docentes en la contingencia de los acontecimientos y experiencias sobre la mediación del conflicto hacia la construcción de la convivencia escolar.

2.5. La creación de ámbitos educativos en contexto.

La educación como una constante relación educativa plantea la necesidad de entender los procesos que se desarrollan desde el acontecimiento pedagógico, en el que se suscita la acción encaminada al empoderamiento de los propósitos y modos de actuar. “Hay que responder a cómo se justifica ese acontecimiento como acontecimiento educativo y esta es una cuestión que sólo se responde desde el conocimiento que tenemos del fenómeno educativo, en tanto que el acontecimiento se construya, desde la Pedagogía, ajustado a criterios nominales y reales de significado” (Touríñan y Languera, 2016, p. 53). Desde la comprensión del fenómeno educativo, la función mediadora del docente abre las posibilidades de reconocer estas actuaciones e intervenciones desde la experiencia cultural en el que se desarrolla el aspecto educativo, encaminado a la consideración y creación de ámbitos educativos.

La intervención educativa nace desde la función mediadora del docente que propicia espacios de acciones y representaciones posibilitando el reconocimiento de elementos que visibilizan la intervención. Así lo afirma Touríñan (2014) “La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando” (p.60). Es así como el desarrollo eficaz de la acción requiere de una realización que pueda ser interpretada y dicha en un amplio sentido. (Touríñan, 2014). Dado que desde este aspecto busca potenciar las prácticas para la formación del educando y más aún, la creación de espacios pedagógicos para que esta formación sea posible. Desde la pedagogía se asigna sentido y significado a los procesos de intervención, que se fundamentan sobre los propósitos y las metas educativas, cimentando desde el acontecimiento educativo la acción. “Cada actuación es un camino que implica el valor pensado y creído, valor creado, simbolizado y significado, valor elegido, valor comprometido, valor decidido y valor sentido” (Touríñan, 2014, p. 139).

De manera semejante es importante centrar la importancia de la intervención educativa más allá de la acción, como el acontecimiento donde se nacen todas las oportunidades creativas y propositivas. Así mismo desde la pedagogía esta intervención tiene una connotación que conviene subrayar en el campo de los valores y la formación, en el que se propicia “la construcción de experiencia axiológica relativa a la convivencia” (Touríñan 2014, p. 109). Hecha

esta salvedad se introduce ahora la intervención educativa y pedagogía en el plano de la formación, de sus propósitos y metas en cuanto a la mediación directa que puede gestarse desde la pedagogía.

Ahora bien, si desde la educación se gestan las relaciones entre el yo y el otro, es la pedagogía quien postula explícitamente el acercamiento y la intervención a la formación en valores en el ámbito educativo, desde bases estructurales que se instituyen en la pedagogía tecnoaxiológica y la pedagogía mesoaxiológica. La primera que destaca el reconocimiento del espacio en que se desarrollan las acciones y se propician los acontecimientos, con una mirada acentuada desde el desarrollo de valores.

Podremos construir la mirada pedagógica de la mano de la pedagogía tecnoaxiológica, porque se ocupa en la educación afectiva de buscar la experiencia sentida de los valores de ámbito, es decir, el desarrollo de la emocionalidad para alcanzar la experiencia sentida del valor, estableciendo una relación entre el apego, la sensibilidad y la unión valores-sentimientos en cada elección y acción que realizamos. (Touríñan y Langueira, 2016, p. 218).

La segunda, la pedagogía mesoaxiológica legitima el conocimiento y dominio del área cultural, teniendo en cuenta el contexto en el que se interviene desde la experiencia axiológica. En palabras de Touríñan y Langueira (2016) “La pedagogía mesoaxiológica transforma un contenido de área cultural en ámbito de educación” (p. 57).

Así es posible concluir que toda educación que tenga un sentido axiológico desde sus acciones y prácticas de formación, logran desencadenar el significado personal e intrínseco de los actores que trasciende el conocimiento histórico, integral y cultural del acontecimiento educativo. Con lo anterior es evidente la relación estrecha entre acción, acontecimiento e intervención pedagógica, pues las funciones mediadoras desde estos elementos propician la creación de ámbitos de educación. Aquellos que están enmarcados en los propósitos de formación que se derivan del reconocimiento del valor educativo, del aspecto cultural y pedagógico.

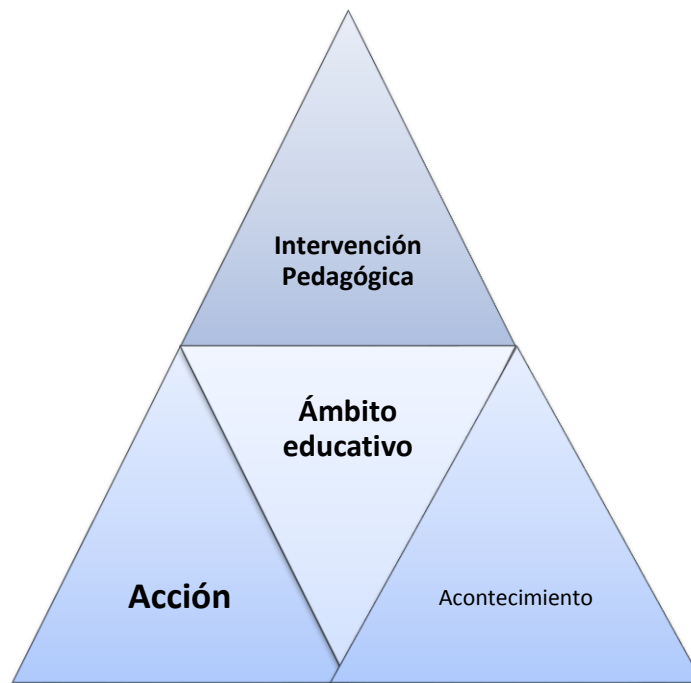


Figura 6. Elementos que intervienen en la creación de ámbitos educativos. Elaboración propia

Como gestores del contexto desde la interacción e intervención educativas se hace necesario generar espacios de formación axiológica desde el concepto de ámbitos educativos, los cuales toman sentido y significado desde el acontecimiento cultural. Touriñan y Languera (2016) afirman:

Definimos el “*Ámbito de educación*”, como una concepción que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación asociada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención, a las dimensiones generales de intervención, a las áreas de experiencia y a las formas de expresión, con la finalidad de ajustarse a cada acto educativo. (p. 212).

Teniendo en cuenta que la labor docente implica la transformación del contexto en el que interviene, es imperativo la creación de ámbito educativos, reconocidos como espacios de convivencia, interacción, relación con el otro y consigo mismo, significados desde las experiencias de interrelación y relaciones pedagógicas determinadas, que justifiquen los fenómenos educativos desde el acontecimiento y la acción.

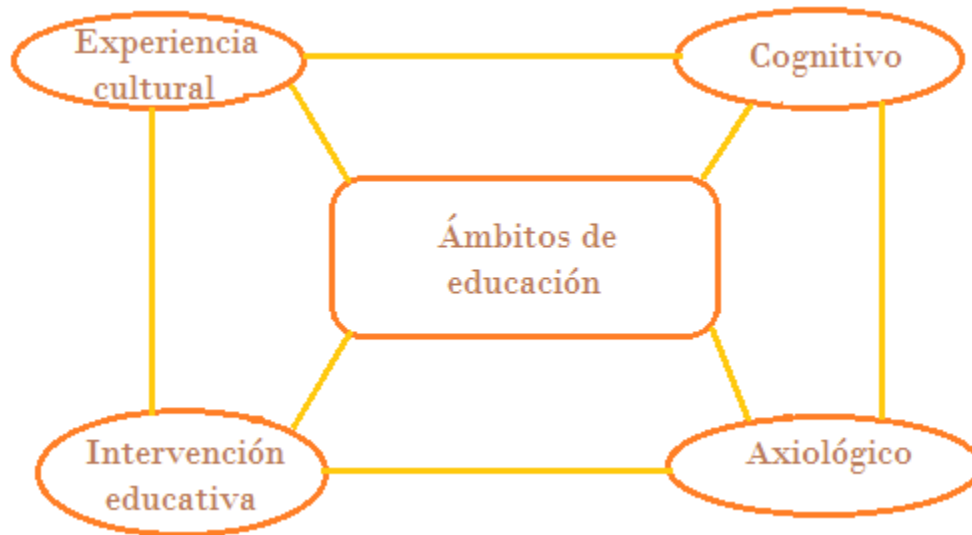


Figura 7. La creación de ámbitos educativos desde el contexto pedagógico. Elaboración propia.

En este sentido la educación devela la intención de formación personal por medio de procesos educativos que involucren elementos de formación axiológica que determinen su carácter y responsabilidad de formación.

Si la relación que establecemos es educativa, *hay que comprometerse* y defender el significado de la educación en cada espacio de intervención categorizado como ámbito de educación y, en ese caso, ejercemos una *actividad responsable*, porque cuidamos para educar, es decir, para que cada educador, junto con el educando, genere en cada educando la relación educativa respecto de sí mismo. (Tourrián, 2014, p 154).

En pocas palabras, la creación de ámbitos educativos en contexto, permiten interpretar las acciones pedagógicas y los acontecimientos en concordancia con las metas de formación desde el campo de conocimiento y el ámbito de los valores. Por los que la intervención educativa promueve un criterio ético y razonable de considerar la experiencia cultural, como un arraigo pedagógico que puede contribuir tanto al desarrollo personal como cultural en concordancia con el sentido y el significado propio que determina el fenómeno educativo como ámbito de la educación.

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGIA

3.1. Enfoque de la investigación

Hablar de investigación en educación implica aterrizar todos los procesos que en ella se desarrollan desde un paradigma hermenéutico, que vela por ir más allá de las experiencias y acciones del ser humano en las relaciones con su medio y con el otro. Planella (2006): “todos los hombres pensamos a partir de lo que hemos vivido, pues la vivencia es la que dota de sentido a nuestro saber y conocimientos. (p. 114). Aquellos que el profesorado instaure desde la vivencia de cada acontecimiento educativo.

La hermenéutica pedagógica se centrará en la interpretación de la interacción educativa, en la acción y la práctica (Beuchot, 2007). Entonces, la hermenéutica pedagógica se orienta a la interpretación y comprensión del mundo y de la educación, de la dimensión práctica de ésta. (García y Martín, 2013, p. 68).

Aspecto esencial que desde esta investigación supone la necesidad de reconocer en la práctica, las acciones y las decires del profesorado, la responsabilidad e intenciones desde sus pensamientos y experiencias. Por tanto dotar de sentido los imaginarios y acciones de los sujetos de estudio, es posible desde la hermenéutica, como un elemento esencial que proporciona vida a las acciones y la palabra. García (1999) afirma:

Todos los hombres pensamos a partir de lo que hemos vivido, pues la vivencia es la que dota de sentido a nuestro saber y conocimientos. Sin embargo, independientemente de que todos vivimos, nuestras vivencias difieren una de otra, por ello muchas de nuestras ideas, creencias, valores, saberes etc. nos hacen ser diferentes entre sí. (p. 114).

Es esa diferencia la que permite en el campo educativo, conocer diferentes pensamientos, ideas e intenciones desde un mismo espacio escolar y pedagógico, que nutre la experiencia y reflexión del acto educativo con miras a hacer posible la transformación. Desde este punto cabe mencionar la investigación biográfica narrativa se ha convertido en un enfoque propio de la

investigación, que “tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social” (Huchim y Reyes, 2013, p. 2). Es así como este enfoque se apoya dentro de esta investigación desde la perspectiva hermenéutica, desde la dimensión que permite dar importancia y sentido a la experiencia del profesorado y sus narrativas sentidas, pensadas y experimentadas. Bolívar (sf) plantea.

La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. El investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda «experimentar» las vidas o acontecimientos narrados. Vivir y revivir, contar y recontar historias forma, pues, parte del trabajo, en un proceso de dar significado a la experiencia. (P. 561)

Son estas posiciones las que dan lugar a interpretar las acciones suscitadas en el campo educativo desde la viva voz del profesorado, para comprender los aspectos que permiten develar los pensamientos, ideas, creencias e intenciones en la responsabilidad pedagógica de formar y crear ámbitos educativos propicios para la convivencia. Con ello es posible interpretar cómo los docentes dan sentido a su labor, evidenciado en la manera en la cual interactúan con el contexto, permitiendo ampliar el conocimiento sobre lo que acontece en el ámbito educativo desde los diferentes modos en los que se obtienen y se analiza la información. Aquellas fuentes que desde el enfoque biográfico-narrativo se reconocen en el relato de vida, historia de vida, narraciones, entre otras.

Por ello es necesario hacer una distinción de los términos de relato de vida, historia de vida y biograma desde el postulado de Denzin (Como se citó en Huchim y Reyes, 2013):

Relato de vida o narración autobiografía: es la narración retrospectiva por el propio protagonista de su vida o de determinados aspectos de ella, que hace por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la narración es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.

Historia de vida o biografía: es la elaboración, por de biógrafos o investigadores, de un estudio de caso de la vida de una o varias personas o institución que puede ser representada de diversa formas de elaboración y análisis.

Biograma, que fue conceptualizado por Abel, quien lo define como una historia de vida contada por personas que son miembros de un determinado grupo social, escrita en

cumplimiento de directrices específicas en cuanto a contenido y forma, con el fin de obtener el mayor número de datos. (p. 5).

Esta información que se obtiene durante el proceso de investigación por medio de la palabra, los actos y gestos del profesorado a partir de los relatos de vida. “Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros”. (Bolívar, Domingo y Fernández, sf. p. 10) articulado con las narraciones autobiográficas que enuncian desde la propia experiencia la reflexión en el dotar de sentido el mirar hacia atrás.

3.2. Diseño metodológico

Dentro de este proceso investigativo se pretende develar la responsabilidad pedagógica del imaginario del profesorado en la creación de ámbitos educativos, desde problemáticas enunciadas en el conflicto escolar que se evidencia en el Colegio Guillermo León Valencia de la ciudad de Popayán. Lo anterior con el fin de interpretar las significaciones y sentido que dotan la experiencia docente en su compromiso por formar.

Por tanto el presente trabajo de investigación se desarrolla bajo un diseño cualitativo, resultado de la realidad del contexto educativo en la descripción e interpretación de diferentes fenómenos en los que los principales actores son los sujetos (estudiantes y profesores). Este diseño que procura dar importancia a la esencia humana de los fenómenos educativos, desde las significaciones, intenciones y pensamientos del profesorado que son descritos. Deslauriers (2004) lo anuncia como.

Método de investigación que le da una importancia particular a los sentimientos, a las emociones, a las representaciones elaboradas por la gente en una situación dada; al sentido que le atribuyen a los eventos. Elementos a partir de los cuales el investigador edifica una teoría que da cuenta de ellos. (Denzin, 1978b:1-2). Esta es la dirección que sigue la investigación cualitativa. (p. 11).

De esta manera, el diseño de investigación desarrollado permite no solo interpretar los imaginarios, sino develar a partir de las experiencias en el entorno escolar los acontecimientos que suscitan en el docente la significar el pasado, las acciones presentes y las intenciones de formación que a partir de allí se determinan. Lo anterior desde la interpretación y análisis de los datos obtenidos de diferentes fuentes donde se privilegió la voz y narraciones del profesorado en torno a la problemática del conflicto escolar, imaginarios y convivencia. Por tanto este proceso investigativo se desarrolla desde un conjunto de orientaciones metodológicas. Legrand (como se citó en Bolívar, Segovia y Fernández, 2001)

1. El investigador decide un tema a estudiar biográficamente, para lo que formula una demanda a un/os potencial/es narrador/es. Son precisos unos contactos, negociación y aceptación.

2. Se desarrollan una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas literalmente.
3. La investigación propiamente dicha consiste en practicar determinados análisis sobre el material.
4. El proceso finaliza con un informe o publicación.

3.3. Técnicas e instrumentos

Las técnicas hacen referencia a los medios o mecanismos que se utilizan para recoger, conservar y analizar los datos que van surgiendo durante la investigación. Por lo tanto las técnicas se conciben como los procedimientos fundamentales de recolección de información, de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos. De esta manera es posible tener acceso no solo a la información, sino al sentido que esta toma dentro un determinado contexto. Permitiendo ahondar en todas aquellas inquietudes que van surgiendo a medida que se desarrolla la investigación, desde el contacto directo y continuo en el contexto escolar en el que se lleva a cabo este trabajo.

Observación:

Las técnicas de observación desarrollados varias según su estructura y fin, es este caso, se lleva a cabo la observación participante que permite mantener un contacto directo con el grupo y los sujetos que de él hacen parte. Esta busca mantener generar procesos reflexivos sobre las experiencias las prácticas de los sujetos en el reconocimiento no solo de sus narraciones, sino también desde sus gestos y sus acciones.

A partir de allí, se utiliza el diario de campo como instrumento de investigación, en el que es posible llevar un registro y una reflexión que evidencia el relato y la descripción de las experiencias durante un tiempo determinado. Allí se registran cada una de las observaciones, se interpretan y analizan las experiencias del profesorado desde las prácticas, acciones que se dan en el contexto escolar.

Entrevista Biográfica:

En el presente trabajo de investigación se desarrolla esta técnica como un diálogo intencional a través de conversaciones entre el investigador y cada uno de los sujetos, el profesorado. Estas se despliegan con un propósito claro para poder obtener información que aporte a la investigación y al enriquecimiento de los datos. Al respecto afirma Deslauriers (2004) “La entrevista de investigación es una interacción limitada y especializada, conducida con un fin específico y centrada sobre un tema particular. La entrevista aparece como una

especie de conversación y comparte varias características con los intercambios verbales informales. (p. 34). Además esta técnica permite reconocer e indagar en la experiencia personal del docente desde su mirada, pensamientos, emociones y creencias en torno al acontecimiento educativo.

Es así como la entrevista “permite enterarse de lo que se puede observar directamente como sentimientos, percepciones, interpretación, explicaciones, expectativas” (Restrepo, Hincapié, Escobar y otros, 1996, p. 29). Así la entrevista permite obtener la información y datos relevantes desde la viva voz de los implicados, lo que es fundamental para ampliar el conocimiento del investigador sobre lo que acontece en el ámbito escolar.

Ahora bien, es pertinente aclarar que estas entrevistas se desarrollan desde la utilización de preguntas abiertas, es decir que se plantean interrogantes diversos, permitiendo al entrevistado narrar sus experiencias desde su emotividad, sus intereses y en forma espontánea, pero teniendo en cuenta el planteamiento de un objetivo específico por cada entrevista. “Las preguntas de la entrevista no son definidas por anticipado, ellas varían según las respuestas que da la persona interrogada. El investigador busca entonces no intervenir dejando al sujeto hablar a su modo”. (Deslauriers, 2004, p. 37). Con ello es posible dejar ser y dejar expresar al entrevistado en la medida que ofrece una comprensión e interpretación que no podría obtenerse de otra forma.

En esta técnica se distinguen diferentes tipos de entrevistas, que se emplean según el tipo de información que se quieren recolectar:

Entrevista estructurada: en este tipo de entrevistas se plantea una serie de interrogantes fijos, que se preparan con anterioridad buscando en el entrevistado un solo tipo de respuesta. Además esta batería de preguntas se aplica de la misma forma a todos los entrevistados.

Entrevista no estructurada: también recibe el nombre de entrevista abierta o libre, en la que el investigador desarrolla un serie de preguntas abiertas, que dan lugar a que el entrevistado exprese sus pensamientos, ideas sin límite, además permiten dentro de esta crear o plantear nuevas preguntas. Este tipo de entrevista no determina un orden establecido para desarrollar la entrevista y permite que la aplicación de esta se dé de forma natural y espontánea.

Entrevista semi estructurada: este tipo de entrevista es una mezcla entre la entrevista estructurada la no estructurada, pues permite al investigador alternar entre preguntas fijas y otras espontaneas, que surgen en el momento. Se considere un tipo de entrevista más completa

ya que permite comparar y profundizar de diferentes maneras en el objeto de estudio según las narrativas y experiencias de cada sujeto. Fue esta entrevista la que se aplicó a los doce docentes participantes y los dos coordinadores del colegio Guillermo León Valencia.

La investigación conflicto escolar e imaginarios del profesorado. La responsabilidad pedagógica en la creación de ámbitos educativos se desarrolla con entrevistas individuales, empleando el tipo de entrevista semi estructurada, que posibilitó guiar la entrevista hacia un objetivo, dando al mismo tiempo espacio para que el entrevistado expresara sus ideas y narrara sus experiencias de forma libre. También se aplica la entrevista a grupos focales, que permiten al colectivo de docentes reflexionar, y tener puntos de encuentro entre lo que piensan y sucede en el contexto escolar.

3.4. Población y unidad de análisis.

La población objeto del presente estudio está compuesta por 21 docentes que desenvuelven en los niveles de educación preescolar, primaria, básica y media vocacional, 2 coordinadores académicos y de convivencia del Colegio Guillermo León Valencia de la ciudad de Popayán en el departamento del Cauca. Se desarrolla la investigación con una población muestra de 12 docentes y los 2 coordinadores. Los criterios de elección de este grupo focal estuvieron dados por su compromiso en la labor, su sentido de pertenencia con los procesos desarrollados en la institución y su constante preocupación por la formación del estudiantado.

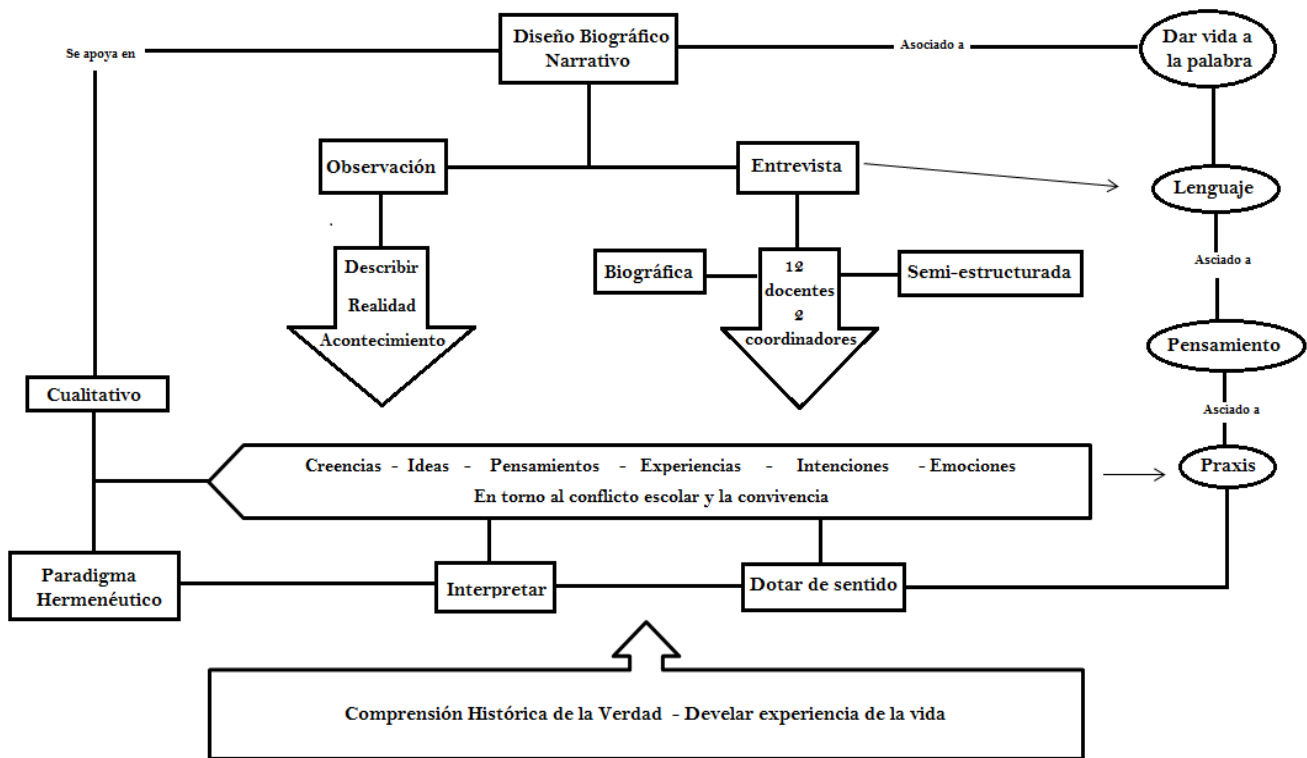


Figura 8. Diseño De investigación Biográfico-narrativo. Elaboración Propia.

3.5. Análisis de la información (Codificación manual de datos).

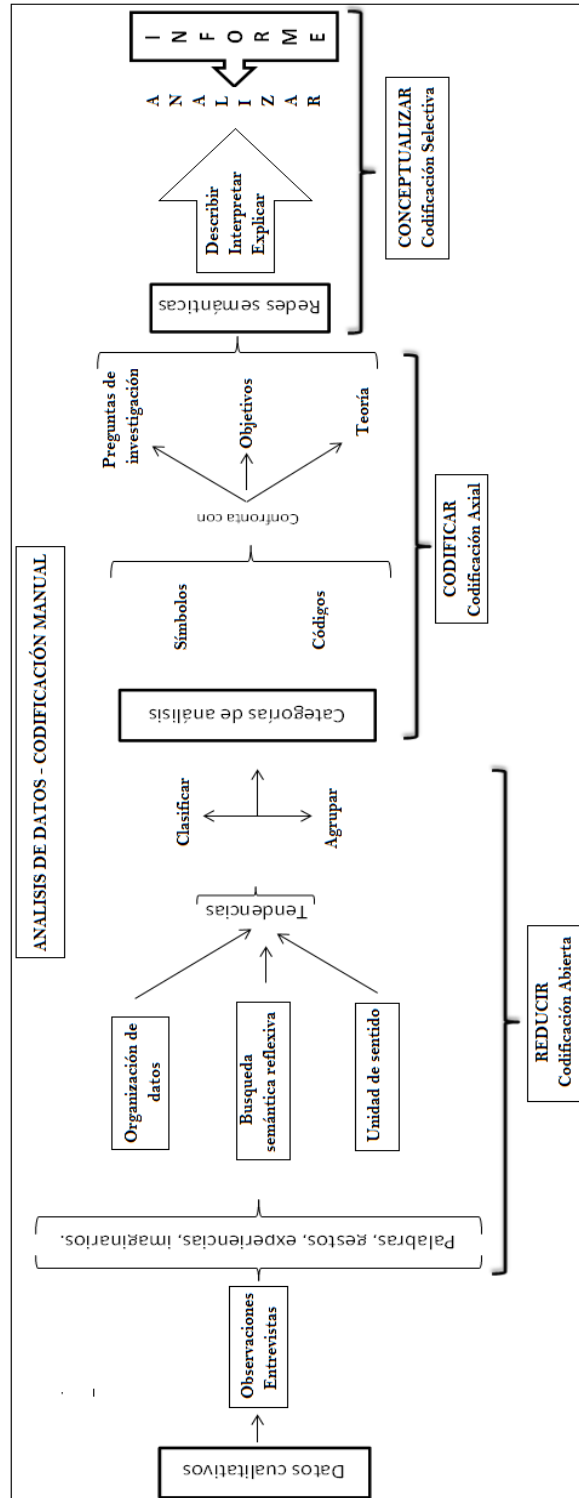


Figura 9. Análisis de datos, Codificación manual, basada en Deslauriers, 2004. Elaboración propia

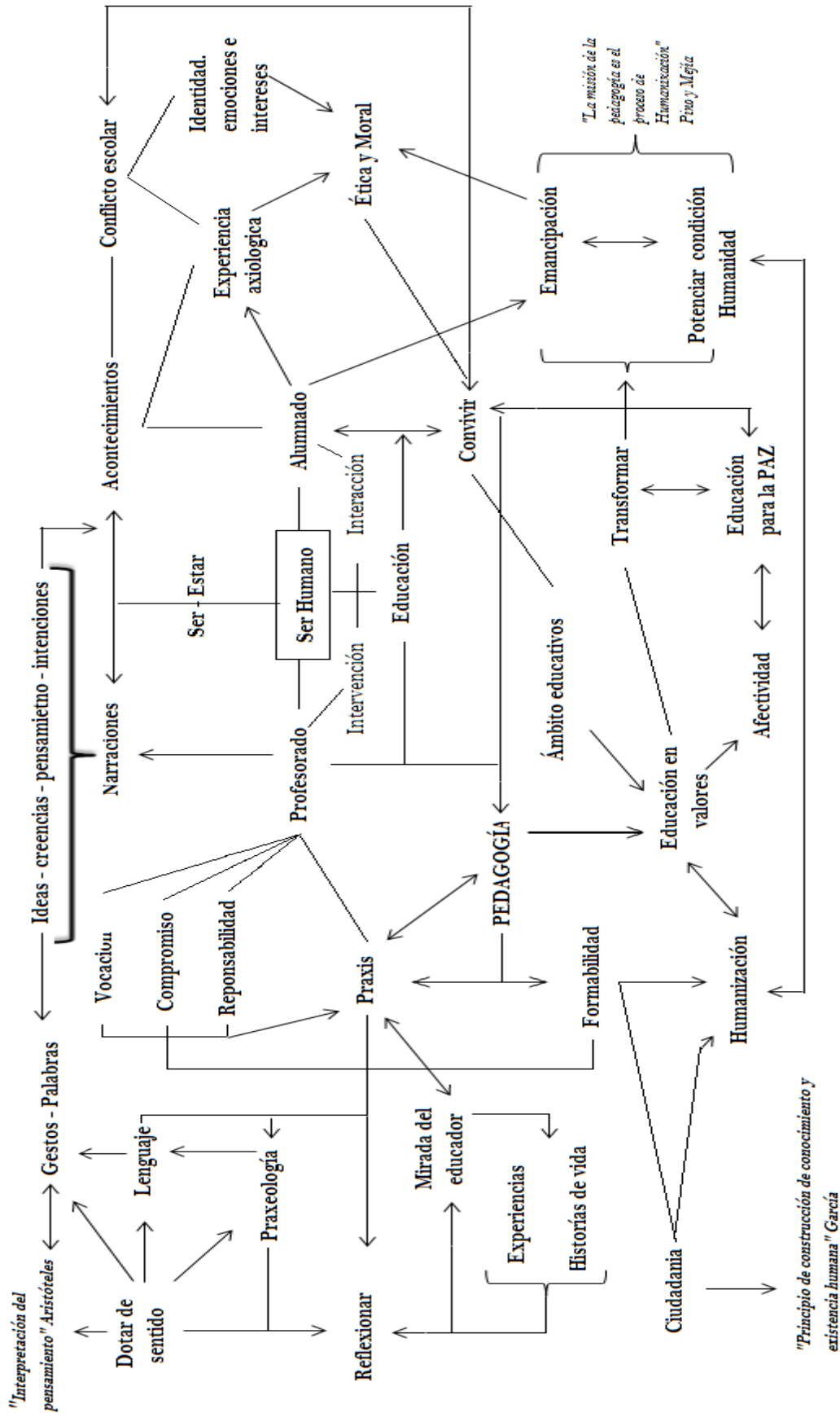


Figura 10. Red de análisis. Elaboración propia

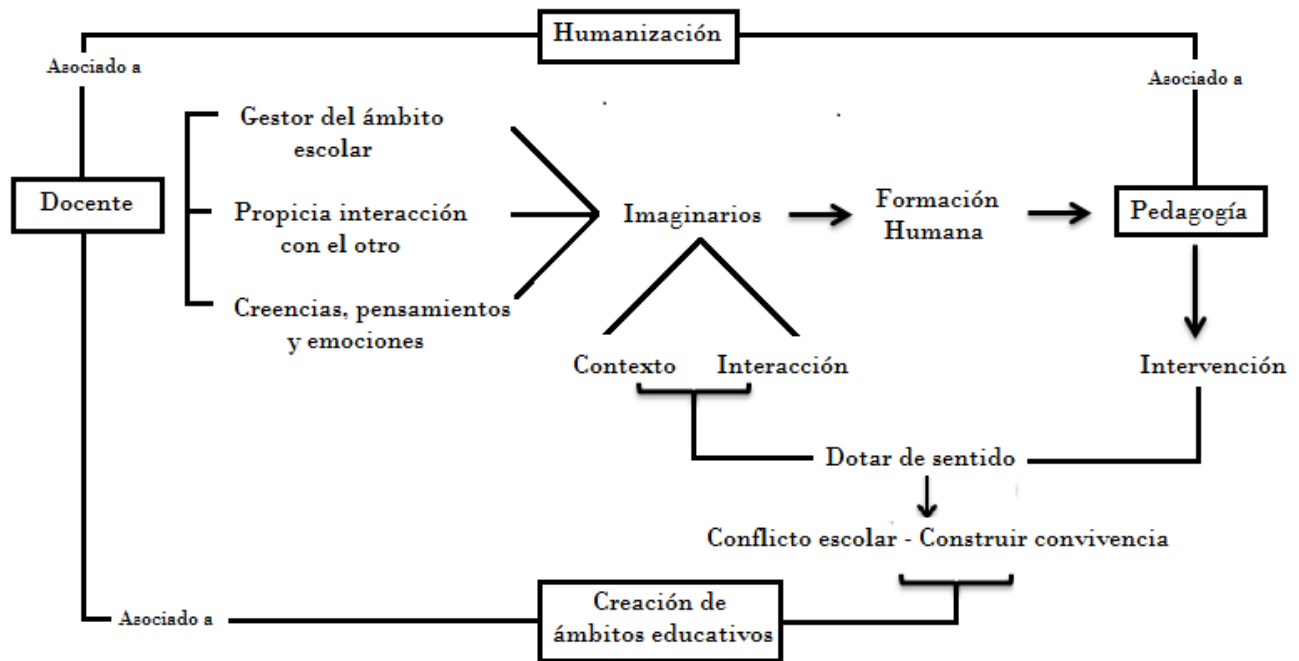


Figura 11. Red de análisis de datos. Elaboración propia.

En estas redes, se puede observar el proceso llevado durante la codificación de la información, que permitió la construcción de categorías a partir de los datos, es decir, las narraciones que proporcionaban el profesorado desde la aplicación de diferentes técnicas. Lo anterior sin perder de vista las preguntas de investigación, los objetivos y las conceptualizaciones hechas alrededor de ellas, para acentuarlas en un campo teórico que permitiera hacer un análisis de los datos desde la construcción de redes semánticas. Aquellas que se confrontaban con la teoría y otras investigaciones, dando validez y solidificando los resultados de este estudio.

CAPÍTULO 4.

4. RESULTADOS

4.1. La formabilidad, una posibilidad para el pensar pedagógico en humanidad.

En el contexto educativo actual emergen diferentes y vastas preocupaciones sobre los procesos de formación que están determinando la construcción de la compleja trama social, influenciados por los esfuerzos imperantes de la escuela y los actores que se relacionan dentro de ella. El interés de indagación en el campo educativo se da entonces por las intenciones y propósitos de formación que desde el pensar, el reflexionar y el actuar de los maestros convocan un tema latente de humanismo desde el pensar pedagógico.

Desde las narrativas de los docentes se hacen visibles innumerables problemáticas que llevan a centrar la atención en acciones pedagógicas que suscitan debates entre docentes. Algunas encaminadas a determinar las prioridades en las metas que se proponen a nivel institucional, debido a que las diferencias están direccionadas en estos aspectos, de allí que surjan en sus imaginarios cuestionamientos en torno a ello: “¿para qué educar y si no se sabe comportar?”, “nada hacen con tanto conocimiento, primero hay que ser personas”. Estas ideas son las que denotan la preocupación del maestro por definir un objetivo claro de formación dentro del campo educativo, enmarcado en dar prioridad a la formación del ser, a la forma en cómo se relacionan los estudiantes, como un elemento central para contribuir al funcionamiento social.

Es entonces cuando la pedagogía se constituye en el refugio de las preocupaciones que manifiestan los docentes, puesto que la formación humana es una cuestión insoslayable en el campo de la discusión pedagógica. Así lo manifiesta Zambrano (2009). “hacer todo lo que esté a nuestro alcance para que el otro tenga éxito en su educación, es un asunto de la pedagogía” (p. 15). De esta manera siguen siendo las intenciones del profesorado que parten de sus creencias e imaginarios, los que determinan desde su quehacer pedagógico el tipo de proceso educativo a desarrollar, el cual desde esta investigación está dado a la formación humana.

Es importante considerar desde la pedagogía la función y misión que se la ha asignado a través de la historia, ha dejado de estar solo en el campo de la disciplina y los métodos, para trascender hacia la intención firme de formación de los sujetos, en esencia con lo que define y determina al ser. En palabras de Meirieu (como se citó en Zambrano, 2010) “la pedagogía es una promoción de lo humano” (p. 41). En sí, viene a ser la pedagogía aquel campo desde el que es posible la formación del ser, en una subjetivación del individuo hacia el uso de su libertad y la potenciación de su condición humana.

Dentro del campo pedagógico es relevante destacar aspectos que apuntan a esta intención formativa y más aún desde la pedagogía antropológica, que por sí misma tiene un papel intrínseco de reconocer todos los estudios, discursos y reflexiones teóricas y prácticas alrededor de la formación humana. “Visto desde el marco de una antropología pedagógica, el hombre es concebido ya acá como un ser formable, necesitado de educación” (Runge, 2012, pp. 101). Viene a ser este el núcleo en el que reposan los propósitos del profesorado en contextos educativos actuales. De allí, la necesidad de encauzar sus prácticas en pro de enaltecer al ser, desde la formación del alumnado. Aquella formación que se ratifica en el hombre que hoy está en la escuela cimentando sus bases de humanidad.

Es así como desde los postulados de la pedagogía antropológica, se destacan los aportes de Herbart, quien introduce a mediados del siglo XIX, un nuevo concepto y definición sobre las concepciones en la formación del hombre. En un principio enmarcado dentro de la Educabilidad, al ser traducido sus escritos en versión de Luzuriaga, pero que en estudios posteriores se modifica y ratifica fuertemente esta concepción por el de formabilidad, constituyendo un estamento más intrínseco a la formación de los sujetos. Es entonces cuando Herbart (como se citó en Runge, 2012) manifiesta que este es un concepto básico de la pedagogía.

De esta manera la pedagogía y la formabilidad se conciben como campos necesarios en el quehacer educativo para el sujeto que será formado desde y para sus actuaciones humanas y sociales. Runge y Garcés (2011) afirman:

Así pues, por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a

la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado sino que determina y se determina a lo largo de su vida. (p.17).

Esta determinación imbricada en los estímulos pedagógicos externos y el contexto al que pertenece el alumnado, por tanto es tarea del docente crear la condición de formabilidad desde sus intenciones e intervenciones en el acontecimiento pedagógico. Así a través de la concientización de las acciones y relaciones que se propician, se permite la constitución de sujeto desde sus necesidades de formación, que proliferan una libertad y autonomía extraída de su interior, legitimando acciones y constructos de humanidad que serán reflejadas en la sociedad.

La formabilidad no se tiene, sino que es condición para que haya formación y, por tanto, para que se pueda dar aquella a través de la educación. Dicho de otra manera, si el ser humano no fuera formable la educación no lograría ningún tipo de efecto y carecería de sentido. (Runge y Garcés, 2011, p. 17).

Por lo tanto el pensar pedagógico en humanidad, significa las intenciones y propósitos de la educación, que consolidan la responsabilidad pedagógica del profesorado en la creación de ámbitos que potencien la capacidad antropológica del alumnado de transformarse en su propio ser. Con lo anterior se reconoce desde Herbart (como se citó en Runge, 2012) “la formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la conocemos en los seres humanos” (p. 249). Este como un modo de situar al sujeto en su realidad, en la reflexión de sus interacciones para de esta manera empoderarlo del proceso formativo desde el que se construye su propia historia en relación con el otro. En palabras de Zambrano (2010) “El fin de la actividad educativa no sería concebido sino en relación con la razón. De ella se desprende la efectividad de toda acción pedagógica consciente. (p. 40), en la conciencia que toma el sujeto de sí mismo.

A partir de Kant se hace visible la estrecha relación que hay entre antropología y pedagogía. De acuerdo con él, esa antropología, entendida ahora en sentido pragmático y no fisiológico, se pregunta por lo que el hombre, “como ser que obra libremente, hace, o puede y debe hacer, de sí mismo (Runge, 2012, p.251)

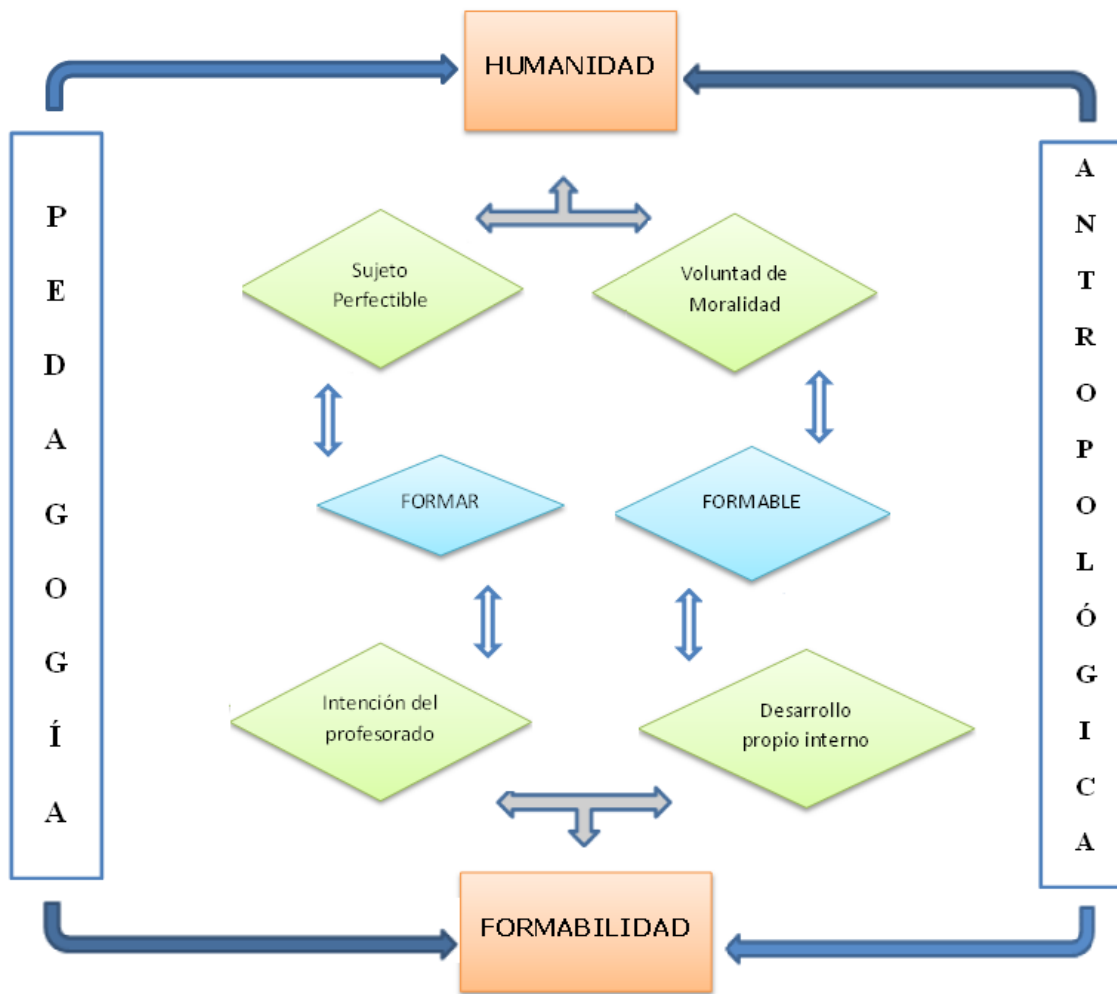


Figura 12. Fines de la pedagogía antropológica, resultado de investigación. Elaboración propia.

A partir de estos planteamientos es posible divisar aquella formabilidad pensada desde una sólida condición que fomenta en los ámbitos educativos la pretensión y desarrollo de humanidad. Con ello el ser humano no solo es un ser formable y educable, sino que en esa condición de humanidad se considera un sujeto perfectible. Así Kant (como se citó en Runge, 2012) afirma que “detrás de la educación se encuentra el gran secreto del perfeccionamiento de la naturaleza humana” (p. 252). De allí que la educación y más aún el campo de la pedagogía tengan como fin primordial introducir al alumnado en un camino de racionalidad que garantice y contribuya a formar su autonomía.

Si, en palabras de Johann Friedrich Herbart, el ser humano es un ser formable, y en palabras de Kant, un ser que hace de sí su propio plan de comportamiento, para Jean-Jacques Rousseau, de igual manera, este es también un ser perfectible. (Runge, 2012, p. 253)

Con este postulado rousseauiano se ratifica la naturaleza fundante de la pedagogía con la intervención de los actores educativos. De esta manera es posible sentar los principios pedagógicos y propósitos del quehacer cotidiano del profesorado, en torno a la formación. Esta que potencia la condición de humanidad, que engrandece al sujeto, que determina su construcción histórica en sociedad y posibilita la adquisición de la autonomía y la libertad. “Las visiones optimistas en la pedagogía han buscado siempre la manera de hacer de la praxis educativa una mediación eficiente que procure el perfeccionamiento de los individuos en todas sus dimensiones posibles” (Runge, 2012, p. 261).

Estas acepciones son las que enriquecen el acto educativo en la medida que se enfatiza y da el rol imperante a la pedagogía de pensar en la formación, de pensar en el sujeto y de pensar en la humanidad. En enaltecer la condición de los sujetos desde procesos y condiciones de formabilidad y perfectibilidad que hacen que cada ser humano construya su propia historia y no solo en el devenir de los saberes y disciplinas, sino en la condición que enaltece al sujeto que debe hacer de sí mismo y de los otros.

4.2. La mirada del educador: lecturas de realidades desde la experiencia escolar.

*“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.
Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro.
Mientras enseñe continúo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué,
porque indago y me indago.
Investigo para comprobar,
comprobando intervengo, interviniendo educo
y me educo. Investigo para conocer lo que aún
no conozco y comunicar y anunciar la novedad”*
Freire (como se citó en Vega y Moreno, 2014, pp. 22).

El aspecto esencial que convoca esta categoría está determinado por la mirada del educador, como sujeto esencial en la movilización y potenciación de la educación. Por ello el educador es reconocido como un actor que se vale del acontecimiento y las experiencias de su quehacer en el desencadenamiento de reflexiones y preocupaciones enfocadas a engolar el proceder de la pedagogía. Así toma vital relevancia la expresión de las vivencias, que consolidan el mirar hacia atrás y dotar de sentido la experiencia.

Por tanto poner atención a la mirada del educador, implica extraer desde sus ideas, pensamientos y creencias, las experiencias que determinan su obrar y por tanto, instaurar el centro de atención en sus imaginarios. Aquellos que dan cuenta de la existencia humana “estos conjuntos simbólicos expresan su sentido, su significación social y antropológica” (Cegarra, 2012, p. 6) de allí la importancia de conocer aquellos imaginarios de los docentes que desde sus intenciones manifiestan una clara relación de responsabilidad pedagógica de formar en humanidad, como se determina desde la pedagogía antropológica.

Son entonces los imaginarios aquellas ideas y creencias que el profesorado está construyendo en el aula escolar, a través de la relación e interacción con el alumnado. “Los imaginarios aparecen como un componente necesario, constantemente presentado en la interacción social y refiriendo a formas de interacción” (Lindón, 2007, p. 92). De esta manera

expresa todo el acontecer a través de la palabra, de su viva voz, como es propio de la hermenéutica en la pedagogía. Es preciso resaltar que aquellos imaginarios del profesorado en torno al conflicto escolar, están manifestando una latente preocupación por lo que sucede en su contexto educativo, es decir su realidad. Desde las manifestaciones verbales que connotan las problemáticas convivenciales enunciadas en la intolerancia, la falta de aceptación por el otro, la palabras y gestos que trasgreden al otro, entre otras manifestaciones.

Con lo anterior el profesorado concibe el conflicto escolar como una situación propia de las relaciones entre los seres humanos, pero que connota una oportunidad de construir entre el mismo alumnado pactos que favorezcan la convivencia. De allí que estos imaginarios originen una constante reflexión del quehacer docente en pro de superar estas condiciones y proponer la condición de formabilidad desde la intervención pedagógica.

A partir de lo anterior se posibilita pensar en los imaginarios del profesorado como un punto de partida, es decir una realidad que permite pensar en el sentido y significado que tomaran las prácticas desde sus intenciones. Así en una analogía Pintos (como se citó en Cegarra, 2012) expresa: “Los imaginarios son como lentes o anteojos que se tienen, pero sin sentirlos como tales, pues sólo así permiten “ver” mejor el mundo. (p. 10), y son estas percepciones de la realidad del contexto educativo, las que propician un reconocimiento del compromiso y la responsabilidad pedagógica del profesorado.

Son los imaginarios, como esas creencias, convicciones, motivos y fuerzas que impulsan a realizar nuestras acciones e interacciones, quienes definen, en últimas, la tendencia- fuerza que lleva a un grupo a asumir una teoría y una acción, una forma de representar y decir y no otra. (Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011, p. 107).

Dentro del acontecimiento educativo, esta tendencia de asumir una teoría hace plausible el hecho de pensar en pedagogías y formas de enseñar que susciten la potenciación en la formación del sujeto. Desde la acción, motiva el hecho de pensar, desde la responsabilidad del profesorado, las formas pertinentes en que se promueve la condición de formar en lo humano con miras y expectativas a construir convivencia dentro del ámbito escolar.

Con ello es importante resaltar en los imaginarios, y más aún en los del profesorado, el sentido de realidad que estos sostienen para establecer dentro de la comunidad la regulación de los comportamientos humanos que se construyen a nivel social, imbricados desde el entorno educativo hacia el contexto social al que cada individuo pertenece. En referencia a ello Pintos (como se citó en Cegarra, 2012) “redefine nuevamente los imaginarios: 1. Esquemas socialmente contruidos, 2. Que nos permiten percibir, explicar e intervenir, 3. En lo que en cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad.” (p.11). de allí que sea necesario el reconocimiento de aquellos imaginarios para buscar la reflexión constante del quehacer pedagógico, que permita al docente explorar y proponer nuevos elementos de formación, acordes a mejorar las problemáticas que ha evidenciado.

Se hace necesario destacar que es posible conocer no solo los imaginarios, sino las intenciones de formación desde la praxis del maestro, expresada a través de las palabras. “Castoriadis habla de imaginario social, y entiende por social la institución social que precede a la praxis y a la teoría” (Agudelo, 2011, p. 3). Por ello es necesario tener en cuenta que los imaginarios están “presentes no solo en los discursos instituidos e institucionalizados, sino, además, en las prácticas y discursos sociales que sobre y en la escuela se están dinamizando.” (Murcia, 2011, p. 59). Desde el colectivo de docentes que visibilizan su realidad, dándole el sentido y connotación de discurso, que ha tomado fuerza a nivel social.



Figura 13. La mirada del maestro desde el acontecer pedagógico. Elaboración propia.

Con ello se significan las cuestiones imaginarias, en la medida que se acentúan en la realidad, permitiendo una confrontación de aquello que el profesorado concibe como real para disponer y los procesos formación, en este caso, hacia la concientización de los comportamientos, del devenir humano que responde a la construcción del tejido social. Saldarriaga (2002) afirma “Un nuevo estatuto teórico para la pedagogía y unos nuevos fines sociales hacen aparecer – y agregarse – nuevas funciones de la escuela en la constitución de sujetos tal como la formación o fortalecimiento de un tejido de sociedad civil” (p. 114), en relación con el compromiso del profesorado dentro del ámbito educativo.

Estudiar los imaginarios desde las practicas del maestro en torno al conflicto escolar, implica reflexionar sobre las prácticas y los discursos que se están construyendo en la sociedad desde el acontecimiento educativo. Puesto que este es el lugar donde se cimentan, construyen y deconstruyen las bases en lo referente a los comportamientos sociales de los sujetos. De esta manera se dota de sentido las prácticas cotidianas del profesorado, que buscan develar las acciones que significan su función profesoral dentro de la realidad desde las acciones ejecutadas.

4.3. El conflicto escolar, campo significativo en la construcción de la convivencia.

*“La educación debe formar para la convivencia
y educar para el conflicto” (Tourriñan, 2009).*

La reflexión por las situaciones convivenciales que emergen en el contexto educativo enmarca la preocupación constante del profesorado alrededor del conflicto escolar en las relaciones que establecen los estudiantes. Aquellas que exigen no solo un constante proceso de indagación que permita interpretar y comprender la manera en que se están percibiendo estas interacciones, sino acciones que evidencien el compromiso y responsabilidad pedagógica del profesorado en la formación de los educandos.

El interés por evidenciar desde los imaginarios del docente las situaciones catalogadas dentro del conflicto escolar, ponen de manifiesta la lectura del contexto dentro del ejercicio docente, como un aspecto que día a día se hace más visible no solo en las grandes urbes y sociedades, sino en la escuela, que en palabras de los docentes, debería ser el escenario en el que se estén tejiendo y construyendo relaciones totalmente opuestas. Esa mirada del entorno educativo supone contemplar y enaltecer la experiencia del profesorado en la responsabilidad de reflexionar su quehacer educativo a diario.

De esta manera es como se puede establecer en primer lugar una lectura y mirada del contexto sobre un elemento central, la convivencia. Aquella que ha estado sufriendo una metamorfosis por el conflicto escolar, enunciado por los docentes desde su práctica en el día a día. Así lo determina Narejo y Salazar (como se citó en Pérez, Gázquez, Fernández y Molero, 2011). “El Conflicto Escolar es un fenómeno cotidiano en nuestras aulas, y puede constituir una situación óptima para conseguir la implicación del grupo en la resolución de un problema” (p. 82). Por lo tanto reconocer desde la palabra del docente esta situación implica un interés por propiciar ámbitos educativos en los que sea posible la construcción de la convivencia escolar, de

allí que el conflicto escolar sea el elemento de partida para contribuir a la construcción de la convivencia en el aula.

Es necesario tener en cuenta las manifestaciones del profesorado entorno al conflicto y como este se hace visible dentro del aula escolar. Así mismo el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) define el conflicto como “situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses”. En este caso, aquella incompatibilidad evidenciada desde la diferencia que existe entre los estudiantes, la falta de tolerancia a las acciones y participaciones del otro y la resistencia a interactuar con los demás. De esta manera puede determinarse que aunque exista un conflicto, este no trasgrede los límites de la agresión física, pero que genera la misma preocupación por fragmentar la convivencia, debido a que es para el docente un elemento fundamental del quehacer pedagógico.

El reflexionar del profesorado y las intenciones de formación han llevado a reconocer en el conflicto un interés por generar la disolución de las diferencias entre estudiantes, desde el trabajo que ellos mismos proponen. Es por ello importante tener en cuenta que dar un lugar al conflicto implica también la necesidad de reconocer a los actores inmersos en las problemáticas, lo que implica caracterizar el rol que cada uno desempeña. Con lo anterior es posible pensar en la construcción de la convivencia desde el alumnado, comenzando en un reconocimiento por sí mismo y por el otro dentro de un mismo ambiente, que en este caso es el escolar. Schütz (como se citó en Gómez, 2016) afirma:

Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia. (p. 137).

Con ello surge la necesidad constante del profesorado por dirigir todas las intenciones pedagógicas hacia el reconocimiento de la formación, como se ha mencionado antes, en el estatus de crear condiciones de formabilidad que permitan a la educación tener como principio fundamental la formación humana. Por lo tanto se reconoce en esta condición la potenciación de su propio ser para poder ser con el otro. “La comprensión del estado interno de otra persona, en una situación conflictiva o de adversidad, se constituye en un factor esencial para ofrecer

soluciones y emitir una conducta de ayuda y acompañamiento” (Delgado y Lara, 2008, p. 681). En este sentido, los estudiantes adquieren la potestad de ser transformadores de sus propias actuaciones, mientras que el docente se convierte en el gestor del conflicto escolar.

Es así como habiendo mencionado la primera intención del profesorado por el reconocimiento del otro y de sí mismo en la responsabilidad pedagógica de su intervención en el ámbito educativo, es pertinente traer a colación esas narraciones desde los imaginarios que enuncian una preocupación por la falta de escenarios para debatir y buscar solución a los conflictos dentro del ámbito escolar, debido a que son reconocidos y validos solo aquellos espacios académicos instaurados dentro del currículo. Es por ello que hay que exaltar aquellas prácticas, más humanas, más sentidas y comprometidas en las que el profesorado manifiesta centrar la atención en discusiones que aporten a construir convivencia desde las experiencias que dotan de significado la educación por el ser.

Con lo anterior surgen acciones pedagógicas mediadas por el profesorado que buscan cimentar bases sólidas para la convivencia y no desde un papel donde se determinan reglas, pautas y normas ajenas a las situaciones reales de la escuela, sino desde la viva voz de los implicados. “Una reglamentación construida colectivamente, que contemple un conjunto de normas, contenidos, valores y comportamientos requeridos para adelantar la tramitación de las diferencias y conflictos de intereses” (Delgado y Lara, 2008, p. 683). Con ello se exalta el papel del alumnado en la medida que se reconocen como actores principales en la construcción del tejido social al que pertenecen. Por lo tanto son estas acciones y situaciones aquellas que permiten instaurar la responsabilidad del actuar de cada uno de los educandos en la reafirmación de sus derechos y límites.

Es necesario recalcar que la responsabilidad del docente en la mediación del conflicto escolar supone un reconocimiento, como se ha mencionado anteriormente, a esta problemática como generadora de nuevos y significativos constructos de convivencia. Considerando determinante la intención que emerge de las experiencias por fluctuar procesos pedagógicos que contribuyan a transformar la realidad. Ruiz (2002) afirma:

La importancia de una cultura del conflicto y la mediación, entendiendo por tal, aquella en que las personas, adoptando una visión realista

en la que el conflicto no es necesariamente resoluble, aprenden a manejarlo de manera constructiva, sin tener que recurrir a la violencia. (p. 287).

Hay que mencionar además que esta situación suscitada en el ámbito escolar, da lugar al reconocimiento de la escuela en la medida que permite ser un espacio de construcción de realidades que más adelante se van a reflejar en la realidad. “Este sentido ético-político lleva a que la escuela se reconozca como escenario en el que confluyen acciones comunicativas, con el propósito de construir un entendimiento sobre distintos aspectos vitales para la convivencia” (Delgado y Lara, 2008, p. 683). Estos aspectos vitales que forjan y determinan la participación de cada sujeto dentro del entorno o contexto al que pertenece.

Es aquí donde toma fuerza el papel de la pedagogía, en la formación de lo humano, en la preocupación de las relaciones que se establecen en el entorno escolar. en consecuencia a ello Touriñan (2009), afirma:

Es preciso que la Pedagogía se interrogue sobre esas diferencias y forme en los diversos niveles de convivencia, atendiendo a la especificidad de los espacios convivenciales, con objeto de atribuir a la formación para la convivencia el lugar que le corresponde dentro de la educación social y la educación en general. (p.147).

Así, por ejemplo al hacer referencia a la construcción de la convivencia, esta no se da de cualquier forma, debido a que ya estando en interacción constante los sujetos están en convivencia. Los esfuerzos del profesorado se gestan en torno a vivenciar una convivencia pacífica, en la que se experimenten relaciones de socialización fundadas en los valores como el respeto, la tolerancia, la capacidad de aceptación del otro y de con-vivir con los demás. Es decir, compartir un mismo espacio en el que se tejen relaciones sociales pertinentes para vivir juntos.

La formación para la convivencia pacífica tiene que realizarse como ejercicio de educación en valores; es un ejercicio de elección de valores, nos lleva al reconocimiento del otro y nos ejercita en el uso y construcción de experiencia axiológica sobre la identidad y la diferencia, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción, que constituye los espacios de convivencia. (Touriñan, 2009, p. 150).

Por lo anterior se hace latente la necesidad de contribuir desde el compromiso de la labor docente a la construcción de la convivencia pacífica, como aquel campo que crea escenarios de interrelaciones entre los educandos, en la medida que permite crear para cada uno de ellos experiencias de sentido. Ello evidenciado en la transformación y cambios del obrar y pensar de cada uno en relación con el otro y los otros.

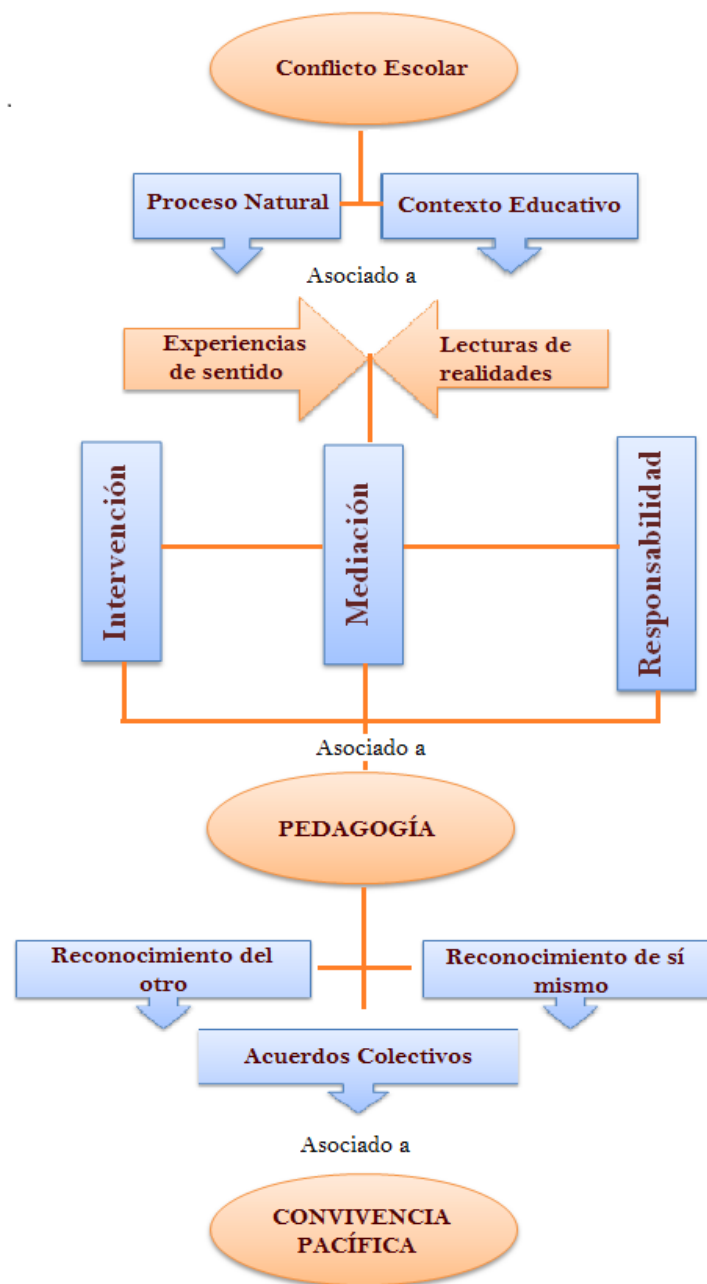


Figura 14. El conflicto en la construcción de la convivencia. Elaboración propia.

En esta perspectiva, formar para convivir y educar para transformar y resolver los conflictos escolares, es una intención firme del profesorado que se condensa desde el campo de la pedagogía como escenario imprescindible para crear futuros posibles en los que la convivencia pacífica sea la lectura de las realidades sociales dentro del contexto educativo.

4.4. La ética y la moral en la creación de ámbitos educativos.

Desde las intenciones de formación del profesorado y la latente necesidad del alumnado en potenciar su condición de humanidad para contribuir a la construcción de convivencia, es evidente la preocupación e interés que enuncian hacia el campo formativo. Aquel que está ligado a los procesos de potenciar la condición humana desde el desarrollo propio del estudiante y el de los demás, comprendiéndose en un entorno del cual hacen parte y son transformadores de realidades desde sus propias acciones. Así comprender el campo de la pedagogía al que le compete potenciar esta condición desde la intención y fines axiológicos, postula un criterio fundamental para la creación de ámbitos que promuevan acciones encaminadas a reconocerse a sí mismo y como parte de otros.

En esencia se hace necesario recurrir al reconocimiento de la intervención pedagógica como un medio para orientar los modos en que se construyen procesos de convivencia escolar, sentido y significados en el sujeto. Al respecto Touriñan (2014) manifiesta

La formación para la convivencia se plantea como un ejercicio de educación en valores singularizado por la intervención pedagógica orientada a construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro y lo otro en los diversos espacios convivenciales. (p. 104).

Son estas experiencias axiológicas las que el profesorado tiene como finalidad desarrollar y promover desde su accionar pedagógico para la construcción de la convivencia. Siendo evidente la necesidad de crear ámbitos educativos que centren su atención en el ser, en su desarrollo y en el reconociendo del otro como igual. Partiendo de la problemática enmarcada en el conflicto escolar, como una necesidad y oportunidad de construir desde el mismo estudiantado bases sólidas en su ser con un compromiso inquebrantable hacia el otro. De allí que aquellos ámbitos puedan integrar los fines de la educación en relación al ser con su parte cultural, social, histórica y experiencial.

La educación depende de nuestra actividad interna que debe ser determinada hacia la finalidad educativa. Con esa intención construimos ámbitos de educación e

integramos las finalidades dentro de la orientación formativa temporal para la condición humana individual, social, histórica y de especie. (Tourriñan, 2014, p. 17).

Es pertinente reconocer y validar los imaginarios del profesorado que se componen no solo de las creencias y pensamientos que conforman de su realidad, hablando en sentido pedagógico desde la prácticas de enseñanza, donde es necesario resaltar que aquel proceso interiorizado en la praxis de la experiencia pedagógica, permite dilucidar presupuestos e intenciones direccionadas a incluir en los procesos de formación aquellos elementos que están relacionados con el sujeto, su pensar y accionar. Donde el imaginario constituye un elemento transformador de las prácticas e intervenciones del docente. Con ello la educación puede plantearse como manifiesta Tourriñan (2014) “orientada a construirse a uno mismo y reconocerse con el otro y lo otro en un entorno cultural diverso de interacción, por medio de los valores que hay que elegir, comprometerse, decidir y realizar”. (p. 53). Así es posible esclarecer estas intenciones dentro de todos los procesos educativos en la formación de la ética y la moral para el estudiantado, como un eje transversal de la educación que se concibe en la escuela.

Es entonces cuando hablar de valores en el proceso formativo, se vuelve indispensable cuando pensamos en los sujetos, no solo como actores de la educación en la escuela, sino como sujetos que trascienden a un determinado contexto social y cultural para hacer y construir desde sus acciones sociedad. Por lo tanto, en las múltiples manifestaciones del profesorado se hace manifiesta concepciones sobre la ética y la moral. Pero ¿Qué significa formar en ética y moral? y ¿de qué manera estas acepciones influyen y confluyen sobre el sujeto para la construcción de su ser en la convivencia escolar?

Es evidente que para muchos maestros, estos conceptos toman fuerza a la hora de referirse a los comportamientos, los modos de interactuar y ser en determinado contexto, especialmente el de la escuela. De allí la importancia que le asignan a estas dos configuraciones dentro de los ámbitos educativos en el que se desenvuelve cada estudiante. Ahora bien, hablar de ética en un sentido formal dentro de la escuela implica llevar y centrar la atención en las acciones, y más aún en las del profesorado por ser aquellas que inciden en los modos de relacionarse y ser de los estudiantes desde el “dar ejemplo”. Mientas que la moral, implica

instaurarse en las raíces del “ser”, de significar aquellas bases de formación que cada sujeto posee y ha ido construyendo en su individualidad.

Aquí, conviene detenerse un momento a pensar en estas dos concepciones que están siendo parte de la intención en la realidad de formación del docente. Donde a partir de un trabajo interdisciplinario surgen interrogantes y preocupaciones por lo que en convivencia se considera que es bueno, que es malo o justo en las actuaciones y la manera en que están incidiendo en la forma como se da la trama social. Es necesario reconocer que hoy en día la ética y la moral se hablan como conceptos diferentes, así lo manifiesta Cabello (como se citó en Vargas, 2004) “hoy día ética y moral se usan distintamente, la ética se aplica a los fundamentos teóricos y principios que regulan las costumbres, y moral se relaciona con la aplicación práctica de esos principios”. (p. 95). De esta manera, aunque son conceptos diferentes se relacionan estrechamente uno con el otro en el ejercicio de la experiencia humana. Martínez (como se citó en Vargas, 2004) afirma:

La ética es la praxis de hacernos mutuamente personas en la historia, lo que equivale a aprehender certezas a partir de la experiencia críticamente analizada y así poder crear no solo escalas de valor, sino validación de las conductas. (p. 97).

Aquellas conductas que en el campo del conflicto escolar, buscan ser orientadas y direccionadas desde la creación de ámbitos educativos, hacia la intromisión de valores que permitan al estudiantado convivir con los otros. Lo anterior teniendo en cuenta una vinculación positiva hacia el otro y el contexto en el que participa. Pues es bien sabido que las acciones y conductas del ser humano están sustentadas en la interacción interpersonal con sus semejantes. Así se le puede dar a la educación ese carácter formador, que se solidifica en los procesos pedagógicos.

Es por ello importante resaltar en la ética ese principio etimológico para nombrar la forma del ser “el ethos”, que enuncia las formas o comportamientos que toman los sujetos para adaptarse a una sociedad. Esa sociedad que en esta investigación está determinada por el contexto educativo, como la cuna en la que se forjan y refuerzan los valores que aprehenden los seres humanos para con-vivir y hacer sociedad. de allí que en la educación se considere que “Todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética”. (MEN, Lineamientos curriculares, educación ética y valores humanos” (p. 5).

En segundo lugar, entender la moral como un cumulo de costumbres, implica abarcar en ella toda la influencia en la formación familiar, por ser la primera sociedad en la que el sujeto fundamenta la construcción de lo que se considera apropiado o no para vivir en comunidad. Análogamente cabe resaltar la acotación de Vargas (2004).

La construcción de la personalidad moral, metafóricamente relacionada con un árbol, se puede describir como: la moral es la base, la raíz del árbol, se refiere a los principios que rigen una sociedad; luego viene el tronco que representa los valores aprendidos socialmente deseables, y por lo tanto, aquellos que se transmiten entre generaciones; y las ramas, visualizadas como las actitudes, es decir las conductas éticas que muestran individualmente las personas. (p. 98)

Por tanto es importante concebir la moral como la base sólida que construye cada persona y sobre la cual se regirán sus actos, de allí que etimológicamente la palabra moral, signifique costumbre. En este punto, reconocer a la ética y la moral en una relación estrecha dentro del ámbito educativo, implica proporcionarle un status a ese sujeto formable que posibilita la construcción y el ejercicio de la condición humana.

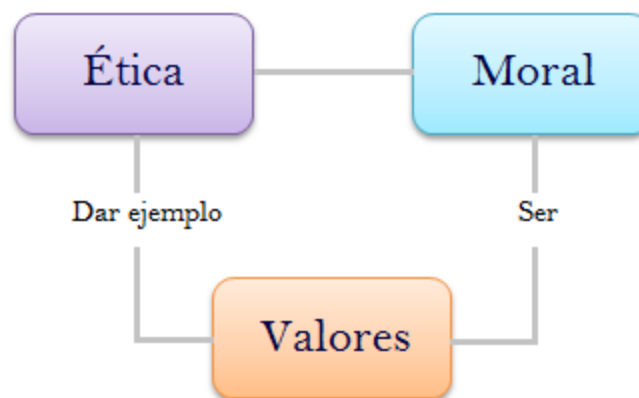


Figura 15. Condiciones para la formación en la creación de ámbitos educativos. Elaboración propia.

Es posible anunciar en esta concepción del profesorado que la intención de formación desde la ética y la moral, lleva implícito en sus narraciones, el desarrollo y potenciación de valores humanos. Aquellos que orientan las conducta ética y que “constituye el fundamento por

el cual hacemos o dejamos de hacer una cosa en un determinado momento” (Vargas, 2004, p. 100). Es así como la finalidad de las intervenciones pedagógicas están encaminada a proporcionar al estudiantado las herramientas necesarias para que desde su crecimiento interior, pueda determinar los pensamientos y acciones individuales que permiten desde su concienciación y responsabilidad social construir convivencia. Cabello (como se citó en Vargas, 2004) afirma que “Educar en valores consiste en permitir que se den las condiciones necesarias para que cada persona descubra y realice la libre elección entre aquellos modales y aspiraciones que le pueden conducir a la felicidad” (p. 100). En esencia resalta que es el mismo sujeto, el mismo estudiante quien decide su actuar a partir de la influencia de su contexto y las mediaciones pedagógicas.

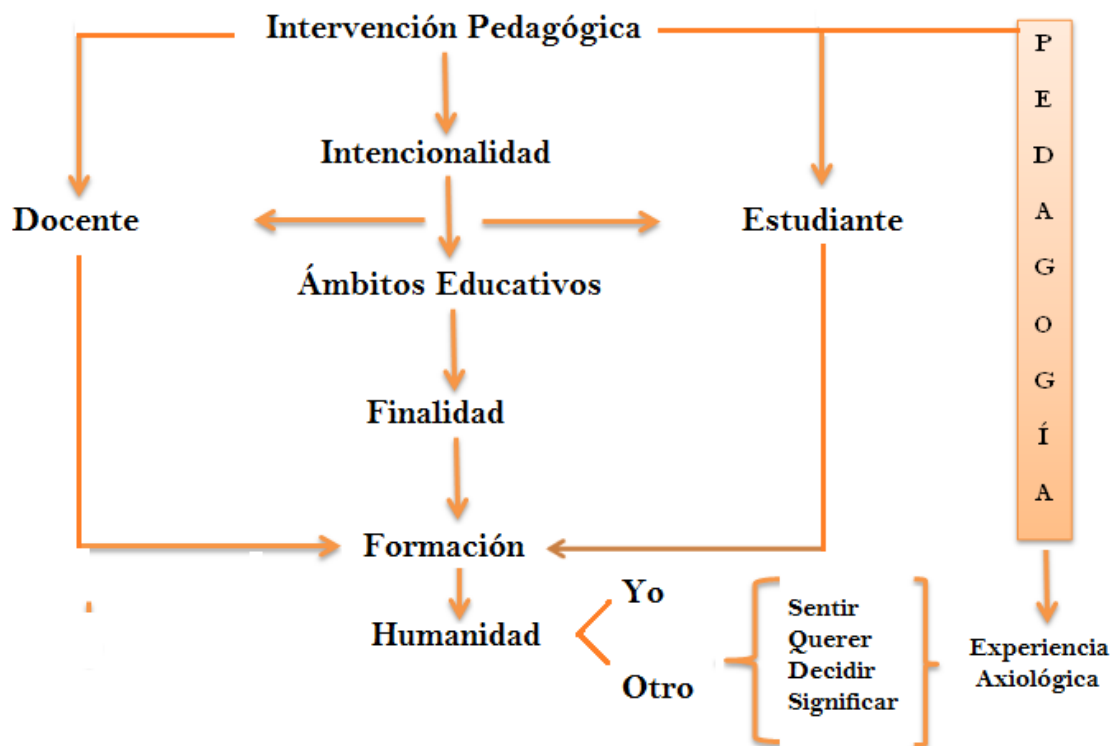


Figura 16. Intencionalidad en la formación desde la experiencia axiológica. Elaboración propia.

Finalmente, como se evidencia en la figura anterior, es necesario resaltar que la intervención pedagógica del profesora influye en los comportamientos que asume el estudiantado desde las condiciones que se establecen para que este forme y reafirme su condición de humanidad. Siendo así la ética y la moral el “conjunto de conocimientos, modos de actuar y

actitudes, propias de una persona moralmente desarrollada, que actúa con sentido ético”. (p. 127). De esta manera el sujeto es capaz de reconocer lo que está siendo en su comunidad y en qué medida es constructor de las relaciones que se forjan para aportar a la convivencia. Así es pertinente terminar exaltando un aporte de Touriñan (2014) cuando manifiesta que “la clave en la formación para la convivencia es lo que estamos dispuestos a asumir”. (p. 104).

CAPÍTULO 5

5. DISCUSIÓN

5.1. La formación del sujeto, retos de la pedagogía como ámbito de conocimiento de la educación.

“El hombre nace humano, pero debe ganar condición de humanidad por medio de la educación” Sabater.

La educación de hoy sigue indagando y promoviendo procesos para la formación integral de los sujetos. Aquellos que son los actores principales de cada una de las sociedades a las que pertenecen. Beltrán, Martínez y Vargas (2015). “La educación entendida como “un derecho fundamental del ser humano, el cual debe ser respetado y promovido por todos los Estados (Unesco, 1948)” (p.65). De allí que la educación se imponga cada día nuevos y más retos para la formación de los sujetos no sólo en saberes y disciplinas, sino en formación del ser, de los modos de actuar y pensar en pro de su propia potenciación humana y la del entorno en el que se desarrolla.

En la actualidad son diversas las necesidades que se han creado y fundamentado dentro de la sociedad, no sólo en el campo educativo, sino también en el social, cultural, ético, entre otros. Son estas necesidades, aquellas que invitan al sector educativo a asumir desafíos en pro de la formación y educación de las personas teniendo en cuenta la gran diversidad forjada en la actualidad por este mundo globalizado. Es aquí donde la escuela entra a tomar parte desde su papel transformador sin olvidar el carácter integrador que debe desarrollar la educación.

Por ello es necesario reconocer los elementos que permiten pensar en el acto educativo teniendo como punto de partida la educación. Entendida esta como un proceso de formación permanente personal, cultural y social que se instaura una concepción integral de la persona humana. Esta que posibilita todos los procesos en los que están inmersos los sujetos desde sus experiencias intrínsecas y extrínsecas, que permiten la formación del ser.

Es por ello que pensar en educación lleva implícito reconocer que la existencia propia y fines de este se ponen de manifiesto por y con el sujeto, al considerarse como un fruto de esta al mismo tiempo que forjador. En palabras de Parra (2009), “no hay educación, proceso educativo, al margen de las personas” (p. 3). Por tanto es imprescindible entender que hablar de educación implica tener en cuenta al sujeto que la realiza.

Hablar del proceso educativo es encontrar en el límite de cada fase un progreso educativo, tanto a nivel personal como a nivel grupal, pues se progresa precisamente cuando la persona encuentra respuesta a sus propios interrogantes, cuando los principios orientan y dan sentido a su propia vida, con una dirección y un vector claro y alcanzables, dentro de la realidad vigente en la cual se desarrolla el individuo. (Vélez, 2009, p. 50)

Con esta manifestación, es importante centrar la atención en el sujeto más aún en la manera como este asume la educación, al hablar de sus devenires y propósitos. El ser humano reposa sus necesidades, inquietudes y deseos de formación en los procesos que la educación le ofrece. Para de esta manera avanzar en la búsqueda y fortalecimiento de las bases que lo harán encontrar el sentido de su vida y valorar la del otro.

Con lo anterior se considera fundamental la concepción pedagógica, por ser esta un campo fundamental en la educación. Reconocer entonces en la pedagogía el carácter formador no solo desde el campo disciplinar, sino desde la apuesta por la potenciación de la condición de humanidad, valora los procesos de subjetivación que engrandecen la misión de formar, que le compete a la pedagogía. Toroella (como se citó en Molerio, Otero y Nieves, 2007) afirma:

Un enfoque actual de educación para la vida o pedagogía del ser que propende, al desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del hombre y de la plenitud humana. Se caracteriza por principios rectores: la educación centrada en el alumno, en su atención y comprensión; el respeto, aceptación y amor al educando, como actitud fundamental del educador. (p. 4)

De allí que a la pedagogía se le asigne el papel transformador que dota de sentido las experiencias y acontecimientos educativos, pues desde su mismo rol, hace posible el hecho de

asumir las acciones e intenciones que en ella se proponen como un ámbito de conocimiento de la educación. Es decir, que todo acto pedagógico que incida en la potenciación del ser, de la construcción de sus relaciones y del tejido social, teniendo como punto de partida problemáticas evidenciadas desde el campo educativo, están aportando a la construcción de conocimiento y tejido de la sociedad. En la medida que el profesorado se proponga acciones para potenciar la condición de humanidad.

En esta perspectiva, reunir todos aquellos procesos y elementos que dotan el quehacer pedagógico desde la intervención del profesorado, procura el devenir que constituye todo en torno al concepto de la educación. Touriñan y Langueira (2016) manifiestan.

En pedagogía tiene sentido afirmar que hay que generar hechos y decisiones pedagógicas con sentido profesional en las funciones pedagógicas, que hay que fundamentar pautas de explicación, comprensión y transformación de la intervención desde principios metodológicos de investigación y desde principios de investigación pedagógica, para construir principios de educación y principios de intervención pedagógica, atendiendo, en un caso, al carácter y al sentido de la educación. (p. 91).

Así es posible determinar todo actuar pedagógico dentro del ámbito educativo desde la naturaleza de sus modos de ser y proponer. Con ello las posibilidades de transitar por los caminos de la educación desde la pedagogía, se hacen tangentes en la intervención desde la determinación de potenciar al sujeto en su autonomía y responsabilidad de ser y estar en la sociedad. Se reafirma entonces que la pedagogía se constituye en ámbito de conocimiento de la educación desde la mediación e intervención en procesos que significan la condición de los sujetos en su formación individual y colectiva. “Definimos el “*Ámbito de educación*”, como una concepción que tiene significación propia desde el conocimiento de la educación asociada al carácter y sentido de la educación, a los procesos de intervención” (Touriñan y Langueira, 2016, p. 212).

Por ello desde esta investigación destacar las intenciones en la formación del ser, toma relevancia cuando son los mismo docentes quienes desde sus prácticas de enseñanza procuran propósitos y acciones que doten a los sujetos de las condiciones necesarias no solo para formarse en integralidad, sino también para lograr emanciparse, en la consideración de un ser libre que

pueda incidir con acciones positivas en su comunidad, empezando por aquella a la cual pertenece en principio, la escuela. Al respecto Zambrano (2009) afirma que “La pedagogía debe obrar con permanencia para que la infancia de una sociedad sean hombres emancipados. (p. 18). De allí que estas determinaciones funden la posición relevante de la pedagogía en la educación.

La educación (objeto de conocimiento) constituye y es constituida por el hombre (sujeto del conocimiento). Es un objeto que se modifica parcialmente cuando se intenta conocer, así como, en la medida en que es conocido, produce alteraciones en aquel que lo conoce. (Garrido, 2013, p. 121)

Precisamente es la educación la que se construye, se transforma y re significa en la medida en que el hombre se conoce a sí mismo y busca el crecimiento en el campo del conocimiento individual y desde los aportes que hace a su contexto, desde las mediaciones e influencias externas de la pedagogía. de esta manera se da un ciclo de alimentación y retroalimentación en las que se engrandecen los conceptos educación y pedagogía que al relacionarse y actuar a su propio beneficio logran sentar un presente histórico para su proceso de transformación, del cual el sujeto es parte fundamental.

Se puede concluir entonces que todo proceso pedagogía que busque la formación del ser desde su interior y hacia el otro, en el reconocimiento como agente importante de la educación y la sociedad, las prácticas y experiencias de conocimiento propician la transformación y sentido de todas las acciones desarrolladas en el campo educativo.

5.2. Imaginarios y acontecimientos. El lugar de la praxeología en la responsabilidad del profesorado de transformar.

La escuela es testigo de mudanzas, de camuflajes y de mutaciones que viven, sueñan, sienten, piensan y desean los actores que de ella participan; en la escuela y por la escuela las personas ponen en escena su perspectiva compleja, tejen sus vidas en el encuentro consigo mismo a partir del encuentro con los otros; por lo tanto, las mutaciones de la escuela son mutaciones de los actores en su yo, en su intimidad imaginaria, que es a la vez la intimidad social.

(Jaramillo y Muñoz, 2013, p. 164).

La educación ha determinado diversas formas en las que se muestran, observan y develan las experiencias pedagógicas que tienen lugar en el campo educativo. De allí que sea necesario centrar la importancia de esta investigación en aquellas creencias y lecturas de los acontecimientos suscitados en las prácticas del profesorado, ese acontecimiento que emerge en el campo pedagógico desde la lógica de las relaciones nacientes en el escenario simbólico del que quiere aprender y el que puede enseñar. En tanto, se torna imprescindible mirar hacia atrás, en un rememorar de todo aquello que está significando su actuar. Este, que no queda limitado al tiempo y el espacio determinado por la escuela, sino que ensancha las posibilidades de transformar e intervenir en los procesos educativos que rigen su intencionalidad.

Por lo tanto toma relevancia el hecho de escuchar y resaltar las experiencias del profesorado desde sus narraciones. Estas que involucran sus pensamientos, creencias y sentimientos sobre lo que acontece en su realidad educativa, por ello se entiende que “la educación es un acontecimiento concreto, una realidad manifiestamente practica” (García y Martín, 2013, p. 67) que está establecida por el contexto. Enmarcar esta realidad y cómo se ve desde el propio actor que es el docente, pone de manifiesto la concepción imaginaria,

Determinada por las interacciones y el medio educativo que faculta esta realidad. Al respecto Villar y Amaya (2010) afirman

El papel de los imaginarios dentro de la vida del ser humano adquiere una dimensión casi mitológica a través de la cual se busca comprender el mundo, pero también justificar comportamientos y el sentido que la vida tiene para cada uno. (p. 18).

Con ello es importante reconocer el compromiso dentro de la labor docente por buscar la comprensión de ese contexto educativo en el que desarrolla su quehacer y más aún de razonar en las significaciones que se construyen en torno a las actuaciones y responsabilidad de este en el entorno escolar. De allí que evidenciar las preocupaciones sobre problemáticas como el conflicto escolar, manifiesto la preocupación e intenciones que el profesorado va asumiendo desde su manera de comprender y aportar a la transformación y construcción de la trama social. Es entonces necesario destacar una concepción imaginario social, entendido como “una “gramática”, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado”. (Cegarra, 2012, pp. 3). Donde cada sujeto justifica su realidad con el otro, desde esquemas que se instauran en el tejido de la sociedad en la que interactúan.

En este sentido, se visibiliza la cimentación de condiciones para actuar y ser en determinado espacio social, en la medida que el sujeto se construye con el otro desde su subjetividad. De allí que el profesorado enuncia la necesidad de crear espacios de convivencia desde los aportes y experiencia del alumnado. De este modo “el imaginario social se instaura en las concepción del imaginario colectivo, desde la determinación de su identidad, siendo el imaginario el que incide y regula las acciones sociales” (Cegarra, 2012).

Por lo anterior, podría afirmarse que el imaginario es un componente esencial en el tejido social desde las interacciones y actuaciones de los sujetos, por ser ese el escenario donde emergen. En consecuencia los imaginarios inciden en el campo de lo social, cultural, educativo e históricos, en la determinación de significar la creación de las realidades. Esta que tiene lugar en el campo pedagógico desde la responsabilidad del profesorado por transformar sus prácticas cotidianas y sociales a partir de la reflexión constante de su quehacer. “Todos los hombres pensamos a partir de lo que hemos vivido, pues la vivencia es la que dota de sentido a nuestro

saber y conocimiento” (Planella, 2006, p. 114). Ese sentido que se configura en la reflexión y acción cotidiana del profesorado, desde el ejercicio de la praxis pedagógica.

En principio es necesario traer a colación aquellas acepciones que aterrizan la conceptualización de la praxis. “Podemos comenzar diciendo que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis... La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo” (Runge y Muñoz, 2012, p. 78). Y para que ello suceda debe estar determinado por las acciones que facultan la humanidad de los sujetos, desde sus intervenciones y decisiones enunciadas en esta ocasión en el campo pedagógico.

En esencia puede considerarse la praxis como un fenómeno insoslayable de la pedagogía, en la medida que “la consideración de la pedagogía como teoría de la práctica constituye el reconocimiento de su carácter de reflexión dirigida a la acción” (Noguera, 2010, p. 16), que se suscita como un proceso determinante para implementar acciones que conlleven a la transformación sobre el contexto desde el acto educativo. Así se hace latente el compromiso de indagar y visibilizar constantemente aquellos procesos que facilitan la comprensión de las realidades educativas y la de los sujetos que las conforman. Al respecto Abraham (2009) manifiesta

La pedagogía reflexiona y actúa sobre los procesos educativos, es decir, comporta una doble dimensión, por un lado, genera conocimientos y teoriza sobre la realidad educativa, mediante investigaciones, sistematizaciones y estudios, y a la vez, desarrolla estrategias de intervención en las prácticas educativas concretas. (p. 121).

Estos procesos son los que enaltecen la labor docente en la medida que buscan aportar desde sus reflexiones no solo al campo de la teoría en educación, sino promover cambios en los escenarios educativos que permeen a cada uno de los sujetos para la condición transformadora desde la intervención y las intenciones reivindicadas para los fines de la educación. Que en este caso, retumban en los deseos de formación en condición de humanidad para la construcción de la convivencia escolar. Es por ello importante tener en cuenta que “La educación, en ese sentido, es la praxis de los humanos adultos para con los que están en crecimiento –o para los que necesitan de educación” (Runge y Muñoz, 2012, p. 80). Sentando la responsabilidad y relevancia de la praxis en las acciones que propone en el aula escolar. Es así como la educación está

desarrollando un proceso de mejoramiento instaurado en la reflexión individual y diario del docente en el pensar y significar las experiencias para transformar su práctica e incidir en la educación de los estudiantes y cambio social.

Con lo anterior es posible reconocer esa reflexión constante del profesorado instaurada en la concepción de la praxeología. Como un concepto que abarca no solo la praxis en general, sino que elogia el estudio de la acción en el campo educativo. Benner y Derbolav (como se citó en Runge y Muñoz, 2012) “describe con el concepto de praxeología un nivel de reflexión que se vuelve útil para la pedagogía en tanto permite cuestionar, criticar y trabajar sobre la praxis – educativa” (p. 80). Es entonces donde esta concepción toma un espacio relevante, al considerarse un proceso que llevado a cabo debe ser imperante, para asumir y promover las transformaciones tan necesidades en la educación. Y son estas las que le competen al docente desde su responsabilidad de formar, más aún en la intencionalidad que surge de estas reflexiones, que están enmarcadas en las posibilidades de concienciar al sujeto sobre su actuar con incidencia no solo en el ámbito educativo sino también en el social. De allí que Carvajal (2016) enuncie

La praxeología trata de la praxis, entendida como la unidad dinámica y dialéctica entre la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica; es decir, trata de la relación entre la experiencia y la transformación y la teoría que ayuda a conducir la acción. (p. 426).

En relación a ello, toman sentido las transformaciones que en el campo de la pedagogía se llevan a cabo desde los propósitos que plantean y piensan los docentes. Estimando una estrecha relación entre lo imaginario en el contexto educativo y el lugar de la praxis a partir de estas consideraciones que nacen de la realidad. Aquellas que de otra forma influyen en la manera como se construye el sujeto desde su propio interés y necesidad para lograr procesos de formación en condición de humanidad.

Estas fuerzas transformacionales son analizadas en lo social por Castoriadis (1983, 1998), en el marco de lo que considera las transformaciones de las significaciones imaginarias sociales, que son a la vez las transformaciones subjetivas, las cuales definen en las personas las formas de ser, hacer, decir y representar.(Jaramillo y Murcia, 2013, p. 164).

Es así como el profesorado a partir de la interpretación de la realidad en la que está inmerso y desde la narración de sus pensamientos y creencias en torno a las situaciones del contexto, en este caso evidenciadas en la problemática del conflicto escolar, es capaz de enunciarlas. En tanto que ese reconociendo de la realidad desde sus vivencias en el acontecimiento educativo, permite reflexionar y replantear acciones y estrategias con intencionalidades definidas desde las necesidades del contexto. Así el papel de la praxeología se lleva a cabo en un reflexionar constante de la acción en la práctica y la reflexión, generando deseos e intenciones firmes de transformar no solo las intervenciones educativas y pedagógicas, sino también la misma condición de los sujetos. De esta manera el papel de la pedagogía se reivindica en la responsabilidad del profesorado por la construcción de conocimiento en el ámbito de la educación.

5.3. Convivir en afectividad, una apuesta pedagógica en la educación para la paz.

Es evidente la necesidad que emerge en el contexto educativo alrededor de pensar y repensar las formas de construir y significar apuestas por la convivencia escolar, que desde hace mucho tiempo ha sido evidenciada como una de las prioridades a la hora de hablar de formar en la escuela. De allí la importancia de transitar no solo por el pensamiento del profesorado, considerado el eje sobre el cual gira la construcción de espacios convivenciales en el aula escolar, sino por las diferentes apuestas que se dilucidan en el compromiso del acto educativo. Es así, como resulta imperante relacionar procesos encaminados a la construcción de la convivencia desde la afectividad del estudiantado, como un argumento que cuestiona y devela la responsabilidad del profesorado en la contribución de una educación para la paz, como lo es la actual apuesta de la sociedad.

Es por ello que la vida en la escuela implica conformar formas de interacción entre los diferentes actores, que promuevan acciones encaminadas a establecer condiciones óptimas para relacionarse entre ellos, como una manera de responder a los fines y objetivos de la educación. Badillo y Medina (1998) afirman: “Educar, es así, elaborar, desde sí, con los otros y en el seno de los otros, las condiciones para “encajar”, pertenecer y jugar dentro de las reglas respetadas para todos” (p. 12). Es entonces cuando dimensiona la necesidad latente de reconocerse a sí mismo y reconocer al otro, en un mismo espacio, como aquel en el que se interactúa a diario. Por lo tanto son necesarias aquellas condiciones que permiten ser a cada uno y dejar ser y hacer a los demás, como una circunstancia ineludible para vivir en comunidad.

Con lo anterior es posible sentar las posibilidades de construir la convivencia desde la problemática evidenciada en el conflicto escolar, encumbrada como un recurso de aprendizaje para aportar a la solidificación del convivir. Puesto que son necesarias estas situaciones para establecer acuerdos desde las necesidades evidenciadas por los sujetos pertenecientes a la sociedad del contexto escolar. Delgado y Lara (2008) afirman.

Es interesante observar en las experiencias analizadas que asumir las instituciones como reglas colectivas de regulación implica reconocer en ellas el deseo creciente de establecer unas condiciones que minimicen los niveles de desconfianza e

incertidumbre, a nivel de las relaciones sociales entre los actores implicados en la comunidad educativa. (p. 677).

Por tanto la creación de pactos y acuerdos desde los mismos actores dota de sentido y significado las apuestas que desde sus visiones sientan un punto de partida esencial para asumir con responsabilidad ese tejido de sociedad escolar, su relación y responsabilidad por el otro. Con ello surgen esquemas de formación y apropiación democrática, en la medida que los educandos vitalizan su participación en la apuesta del cambio de su propio entorno escolar, de allí que Delgado y Lara afirmen que “la democracia escolar y las experiencias de participación activa por parte de los estudiantes promueven el desarrollo moral, el tratamiento de los conflictos y la convivencia en la escuela” (p. 675). Es así como las acciones concienciadas del alumnado se enuncian en mecanismos que permiten aportar a la convivencia ciudadana desde la participación colectiva en el trato del conflicto escolar.

De esta manera pensar en la convivencia es entender ese con-vivir, esa experiencia de interacciones con el otro y los otros en un mismo espacio, que propicia la conexión y relaciones de las personas en una misma dirección. “Convivir significa vivir unos con otros sobre la base de unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado” (Jares, 2006, p. 468). Aquellos contextos enunciados en cada espacio de la vida humana ya sean familiares, sociales o escolares, como es en este caso. Donde la convivencia escolar se torna en un acontecimiento diario que se construye desde cada individuo que lo constituye.

Por lo tanto, vivir y con- vivir con el otro, implica no solo de procesos de construcción desde la participación, sino desde el establecimiento de emociones que signifiquen aquellas apuestas por estar y ser al lado del otro en una misma comunidad. García-Hierro y Cubo (como se citó en Pérez, Gázquez, Fernández y Molero, 2011) “describen la Convivencia Escolar como aquellas relaciones socio-verbales que los integrantes del contexto educativo tienen entre sí, y que inciden significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado” (p. 82). Es así como la importancia de convivir, está dotado de un reconocerse a sí mismo y al otro en emociones que guían y determinan las formas de actuar.

Con lo anterior se abre la posibilidad de enunciar la importancia del desarrollo afectivo, para un convivir pacífico, que este determinado en las intenciones pedagógicas de formar en humanidad. Esto requiere en primer lugar volver a delegar la importancia de la pedagogía y su actuar hacia fines de desarrollo humano, de la capacidad de humanización que solo se reconoce en cada sujeto. Por tanto imbricar en esta posición, implica reconocerlo desde su entramado de emociones y afectos que lo han constituido ya desde su nacimiento y que repercuten en el actuar en su cotidianidad. “El ser humano desde que nace hasta que muere va llenando su *mochila afectiva* haciendo acopio de todas las experiencias afectivo-emocionales subjetivas que vivencia en primera persona” (Tourñan y Langueira, 2016, p. 213). Aquellas que también influyen en la forma como se relaciona y es promotor de la construcción del tejido social.

En este mismo sentido, se rescata la participación de las familias, la sociedad y la escuela como principales promotores de lo afectivo en la cotidianidad, como un desarrollo natural que se aprende e interioriza de forma natural. Al respecto Gonzáles (sf.) afirma que “Las respuestas afectivas se vinculan con todas las situaciones y relaciones humanas: con los padres, con el entorno, con el grupo de iguales, en el trabajo o aula... Condicionan todos los ámbitos de la vida de la persona” (p. 4). Así, se convierte en un elemento fundamental de la convivencia, puesto que cuando hay emociones aprehendidas desde diferentes ámbitos, se facilita para el alumnado actuar con concordancia con ellas dentro del contexto educativo.

La educación en la afectividad se realiza por “contagio social”. No es necesaria una programación para educar afectivamente, se realiza de forma espontánea y natural mediante la educación familiar, escolar y mediante el proceso de socialización y culturización ambiental. (Gonzáles, sf, p. 4).

De allí, que el papel de la escuela sea no fundar, sino fortalecer, potenciar esta afectividad desde las vivencias y experiencias sociales que mantiene el alumnado. Pues desde los retos formativos, más aún desde el ámbito pedagógico, la intención más destacable está en formar en integralidad, lo que involucra además del campo intelectual, el campo emocional y afectivo, en tanto que la escuela es el tejido social en el que se construyen procesos de socialización a partir del fortalecimiento de habilidades sociales que le permitan participar por medio de acciones y

situaciones forjando su propia identidad y reconociendo la de los demás, en un convivir que sea adecuado para todos.

En este sentido la pedagogía en su transformación histórica, restablece procesos que reivindican la posición del alumnado, como actor fundamental de los procesos de humanización para la convivencia escolar y ciudadana. Al respecto Goicoechea y Fernández (2014) plantean que la pedagogía “ofrece elementos valiosos para reflexionar sobre la educación afectiva y su relevancia para el desarrollo integral de la persona” (p. 42). Ese desarrollo que determina su papel en la sociedad desde cualquier ámbito en el que se desenvuelve. Siendo este un elemento vital en los nuevos retos educacionales de la sociedad. Touriñan y Langueira (2016) afirman.

La nueva educación, [la afectivo-emotiva], debe fijar como una prioridad el sentido y conciencia de la propia responsabilidad [de educar «con» la afectividad], es decir, ser sensible y percatarse de la repercusión positiva que tiene si deseamos configurar el desarrollo humano integral. (p. 214).

Es entonces cuando la apuesta pedagógica por con-vivir en afectividad, sea un aliciente y postulado en el actual reto colombiano de una educación para la paz, que empiece por ahí, por el tejido social imbricado en la escuela con todo su entramado de emociones y afectos vividos por el alumnado. Estos que constituyen y enmarcan la identificación de situaciones y experiencias que suscitan un reconocimiento y preocupación por el empoderamiento de lo convivencial, en la potenciación de habilidades que forjen la confrontación y participación en situaciones que se lleven a acciones y propuestas de solución de conflictos. “La educación para la paz es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos” (Zaragoza, 2003, p. 19). Por ello, desde las intenciones y creencias manifestadas por el profesorado, dirigen su mirada hacia la formación del alumnado como seres críticos, constructores de identidad y participantes influyentes en la transformación del tejido social.

Por todo ello se hace evidente el carácter formador que propicia la comprensión de la educación para la paz, como un elemento transversal en el campo educativo. En un reconocimiento de la paz, desde las relaciones y la socialización nacidas en el contexto escolar. “La paz es un comportamiento, es traducir a la práctica los principios de convivencia, de

solidaridad, de fraternidad. (Zaragoza, 2003, p. 22). Así se vincula la responsabilidad en la escuela de dirigir todo proceso formativo desde las bases sentadas por la convivencia escolar, como punto de partida para favorecer a la educación para la paz.

Es entonces cuando la apuesta pedagógica desde la convivencia en afectividad para la educación para la paz, toma fuerza, en el reconocimiento de esta como un eje atrayente de todo proceso de formación que exalte la condición de humanidad. Ante esto Ramos (2003) plantea que “La Educación por la Paz debiera considerarse como los pilares del conocimiento a lo largo de toda la vida del individuo no limitada a la vida escolar” (p. 137). De allí, que la cimentación de bases sólidas para esta educación sea fortalecida en todo ámbito social en el que interactúe el ser humano. Por ello, la necesidad de plantear principios que permitan convivir en afectividad desde las diferencias y divergencias del contexto escolar.

Ante esto Zaragoza ex presidente de la UNESCO (como se citó en Ramos, 2003) afirma.

La Educación por la Paz: «Consiste en analizar este mundo en el que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva, emanada de los valores propios de una cosmovisión pacífica y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, queden atrapadas por la fuerza de la verdad y obligadas en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos, de sí mismos en primer lugar. (p. 142).

Esto significa, como se ha venido mencionando, la importancia que desde la intención del profesorado debe generar en el alumnado el reconocimiento por el mismo y el otro, en concordancia con los parámetros de convivencia que ellos mismo experimentan y desean. Bajo el cumulo de experiencias y emociones que guían sus actuaciones en la responsabilidad de ser y permitir al otro ser consigo mismo, desde la superación de controversias y conflictos emanados del interactuar y acontecer del día a día. Por lo anterior es posible considerar que el convivir en afectividad, exalta el valor máximo de la vida propuesto en la educación para la paz. De esta manera la pedagogía reivindica su papel formador desde la exaltación de su misión hacia la razón de ser de la existencia y potenciación de la humanidad.

5.4. Educar en valores, el carácter gestante de la experiencia axiológica para la creación de ámbitos educativos.

*La primera responsabilidad de un individuo es su propia persona;
sólo así se podrá servir con eficiencia,
respeto y solidaridad al prójimo y a la sociedad en general.*

*Todo lo anteriormente expuesto carecería de sentido
sin la noción de valores, pues los valores y los principios morales
son los componentes de la conciencia.*

(Álvarez, 2005, p. 4)

La educación de hoy propone nuevos retos y fines que consolidan los procesos que determinan la formación del alumnado. La demanda social por educar en el presente está dirigida a centrar la atención en la educación en valores, en el campo de las relaciones humanas y la potenciación del sujeto para actuar y con-vivir en comunidad. De allí que resulte importante reconocer en principio cómo se definen los valores. Zubiría (como se citó en Berrios y Buxarraís, 2013) “concibe los valores como cualidades que nos permiten regular el mundo para vivir en él, es decir, que desde su punto de vista estos son medios que sirven para disciplinar la vida de las personas en el mundo” (p. 246). En este sentido, podría decirse que los valores apprehendidos son los que condicionan las acciones de cada sujeto, para desenvolverse en cada ámbito de la vida con los demás.

Es de resaltar que estos valores inician en la vida familiar, pues este se concibe como el núcleo principal que fundamenta las bases en la construcción de la personalidad. Siendo estos valores potenciados y reforzados en el entorno escolar, a partir de las interacciones entre el estudiantado, el profesorado y todos los miembros de esta comunidad, porque como bien es cierto, solo se desarrollan y fortalecen en el vivir y convivir con él otro. Por tanto es responsabilidad del profesorado asumir la educación en valores como el principio rector del proceso educativo, si se habla en términos de mirar la convivencia como una posibilidad de contribuir a la significación del tejido social. Berrios y Buxarraís (2013) afirman.

La educación tiene un componente axiológico no solamente irrenunciable, sino que constituye la esencia misma de la educación, de tal manera que educar supone

relacionarse con los valores; supone plantearse unas finalidades o metas de esta naturaleza —aunque no solo— por conseguir mediante el proceso educativo, porque la educación se refiere al contexto humano, y relacionarse con personas implica partir de un ideal de las mismas y de las relaciones interpersonales y sociales. (p. 249).

Se valida entonces el reconocimiento de la escuela como el escenario propicio en el que se desarrolla una apuesta por la educación en valores, que fomente las relaciones nacientes entre los sujetos gestantes de acciones y experiencias dirigidas hacia los fines sociales. Aquellos fines determinados por los valores que asume y desarrollo cada individuo, desde su experiencia personal y relacional con el otro. Por tanto la educación bien podría guiar posibilidades de gestionar y autorregular los valores, más aun desde las vivencias que generan necesidades para las problemáticas escolares, enunciadas desde esta investigación en el conflicto escolar. Son estas situaciones las que realmente significan asumir el reto de educar en valores, para ser capaces de generar en el alumnado la intención de solucionar situaciones desde su propia experiencia

La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así, porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intrapersonales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico. (Touríñan, 2005, p. 15).

Ese sentido axiológico que viabiliza al sujeto que es formado, construir conceptos de valores desde su experiencia, determinando las acciones que a su parecer van acordes o no con los parámetros convivenciales que la sociedad establece. Por tanto la educación en valores debe promover además de habilidades para resolver situaciones problemáticas, la habilidad de saber elegir entre acciones coherentes y con sentido. Tan importante es en la educación en valores, la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, somos agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida. (Touríñan, 2005, p. 32).

Es entonces cuando se da la importancia de reconocer que el sujeto puede crear juicios valorativos desde la experiencia axiológica que posibiliten direccionar su propio actuar en diferentes situaciones de la vida cotidiana escolar. Es así como desde los procesos formativos se

debe procurar porque el sujeto educable, el alumnado, sea protagonista de su propio proceso de formación que está orientada hacia los caminos de la humanización y la socialización. Al respecto Touriñan (2005) plantea.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de la educación en valores, como tarea, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de la educación en valores, como rendimiento, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica. (p. 19).

A partir de esta acepción, se ponen en relación los fines educativos de no solo aprender y desarrollar valores, sino que a partir de estos tener la responsabilidad de saber cómo actuar y convivir con los demás. De allí que se conciba lo axiológico como “lo que tiene que ver con la capacidad humana para valorar, para apreciar el valor de las cosas y las acciones. Justamente, la que nos permite preferir lo deseable de entre lo posible” (Gordillo, 2006, p. 76). Al respecto conviene manifestar que la educación en valores en la creación de ámbitos educativos mantiene la firme intención de crear espacios y situaciones escolares que además de potenciar la condición humana, centre su importancia en el saber valorar, en la forma como cada individuo razona sobre sus acciones considerando lo que es bueno sobre lo que desea.

Con esta distinción es esencial determinar que en el ámbito educativo, la educación en valores más allá de ser un objetivo explícito en el currículo, toma la potestad de construirse desde las vivencias, las relaciones y las situaciones que suscitan enfrentar las dificultades convivenciales y posibilitar la vida social. “Por tanto, la escuela debe asumir como requisito fundamental la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, lo que implica un compromiso con la educación en valores. Todo esto exige articular la teoría con la praxis” (Berríos y Buxarrais, 2013, p. 250). Con esto la responsabilidad del maestro desde sus experiencias, creencias y pensamientos, son las que develan las intenciones reflexionadas del profesorado para construir ámbitos educativos que vitalicen y prioricen procesos de formación encausados en la

construcción de la convivencia escolar. Referida no solo en este contexto, sino como un precedente que fundamenta la convivencia en sociedad. Fernández (2013) asume que “Lo realmente significativo, dentro o fuera del aula, es que no nos quedemos sólo en conocer, en comprender, sino que debemos buscar la transformación emancipadora, liberadora, en consonancia con los valores de una cultura de paz” (p. 111). En la medida que el sujeto que se forma, desde su experiencia posibilita su propia transformación y emancipación.

Es significativo el hecho de concebir desde las apuestas pedagógicas del profesorado la creación de ámbitos educativos como escenarios que no son estáticos, que se transforman en torno a las situaciones emergentes y las demandas sociales de la cotidianidad. Como lo es hoy, la educación en valores, la educación para la paz enraizada en los procesos que se construyen en torno a la convivencia escolar, vista esta como una preparación para ser y estar en la sociedad, en la cotidianidad. De allí que el desafío este cimentado en reflexiones a partir de las experiencias pedagógicas, que posibilitan la creación e invención de nuevos retos acordes con los que emana la sociedad y devela el profesorado. Es así como en la apuesta por la educación en valores para la convivencia escolar se da la importancia que merece a la transformación y potenciación de la esencia humana, en la concientización de sus acciones y de relevar lo que tiene sentido real en todo proceso que condiciona la formabilidad.

CONCLUSIONES

Se presentan a continuación algunas consideraciones finales nacientes del análisis reflexión, que muestran las principales conclusiones alcanzadas durante el desarrollo de este trabajo investigativo, cuyos objetivos se han centrado en interpretar y develar la responsabilidad pedagógica de los imaginarios de los docentes en torno al conflicto escolar, desde las miradas a las prácticas pedagógicas y la significación de las experiencias en el contexto escolar. Todo ello con miras a la posibilidad de crear ámbitos educativos que promuevan procesos de formación encaminados a contribuir a la convivencia escolar.

En primer lugar, los imaginarios de los docentes están contruidos por su pensamientos, emociones e intenciones en torno al proceso educativo dentro de cada una de las prácticas de enseñanza, que devela la preocupación constante por los procesos de formación, en un compromiso de la labor docente por centrar su atención y esfuerzos en la formación humana, con todo lo referido a valores, formas de actuar, interactuar, socializar y vivir con el otro. De allí que desde la confrontación con la teoría y el análisis, sea posible centra el objetivo y responsabilidad del profesorado en la condición de formabilidad, en la medida que se permite y provoca en el estudiantado la responsabilidad de estar y ser consigo mismo y con el otro. Son los imaginarios de los docentes la mejor posibilidad de conocer de la viva voz de los implicados los fenómenos que se suscitan en el quehacer educativo desde la experiencia y la constitución de lo que se percibe en el contexto como una realidad. Estos imaginarios que también posibilitan procesos de reflexión, innovación y transformación desde el compromiso del docente con la educación.

Al tener en cuenta que los imaginarios de los docentes centran su mirada sobre la realidad que experimentan y perciben desde las prácticas pedagógicas es interesante ver como el conflicto escolar más que una problemática o un aspecto negativo del contexto escolar, es tomado desde el profesorado y las concepciones teóricas, como un elemento fundamental para asumir procesos y responsabilidades en la construcción de la convivencia. Así se puede determinar desde el análisis de esta investigación que el conflicto es un aspecto inherente al ser humano, y este mismo posibilita la formación de los sujetos, desde sus propios actos, significando las acciones que en su formación aportan para la construcción del tejido social al que pertenecen, siendo los gestores de su propia formación.

La responsabilidad pedagógica del profesorado, ha llevado a concebir en la educación la importancia de la formación en humanidad, como una preocupación constante del profesorado por encima de lo académico. Lo que dentro de esta investigación permitió aunar esfuerzos por mirar y dar importancia al modelo pedagógico de la institución, donde no se quede solo en el papel los anhelos de formación de la persona en integralidad, sino en asumir desde cada docente acciones encaminadas al ser antes que al hacer, por lo que desde las directivas se logra relevar este componente de formación.

Los procesos de reflexión del profesorado en torno a sus prácticas y experiencias sientan un elemento fundamental en la comprensión de la pedagogía como teoría de la práctica, para aportar a la construcción de conocimiento en teoría de la educación. Puesto que desde la comprensión de la praxis como un elemento fundamental del hacer diario, da lugar a poder cuestionar, criticar y repensar las experiencias del profesorado para innovar y transformar en educación, permitiendo desde el análisis de esta investigación ahondar en la concepción de la praxeología. Como un proceso arraigado al compromiso y la responsabilidad del docente por permitir que la educación no sea estática, si el docente en realidad reflexiona su quehacer.

A partir de la reflexión del profesorado, se instauran intenciones y esfuerzo por encausar la educación y sus propósitos hacia la educación en valores y la educación para la paz, al tener en cuenta que esta posibilita la vida social, que el escenario escolar es un ensayo que recrea y potencia como va actuar el alumnado en su mundo familiar y social. Además de responder al reto actual en educación, en la que el ser humano es un compendio de hábitos de convivencia que aprende desde su experiencia escolar, que los valores dotan su personalidad, permiten su emancipación y la posibilidad de hacer elecciones desde la toma de conciencia que tanto se infunda en la escuela desde el esfuerzo de los docentes.

Es importante concebir la convivencia escolar como el eje fundamental que permite desarrollar los procesos pedagógicos en cualquier contexto educativo. Siendo este la principal meta de la formación. Esto posibilita centrar la mirada en el tejido social y cómo éste repercute en el sentido y coherencia de las acciones que contribuyen a vivir en sociedad. La convivencia se vive en cualquier entorno, pero es el escolar el encargado de guiarla y potenciarla desde la

formación del estudiantado. Así se reconoce al estudiantado como actor fundamental de ella en su relación con el entorno y con los otros, en el vivir y saber convivir

Por último se puede concluir que todos estos esfuerzos por contribuir a la construcción de la convivencia desde la experiencias y procesos reflexivos del docente, solo en posible desde la creación de ámbitos educativos necesario oportunos. Que tomen sentido y significado tanto para el profesorado como para el alumnado en la medida que se conviertan en propuestas transversales, donde cada disciplina centre su principal objetivo de formación en el ser, el estar y saber convivir. Por lo que un equipo de docentes reflexivos, que se comuniquen entre ellos, posibilitan cambios en el actuar diario al unísono en la medida que integran las finalidades de formación que permiten la construcción de ámbitos educativos abiertos, flexibles que viabilizan construir acuerdos de convivencia frente al conflicto, porque todo lo que se crea desde la necesidad e interés de los implicados, toma un sentido y significado particular e inamovible.

RECOMENDACIONES

Es importante extender los estudios de esta investigación desde los resultados y los aportes que ha generado hacia la formación del alumnado en direcciones transversales, en los que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa apliquen y propongan estrategias para cumplir tal fin, el de formar.

Trabajar en instaurar una mesa permanente de debates, acerca de las estrategias que utilizan los docentes en la construcción de la convivencia pacífica y la importancia que se les concede a ellas dentro de la responsabilidad académica, para instaurar como instrucción una misión y filosofía más cercana a los propósitos de potenciar la condición de humanidad.

Mantener la intencionalidad firme de construir ciudadanía a partir de la responsabilidad y compromiso del profesorado, en la preocupación constante por el sujeto como eje principal de la educación y su formación.

Continuar con el ejercicio constante de empoderar tanto teórica como prácticamente aspectos pedagógicos que posibiliten la formación en integralidad del alumnado y participación activa del docente.

El ejercicio de reflexionar las prácticas debe ser un compromiso permanente del profesorado, encaminado a transformar y mejorar los procesos de formación de los rostros que llenan las aulas para dar un alto sentido de humanidad a su presente y futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, M. (2009). Pedagogía, saber pedagógico y prácticas educativas: reflexiones sobre una experiencia. *Paulo Freire Revista de pedagogía crítica*. (7). Consultado en http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_07/119-131.pdf
- Agudelo, P. (2011). Una revisión del concepto de imaginario y sus implicaciones sociales. *Unipluri/versidad*, 11(3), pp. 1-18. Recuperado de <https://estudiosliterariosgel.files.wordpress.com/2015/10/los-imaginarios-sociales-y-la-produccion-de-sentido-social.pdf>
- Alcaldía municipal de Popayán. (2016). Plan de desarrollo municipal 2016-2019 “vive el cambio”. Recuperado de <http://www.siipe.co/wp-content/uploads/2014/08/Plan-Popaya%CC%81n.pdf>
- Álvarez, F. (2005). Experiencia, axiología y actitud ética del profesional. *En publicación: Cuadernos Nacionales, Número 5: Globalización, TLC, privatización*. IDEN, Instituto de Estudios Nacionales de la Universidad de Panamá, Panamá. Disponible en la web: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/panama/iden/alvarez.rtf>
- Aragón, A. (1939). *Fastos payaneses*. Bogotá, Colombia. Imprenta Nacional.
- Arboleda, J. (1966). *Popayán a través del arte y la historia, tomo I*. Colombia. Editorial Universidad del Cauca.
- Arboleda, J. (2016). Teoría de la educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica en R. Sáez (Ed). Reflexiones, experiencias y teoría de la educación. (pp. 13 – 41). Colombia. REDIPE.
- Ayala, C., Fonseca, X. y Robayo, L. (2014). *Imaginarios de los maestros de educación básica y media de tres colegios de la localidad de Engativá frente a la evaluación del aprendizaje*. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Bogotá. Colombia.
- Badillo, R. G., & Medina, R. P. (1998). Aprendibilidad-enseñabilidad-educabilidad: una discusión. *Revista colombiana de educación*, (36-41). Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_07vida.pdf

- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Vargas, A. (2015). El sistema educativo Colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18 (1). pp 62 – 75. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223>
- Berríos, L. y Buxarrais, M. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16, (2), pp. 244-264. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2754/3202>
- Bolaños, L., Mosquera, V., Muñoz, Martha y Pérez D. (2014). *El arte de los buenos tratos. El teatro como herramienta pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales en los niños de primero de la Institución Educativa Laura Valencia de la ciudad de Popayán*. (Tesis de pregrado). Universidad del Cauca. Colombia.
- Bolívar, A. (s.f). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, pp. 559-578. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/1046-1052-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/1046-1052-1-PB%20(1).pdf)
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía práctica para indagar*. Grupo editorial universitario.
- Burgos, R. (2011). “*Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5º a 8º año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia*”. (Tesis de posgrado). Universidad de Chile. Chile.
- Caldón, L., Calvache, M., Jiménez, L., y Romero, Y. (2014). *Dibujos bonitos o bien hechos, estéticos similares a los del modelo” una consideración del imaginario en la construcción del concepto de dibujo de los estudiantes del grado sexto D de la Institución Educativa Carlos M Simmonds*. (Tesis de pregrado). Universidad del Cauca. Colombia.
- Carvajal, M. (2016). La pedagogía praxeológica como componente en el proceso de investigación de ciudadanos. *Educación y educadores*, 19(3), 416-436. DOI: 10.5294/edu.2016.19.3.6
- Castrillón, D. (sf). *Muros de papel*. Colombia. Editorial universidad del Cauca.

- Castro, J., Martínez, L. y Chaverra, B. (2012). La investigación en pedagogía y didáctica aplicada en la educación física. *Educación y educadores*, 15 (3). pp. 411 – 428. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2193/2914>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta moebio*, 43, pp. 1-13. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n43/art01.pdf>
- Conde, S. (2013). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. España.
- Delgado, R. y Lara, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*, 7 (3), pp. 673-690. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770306>
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Editorial Papiro, Pereira, Colombia.
- Esteve, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la educación*, 18, pp. 85-107. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/3204-9661-1-PB.pdf>
- Estupiñan, N. y Agudelo, N. (2008). Identidad cultura y educación en Paulo Freire. *Revista historia de la educación latinoamericana*. (10). Consultado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1484/1479.
- Fernández, A. (2013). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la posmodernidad. *Educación XXI*, 6, pp. 107-127. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/354/307>
- García, M. (1999). Hermenéutica: una posibilidad de formación. *Tiempo de educar*, 1, (2), pp. 95-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100205>

- García, W. y Martín, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*, (36), pp. 55-78
- García, V. (2015). La creación del sí mismo. Verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20, (64), pp. 195-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722010>
- Garrido, S. (2013). Hacia una resignificación de la didáctica – ciencias de la educación, pedagogía y didáctica. *Revistas electrónicas universidad pedagógica*. (39). Consultado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2630/2417>.
- Gaviria, A., Guzmán, A., Mesa, O. y Rendón, P. (2016). *Experiencia de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Sede primaria – Municipio de Itagüí*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. Colombia.
- Goicoechea, M. y Fernández, O. (2014). Filosofía u educación afectiva en *amor y pedagogía, de Unamuno*. *Revista teoría de la educación*. 26 (1). Pp. 41 – 58. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/teoredu20142614158/12262>
- Gómez, E. (2016). El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 133-144. Recuperado de http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2016/02/Vol14n1_a08.pdf
- Gómez, M y Ríos, P. (2013) *Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de Pereira en el año 2012: grado 7° del colegio Liceo Merani y grado 5a de la Institución José Antonio Galán*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia
- González, E. (sf). *Educación en afectividad*. (tesis de posgrado). Universidad Complutense, Madrid.
- Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), pp. 69-83. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/rie42a04.pdf>

- Guardo, S. (2012). *El que hacer pedagógico del maestro en el área rural: su significado*. (Tesis de pregrado). Universidad Industrial de Santander. Colombia.
- Guerrero, L. (2013). *Gestión pedagógica en el aula: "Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos fiscales Abraham Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la ciudad de Salinas correspondientes a las provincias Guayas y Santa Elena, en el año lectivo 2011-2012"*. (tesis de maestría). Centro Universitario Guayaquil. Ecuador.
- Henao, R., López, D. y Mosquera, E. (2014) *Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela*. (Tesis de posgrado). Universidad de Manizales. Colombia.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica*, 13, (3), pp. 1-27
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de educación*. (339), pp. 467-491. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_21.pdf
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9 (2), pp. 162-174. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Lindón, A. (2007). Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *Revista eure*, 33 (99), pp. 89-99. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art08.pdf>
- Lafuente, M. (2009).El proyecto educativo ilustrado de Kant. *Revista historia de la educación latinoamericana*. (13). Consultado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1542/1538.
- Márquez, F. (2007). Imaginarios urbanos en el Gran Santiago: huellas de una metamorfosis. *Revista Eure*, 33 (99), pp. 79-88. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art07.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 de 2013. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Molerio, O., Otero, I. y Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*. (44). Recuperado de [file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/1901Perez%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/1901Perez%20(2).pdf)
- Murcia, N. (2011). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6 (12), pp. 53-70. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/Dialnet-LaEscuelaComoImaginarioSocialApuntesParaUnaEscuela-4323068%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/Dialnet-LaEscuelaComoImaginarioSocialApuntesParaUnaEscuela-4323068%20(1).pdf)
- Murcia, N., Vargas, D. y Jaramillo, D. (2011). Educación y gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y saberes*, (35), pp. 99-124. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/950-3373-1-PB.pdf>
- Noguera, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y saberes*. (33), pp. 9- 25. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/752/726>
- Ospina, D. y Ospina, M. (2016). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 175-192. Recuperado de <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2017/02/10-Futuros-posibles-el-potencial-creativo-de-ni%C3%B1os.pdf>
- Parra Moreno, C. (2009). Naturaleza de la acción educativa. *Educación Y Educadores*, 2, 25-40. Consultado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/457/595>
- Planella, J. (2006). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, (12), pp. 1-11. Recuperado de http://femrecerca.cat/jordi_planella/files/1078planella.pdf

- Pérez, M., Gázquez, J., Fernández, R. y Molero, M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 3 (2), pp. 81-90. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLasPublicacionesSobreConvivenciaEscolarE-3621328%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLasPublicacionesSobreConvivenciaEscolarE-3621328%20(1).pdf)
- Ramos, M. (2003). El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. *Educación XXI*, 6, pp. 129-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.6.0.355>
- Restrepo, D; Hincapié, M; Escobar, M y otros (1996) *Cuaderno de Familia N.8. Universidad de Caldas*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Departamentos estudios de Familia.
- Ríos, R. y Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación ente conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Revistas electrónicas universidad pedagógica*. (39). Consultado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2622/2409>
- Ruiz, M. (2002). El educador como gestor de conflictos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (3), pp. 287
- Runge, A. y Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51-81. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1692715X2005000200003&lng=en&tlng=es.
- Runge, A. & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista científica Guillermo De Ockham*, 9(2), 13-25.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8

(2), pp. 75-96. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>>
ISSN 1900-9895

Runge, A. (2012). El pensamiento pedagógico didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Pedagogía y saberes* (36). Pp. 93- 107. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1813/1785>

Saldarriaga, O. (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1872 - 2002. *Memoria y sociedad*, 6 (21), pp. 121- 149. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/7750-29505-1-SM.pdf>

Salinas, M., Posada, D. e Isaza, L. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 5 (4), pp. 1 – 8. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/Dialnet-APropositoDelConflictoEscolar-1034448.pdf>

Touriñan, J. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección en valores. *Revista Galego-portuguesa de psicoloxia e educación*, 12 (10), pp. 9-43. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7015/RGP_12-2.pdf;jsessionid=1F3FFFCBD607DB5BE0C851823AC063D8?sequence=1

Touriñan, J. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la educación*, 21 (1), pp. 129-159. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/3158-9489-1-PB.pdf>

Touriñan, J. (2014a). *Conceptos de educación y pedagogía mesoaxiológica*. Editorial REDIPE, Cali. Colombia.

Touriñan, J. (2014b). Dónde está la Educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014. *Revista de investigación en educación*, 12 (1), pp. 6-31. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/Dialnet-DondeEstaLaEducacion-4736020.pdf>

Touriñan, J. y Langureira, S. (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Editorial REDIPE. Cali. Colombia.

- Tróchez, M., Salas, L., Añasco, Ed., Piamba, H. y Daza, O. (2015). *La educación musical, una estrategia para desarrollar el sentido de convivencia entre los estudiantes del grado primero de la institución Educativa Alférez Real, de la ciudad de Popayán*. (Tesis de pregrado). Universidad del Cauca. Colombia.
- Vargas, Z. (2004). Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula. *Revista Educación*, 28, (2), pp. 91-104. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/2255-3621-1-SM.pdf>
- Vega Torres, D., & Moreno García, J. (2014). Investigación educativa en red: pedagogía, organización y comunicación. *Educación Y Educadores*, 17(1). Consultado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3028/3418>. P. 14
- Vélez Ramírez, A. (2009). Presupuestos epistemológicos de la pedagogía fundamental: análisis a la luz de los distintos discursos pedagógicos. *Educación Y Educadores*, 1. Consultado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/442/580>. P. 50
- Villar, M. y Amaya, Sebastián. (2010). Imaginarios colectivos y representaciones sociales en la forma de habitar los espacios urbanos. Barrios Pardo Rubio y Rincón de Suba. *Revista de Arquitectura*, 12, pp. 17-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=125117499003>
- Villoro, L. (1982). *Saber, Creer, Conocer*. México, Siglo XXI, editores.
- Zambrano, A. (2009). Aprendizaje y pedagogía en Philippe Meirieu. *Praxis educativa* (13). Pp. 10-24. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n13a02zambrano.pdf>
- Zambrano, A. (2010). El pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: tres conceptos claves de su momento filosófico. *Pedagogía y saberes*. (33), pp. 37-50. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/775/747>
- Zaragoza, F. (2003). Educar para la paz. *Educación XXI*, 6, pp. 17-24. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Searches/Downloads/350-1135-1-PB.pdf>

