

IMAGINARIOS SOCIALES, Y PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA CONVIVENCIA EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN AGUSTÍN DE MANIZALES, CALDAS

NATALIA RONDÓN RIVERA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES, 2017

IMAGINARIOS SOCIALES, Y PRÁCTICAS ALREDEDOR DE LA CONVIVENCIA EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN AGUSTÍN DE MANIZALES, CALDAS

INFORME DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO POR
NATALIA RODÓN RIVERA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

INVESTIGADOR PRINCIPAL
MG. MAURICIO OROZCO VALLEJO

CO-INVESTIGADOR
MG. DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES, 2017

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
2.1. Estado del arte	14
2.1.1. Ámbito Internacional	14
2.1.2. Ámbito Nacional	19
2.1.3. Ámbito local	21
2.2 Preguntas orientadoras	23
2.3 Justificación	24
2.4 Objetivos	25
2.4.1 Objetivos generales	25
2.4.2 Objetivos específicos	25
3 METODOLOGÍA	26
3.1 Fase 1. Preconfiguración	27
3.2 Fase 2. Configuración	29
3.3 Fase 3. La reconfiguración	30
4 MARCO TEÓRICO	32
4.1 Imaginarios	32
4.2 Poder en la escuela	34
4.3 Encuentro: Políticas de la amistad	39
4.4 Cuidado del frágil: El cuidado del Otro	45
4.5 El Juego como hilo conductor de la explicación ontológica	55
4.6 Violencia simbólica	60
5 HALLAZGOS	66
6 EMERGENCIAS	94
7 PROPUESTA PEDAGÓGICA	98
8 CONCLUSIONES	100
9 RECOMENDACIONES	103
REFERENCIAS	106
ANEXOS	111
Cartografía 1	111
Convenciones de la Cartografía 1	111
Cartografía 2	112
Convenciones Cartografía 2	112

LISTA DE FIGURAS

- Imagen 1. *El paisaje de la vida cotidiana de los estudiantes de la Institución Educativa San Agustín*.....p. 4
- Imagen 2. *Valores y dimensiones del ser humano*.....p. 10
- Imagen 3. *PEIS de la Institución Educativa San Agustín*.....p. 11

1. INTRODUCCIÓN

La presente obra de conocimiento surgió como requisito para optar por el título de Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, fue gracias a las interlocuciones con docentes y compañeros de la maestría, además de la articulación con la orientación del asesor de investigación, que dicha obra tomó sus rumbos para lograr “comprender e identificar los imaginarios sociales y prácticas alrededor de la convivencia en la institución educativa San Agustín de Manizales Caldas”. Para cumplir con dicho objetivo fue necesario acudir al enfoque y diseño metodológico aportado por Murcia y Jaramillo, quienes lo denominan como “complementariedad”, ya que tiene en consideración la complejidad y cambio de la realidad, por lo que se plantea en este la necesidad de su comprensión desde diferentes perspectivas. Así, en tal diseño se tienen en cuenta tres fases: 1) Preconfiguración; 2) Configuración y 3) Reconfiguración.

Desde la *teoría formal* la obra de conocimiento se sirvió de los aportes teóricos de intelectuales con un gran reconocimiento sobre cada tema. Para la categoría “disciplina” se utilizó a Michel Foucault; para “cuidado del otro” a Carlos Skliar; sobre “violencia” a Pierre Bourdieu; “Encuentro” a Jacques Derrida y para “juego” a Gadamer.

Gracias a la propuesta metodológica de la “complementariedad” se escucharon las voces de diferentes actores desde sus particularidades de la vida cotidiana en los lugares que habitan; desde sus vivencias personales situadas, proponiendo el uso articulado de diferentes instrumentos, técnicas y métodos para analizar y comprender (se empleó: la observación; la entrevista y la cartografía social) la realidad con la intención de producir cambios. De esta manera, entre los hallazgos encontrados se encuentran que las relaciones entre las categorías como “el poder en la escuela”; “el cuidado del otro”; “el encuentro”; “el juego” y “la violencia”, al interactuar con la *convivencia escolar* producían diferentes configuraciones de esta.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Institución Educativa San Agustín es una institución de naturaleza oficial y de carácter público que ofrece los niveles de educación: Preescolar, Básica Primaria y Secundaria, Media académica. Se encuentra ubicada en el departamento de Caldas en la comuna San José en la dirección Calle 23 # 14-02. Su Proyecto Educativo Institucional PEI permite evidenciar lo que es el colegio para el entorno en el cual se ubica mediante su misión y visión; además de las perspectivas para el futuro a corto y largo plazo.

Castañeda et al., (2011) nos ofrecen una breve reseña histórica sobre la consolidación de la institución a partir de una serie de fusiones entre instituciones del sector de San José y sus alrededores, específicamente entre tres sedes de básica primaria: Concentración Escolar Jorge Robledo [fundada en el año de 1913]; Concentración Escolar Ricardo Jaramillo [fue creada por el decreto N-251 del 6 de Diciembre de 1951] rodeada por los barrios San José, Galán, La Avanzada, San Isidro, Asís y Jazmín. Y, la Escuela Francisco Marulanda Correa.

El colegio San Agustín es una institución educativa que tiene más de 80 años de existencia; según Castañeda et al., (2011)

hasta el año 2002 fue una institución de educación no formal, donde especialmente mujeres recibieron capacitación para desempeñarse en oficios como: modistería, culinaria, peluquería, panadería y otros. Hasta el año 2002 fue directora del colegio Clemencia Pérez Giraldo. Desde el año 2003 el señor José Ricaurte Ospina Londoño. A partir del año 2003 el Colegio es una institución de educación formal que ofrece todos los niveles: kínder, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, con la cual se encuentran fusionadas las escuelas de básica primaria antes mencionadas. (P. 22)

En agosto del 2002 se produjo la primera fusión entre el Colegio Vocacional San Agustín y la escuela Francisco Marulanda Correa; y en noviembre del 2004 se sumaron las escuelas

Ricardo Jaramillo y Jorge Robledo, que venían fusionadas con el Instituto Manizales, otro colegio de la misma comuna; enuncian Castañeda et al, (2011).

Con la segunda fusión, de acuerdo con Castañeda et al, (2011)

el Colegio resolvió la necesidad de planta física para la sección de bachillerato, (Planta física SENA industrial) quedando allí la sede uno. Actualmente el colegio tiene una sede en las instalaciones del antiguo Sena industrial donde quedaron fusionadas la escuela Ricardo Jaramillo, La Jorge Robledo, y por último en el año 2010 la escuela Marulanda Correa la cual fue entregada al municipio debido a la reforma urbana de la comuna San José; en una sola institución llamada Institución Educativa San Agustín el cual recibió su nueva razón social a partir de junio del año 2010: Calle 23 No.14 – 02 teléfono 8832624.
(P. 24)

La Institución se ubica en el sector popular más antiguo de la ciudad: incluye los Barrios La Avanzada, San José, Asís, Jazmín, Colón, San Ignacio, Rincón Santo, el Tachuelo, Galán, Camino del Medio, y otros, ubicado al norte de la misma. Dicha comuna se encuentra en un lugar estratégico y central del municipio de Manizales tanto para los megaproyectos viales como para el comercio (por tener la Galería de la ciudad) donde no sólo se consiguen alimentos para la canasta familiar, sino que también se accede a otro tipo de comercio que linda con la marginalidad e ilegalidad lo cual configura el paisaje de la vida cotidiana de los estudiantes (véase la imagen 1)

Esta plaza de mercado es un escenario donde concurren comerciantes mayoristas y minoristas, niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, de la comuna San José y de otras partes de la ciudad, que no tienen empleo remunerado; unos se ocupan en las ventas y otros en el rebusque, o sea, en lo que resulte para hacer, como cargue y descargue, acarreos, mandados, reventas de diferentes artículos de primera y de segunda mano, reciclaje de basuras y materiales. En esta plaza hay prostitución,

alcoholismo, drogadicción, mercado de droga, de armas y de diferentes clases de delitos como atraco, robo, chantaje, sicariato, asesinato, y otros (Castañeda et al., 2011, p. 15)

Imagen 1. El paisaje de la vida cotidiana de los estudiantes de la Institución Educativa San Agustín



(Fuente: Google Maps)

Según Manizales Cómo Vamos (2016) en el *Informe de Calidad de Vida de Manizales*, las comunas del centro de la ciudad (San José y Cumanday) duplican el promedio de la ciudad en términos de lesiones personales; es decir, tienen las tasas más altas: “[...] duplicando el promedio de la ciudad. La gran mayoría de las agresiones se dan por situaciones de convivencia, producto de disputas entre vecinos, amigos o familiares, usualmente bajo los efectos del alcohol o alguna otra sustancia psicoactiva” (p. 74).

Recuerda Castañeda et al., (2011) en la tesis de posgrado *Aprovechamiento del talento humano en el fortalecimiento del liderazgo y el trabajo en equipo, en la Institución Educativa San Agustín* que en la comuna San José hay diferentes tipos de arrendatarios que por diferentes procedencias constituyen una población flotante, lo cual incidiría en la falta de consolidación de lazos sociales más fuertes:

[...] entre ellos, población que llegó desplazada de otros municipios, que por sus condiciones son itinerantes, situación que se traduce al entorno escolar porque de estas familias muchas llegan a la comuna por un corto tiempo y al emigrar retiran los niños y jóvenes del Colegio. Estas condiciones hacen que la población del Colegio sea itinerante y variable (p. 14)

Al igual que la incidencia de fusionar las dos sedes de la institución, ya que el Mega proyecto hizo desplazar a cierta cantidad de estudiantes de una sede a otra. La sede dos, se llamaba Escuela Francisco Marulanda Correa, y se ubicaba al pie de la ladera que da al río Olivares, en medio de barrios deprimidos de la ciudad, donde las familias viven los problemas del entorno social, económico y cultural de la comuna. En la actualidad esta sede desapareció debido a la reforma urbana de la comuna San José y quedó haciendo parte de la reforma urbana municipal, estos niños se ubicaron en la sede uno de la escuela y otros migraron del sector (Castañeda et al., 2011)

En la Galería, existen varios pabellones, edificios con negocios y tiendas estables y formalizados; sin embargo, todos los andenes y calles suelen ocuparse con diferentes tipos de mercancía que son comercializadas por vendedores informales que en su mayoría viven en la Comuna San José, de los cuales, aproximadamente 250 son padres de familia de estudiantes de la institución (Castañeda et al., 2011)

Por su ubicación ha sido objeto de constantes intervenciones por diferentes organizaciones que se han vinculado mediante proyectos y alianzas estratégicas dirigidas a la investigación o

al desarrollo, bienestar y atención de los niños, niñas y jóvenes de la institución. Entre estas se encuentran: Secretaria de Educación de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad Autónoma, Universidad Antonio Nariño. Además, participa del programa “Manizales ciudad Bilingüe” que ha sido bien acogido por la comunidad educativa; evidenciándose en el incremento de la intensidad horaria de la asignatura de inglés de la básica primaria hasta la media académica en el plan de estudios.

Alfonso y Aristizabal Urrego (2014) localizan la institución mediante las siguientes apreciaciones: primero, se encuentra ubicada en el entorno de la plaza de mercado; segundo, en un sector de alta contaminación ambiental y social, afectado por innumerables problemas; tercero, el radio de acción más inmediato de la Institución es un sector social y económicamente deprimido (estratos uno y dos) “[...] por lo que se trabaja con niños en alto riesgo y muy vulnerables al consumo de sustancias psicoactivas, maltrato infantil, abuso sexual, entre otros” (p. 13). Además, que dichos estudiantes: “[...] viven en barrios marginales, donde se observa una adolescencia muy rápida, donde el hambre y la desorganización familiar y social obligan al joven a veces desde temprana edad a trabajar, mendigar, o vincularse a la delincuencia para subsistir” (p. 13-14).

Lo que plantean Alfonso y Aristizabal Urrego (2014) estaría directamente relacionado con lo que plantea Ocampo Castaño (2014, p. 13-14), según el cual, en cifras de la Secretaria de Planeación Municipal, esta comuna cuenta con una población de 24.595 habitantes (11.955 hombres, 12.640 mujeres, siendo el 38 % del total menor a 20 años), además, alude al Censo Ampliado de 2005 donde se confirma que hasta la fecha los servicios básicos reportaron las siguientes cifras:

1. En cuanto al cubrimiento de recolección de basuras hay 81 viviendas donde las basuras son: enterradas, quemadas, tiradas a un patio, lote, río, cañada, o eliminadas de otra forma.
2. En relación a la energía eléctrica hay 116 viviendas sin energía.

3. En cuanto al alcantarillado, existen 210 viviendas carentes del servicio.
4. Sobre el servicio de acueducto, 143 viviendas reportan no contar con él.
5. Finalmente, el servicio telefónico reporta una cobertura del 48,01%.

En vista de los anteriores indicadores, Ocampo Castaño (2014, p. 14) citando a Piedrahita (2011, p. 9) afirma que: “Históricamente esta comuna ha presentado un alto grado de necesidades básicas insatisfechas, así como altos índices de violencia intrafamiliar, embarazos no planeados en menores de edad y problemas relacionados con farmacodependencia. Condiciones que afectan las relaciones sociales”.

Situando así a la Institución Educativa San Agustín, se podrían deducir algunas características que rodean a las prácticas, discursos y sentidos que construyen los estudiantes alrededor de la “convivencia”, dándole sentido a su realidad y construyendo cuadros de valores que expresan y vivencian en la institución; lo cual responde a múltiples factores: económicos, sociales, ambientales y políticos que rodean a la construcción de su ciudadanía en el paisaje de la vida cotidiana donde se sitúan.

Tanto padres de familia, como familiares y amigos no sólo viven en el sector sino que despliegan sus actividades productivas; algunos jóvenes expresan que trabajan en sus tiempos libres en este sector para ayudar con recursos económicos en sus hogares, por lo que la jornada única más que ser una solución para formar a los jóvenes de sectores vulnerables se convierte en un impedimento y en un factor que dificulta la elección: conservar un trabajo y generar ingresos para ayudar en la familia o seguir estudiando y no dar nada en hogares que carecen de recursos para subsistir. Como expresó uno de los jóvenes en la entrevista, ha tenido que sortear la extenuante jornada única con trabajos de medio tiempo que tiene que extender hasta horas de la noche si desea conservar su trabajo y seguir estudiando, lo que le cansa bastante e impide que realice otras actividades por fuera del horario escolar que contribuyan a mejorar la convivencia.

(...) sino que... como le digo, todos tenemos responsabilidades como tal, entonces a veces el tiempo no da, el horario esta también muy pesado, vea que nos están poniendo, nos están presionando mucho con... ya hasta las tres y quince, por ejemplo, por lo menos de mi parte me toca trabajar y ya no le puedo dar la misma plata a mi mamá y entonces eso crea una... lo perjudica. Eso provoca un desequilibrio en la vida diaria, entonces toca... o toca trabajar hasta más tarde o no venir eso o es el estudio o es el trabajo, entonces si ve (...) (Entrevista a estudiantes Décimo)

Alfonso y Aristizabal Urrego (2014) en su tesis de grado para optar por el título de especialistas en Gerencia educativa de la U. Católica de Manizales, titulada *Estrategias gerenciales y mecanismos efectivos que posibilitan la retención de los estudiantes de la Institución Educativa San Agustín* consideran que uno de los problemas de la institución radicaría, al igual que en el resto del país, según se alude a fuentes del Ministerio de Educación, en la “violencia dentro de las instituciones” que sería una de las causas de la “deserción escolar”. Según las autoras, se podría hacer frente de diversas formas; entre ellas, estaría: “[...] la formación en competencias ciudadanas” (p. 12) lo que se relacionaría con indagaciones entorno a la “convivencia escolar”.

Así, tendríamos que situarnos en la realidad que media entre el lenguaje escrito de un *debería ser* (expresado en el Manual de convivencia y en el PEI) y las prácticas y discursos de un *ser* de la comunidad educativa (expresado en los comportamientos de la vida cotidiana de estudiantes, docentes y administrativos). En el PEI y el Manual de Convivencia de la Institución Educativa San Agustín, desde donde se formulan las directrices sobre las que se formarán los educandos, se contemplan las siguientes referencias relacionadas con la convivencia escolar. En el Manual se contempla que su Misión y Visión, consisten respectivamente en:

[...] ofrecer los niveles de Preescolar, Básica (ciclo de básica primaria y básica secundaria) y educación Media académica, con profundización en Inglés, fundamentada en un modelo cognitivo-humanista que a través de un enfoque crítico posibilita el desarrollo integral del ser humano, brinda una educación de calidad de todos y para todos, a través de currículos y procesos evaluativos flexibles que satisfacen las necesidades y expectativas de la comunidad educativa fundamentados en servicios de excelente calidad, orientados al mejoramiento continuo. En el año 2020 seremos una institución, diversa, incluyente, bilingüe, certificada, líder en la comuna San José y en el municipio de Manizales, formadora de ciudadanos íntegros, emprendedores y autónomos centrados en tres principios fundamentales: respeto, exigencia y amor (p. 4)

Dicho Manual tendría como “valores y dimensiones del ser humano”: el respeto; la exigencia y el amor que contribuirían a la formación para el desarrollo de un ser integral en la interacción de sus dimensiones cognitiva, afectiva y social.

Imagen 2. Valores y dimensiones del ser humano

(Fuente: *Manual de Convivencia* de la Institución Educativa San Agustín)



Según el Artículo 10 -sobre el *Modelo pedagógico*- del ACD (2015) [Acuerdo del Consejo Directivo, No.8 del 15 de octubre de 2015] el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes estará articulado a su Modelo Pedagógico *Cognitivo-humanista*. Se basa en la pedagogía del amor, la exigencia y el respeto. Ya que mediante este tipo de pedagogía se tiene conciencia sobre el objetivo principal de la educación: “[...] el desarrollo integral de la personalidad del educando [...]” (p. 10). Por tal motivo, no se limita a una perspectiva informativa e instructiva, ya que presta atención a la dimensión formativa; lo que ayuda al estudiante en: “[...] la interiorización de los valores necesarios para afrontar la vida conforme a su dignidad de persona” (p. 10). De esta manera, evalúa integral y permanentemente a los estudiantes en las siguientes dimensiones:

Cognitiva: Saber: Fundamentado en el desarrollo de las competencias básicas en sus tres niveles: interpretativo, argumentativo y propositivo, y en las competencias comunicativas, ciudadanas, y laborales. Y las demás competencias específicas de cada área.

Social: Saber Hacer: Formación en valores. Este proceso se desarrollará en forma transversal en todo el currículo, teniendo en cuenta los valores propios de la filosofía Agustiniana.

Afectiva: Saber ser: Manifestado en la amistad, solidaridad y justicia. Como principio esencial de convivencia reflejado en la vivencia de la tolerancia, honestidad y responsabilidad, fundamentando su ser de hombres y mujeres íntegros (p. 10).

Mientras que en los Acuerdos del Consejo Directivo (2015) se plantean como Proyectos Educativos Institucionales: Prevención de desastres; Educación sexual; Recreación y tiempo libre; Medio ambiente (ondas) (prae); Democracia, paz y convivencia; Líder en mí; Escuela de padres; Tic; Proyecto lector (lecto-escritura y pásate a leer a la biblioteca) y Servicio social del estudiantado.

Imagen 3. PEIS de la Institución Educativa San Agustín

PROYECTOS INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN AGUSTÍN
PREVENCIÓN DE DESASTRES
EDUCACIÓN SEXUAL
RECREACIÓN Y TIEMPO LIBRE
MEDIO AMBIENTE (ONDAS) (PRAE)
DEMOCRACIA, PAZ Y CONVIVENCIA
LIDER EN MI
ESCUELA DE PADRES
TIC
PROYECTO LECTOR (LECTO-ESCRITURA Y PASATE A LEER A LA BIBLIOTECA)
SERVICIO SOCIAL DEL ESTUDIANTADO

(Fuente: Acuerdo del Consejo Directivo, No.8 del 15 de octubre de 2015, de la Institución Educativa San Agustín)

Nos recuerda ACD (2015) en el Acuerdo del Consejo Directivo, No.8 del 15 de octubre de 2015 que estos Proyectos Pedagógicos se trabajarán de forma transversal en los diferentes niveles: Preescolar, Básica Primaria y Secundaria, Media académica, en sus respectivas asignaturas de cada plan de estudios; de la misma manera, el desarrollo de los proyectos se podrá integrar unos con otros de acuerdo con sus afinidades para facilitar su ejecución. A través de estos se pretende dar respuesta tanto a las inquietudes como a las necesidades planteadas por los estudiantes y su contexto. Todo ello con el fin de:

[...] garantizar una educación que los lleve, mediante el trabajo en equipo, a la creación del conocimiento, a la utilización del tiempo libre a la utilización de recursos y del medio, al manejo responsable de su afectividad, a convertir el aula en un laboratorio de investigación, que les permita avanzar en su desarrollo integral de acuerdo a sus capacidades individuales. Cada estudiante deberá participar por lo menos en uno de los anteriores proyectos (ACD, 2015, p. 9)

Lo planteado tanto en el Manual de Convivencia como en los Acuerdos del Consejo Directivo, relacionados con los Proyectos Educativos Institucionales, estaría en sintonía con diferentes organizaciones sociales que giran en torno a la educación; ya que cuenta con prácticas reconocidas e institucionalizadas que se direccionan bajo la implementación de diferentes instrumentos: pacto de convivencia, comité de convivencia, entre otros. Los cuales han sido objeto de investigación académica, con el fin de lograr su comprensión. Por ejemplo, Plata (2014) en *La didáctica y pedagogía como actos comunicativos: las palabras en la conciencia del maestro*, refiriéndose al papel vinculante de la comunicación en los procesos educativos y de la relaciones entre lo dicho en el papel y lo hecho en los espacios de la Institución Educativa San Agustín, considera que es necesario no reducir las actividades de formación a los formalismos consignados en el papel, ya que no permitiría la movilidad educativa; se podría inferir, que la reducción de cumplir sólo protocolos de acción podría reducir a las propuestas de acción a buenas intenciones, por esto considera que:

En un mundo pluralista, cambiante, globalizado y secularizado, donde hombres y mujeres son educados por instituciones y sistemas que deben contribuir a la formación de personas y, posteriormente, de ciudadanos, favoreciendo en ellos el desarrollo de cada una de sus dimensiones como seres humanos, con valores éticos, morales, cívicos y culturales, es pertinente preguntarnos por la misión y la visión de estos entes de educación. En este orden de ideas, la educación parece dar una luz de esperanza a esta pregunta; aportando no sólo sus concepciones sino a maestros que difundan el conocimiento y permanentemente estén desplegando todo para mejorar las distintas situaciones que el ser humano tiene que sortear constantemente (p. 10)

Sin embargo, el proyecto de investigación no se enmarca en la comprensión de la formalidad de la administración educativa mediante la elaboración de documentos de este tipo, ya que

centra su atención en prácticas que no suelen registrarse y visibilizarse sobre la vida cotidiana de la comunidad educativa.

Afirmaban Alfonso y Aristizabal Urrego (2014) que: “El desafío constante es la revisión, re-significación, re-estructuración del P.E.I. como lo sustenta nuestro lema: *En marcha hacia la calidad educativa*” (p. 16). Si bien esta indagación no se centra en análisis de este tipo, aunque utilice enunciados de dichos documentos para mostrar las discrepancias entre el documento y la realidad escolar, podría, una investigación relacionada con la “comprensión de los imaginarios sociales alrededor de la convivencia en la institución educativa San Agustín” aportar elementos interpretativos para asumir el desafío y campo problemático de “revisión re-significación, re-estructuración del P.E.I” para evitar su petrificación, ya que al interior de la institución la “convivencia” y “formas de estar con el otro” en la comunidad educativa, atraviesan diferentes situaciones que potencializan o reducen la posibilidad de hacer frente a la violencia escolar.

2.1. Estado del arte

Esta obra de conocimiento se nutre tanto de las experiencias acontecidas en la Institución Educativa San Agustín como del proceso vivenciado en la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, de la cual surgen caminos para abordar la investigación planteada. De esta manera, se consultaron fuentes de información en ámbitos internacionales, nacionales y locales que apuntan a abordar la categoría esencial de la obra de conocimiento referida a la convivencia escolar, el poder en la escuela a través de la disciplina, el encuentro, el cuidado y respeto del otro, la violencia simbólica y el rol del juego en los espacios escolares.

Entre las bases de datos consultadas están scielo y redalyc de las cuales se consultaron las publicaciones en torno a la convivencia escolar, bullying, cuidado y otredad en la escuela, derechos humanos, educación ciudadana, educación y democracia, la confianza en el aula, el encuentro en el aula, procesos pedagógicos para la convivencia escolar, valores democráticos, educación inclusiva, entre otros. Además, se consultaron las revistas electrónicas: Sinéctica, Pensamiento Psicológico, Perfiles Educativos, Actualidades Investigativas en Educación; Pedagogía Social, AGO, Educación, Sophia, Revista Colombiana de Educación, Aletheia, Estudios Pedagógicos, Diversitas, Revista Científica General José María Córdoba, Argos, Universidad y Sociedad de las cuales existen artículos internacionales y nacionales sobre el tema de investigación. De igual forma, a nivel local se consultaron tesis de grado que abordan el tema de la convivencia. Tal como se referencia a continuación:

2.1.1 Ámbito Internacional

A nivel internacional, se destacan los aportes de Kaplan (2016) en su artículo *Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión* contempla como categorías “*el orden simbólico escolar y la violencia simbólica, el poder simbólico, las cadenas*

de interdependencia, la institución escolar y la humillación". Todas las anteriores categorías, a excepción de la humillación se basan en los planteamientos de Bourdieu en las que se explica porque los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación y resalta la importancia de analizar el poder que se teje entre los actores sociales dominantes y dominados a través de la violencia simbólica, tratando de contextualizar las formas simbólicas en la producción y reproducción de las desigualdades sociales que se expresan a través de las cadenas de interdependencia manifestadas en prácticas deseables e indeseables, en preocupaciones y luchas cotidianas como llegar temprano, tomar el lugar apropiado, seguir normas, entre otras. Del mismo modo, Bourdieu otorga importancia a la percepción e interpretación del mundo educativo en el que convergen los juicios del docente y de los estudiantes repercutiendo en la construcción de la autoestima social y educativa de la comunidad escolar. Finalmente, *la humillación* se construye a partir de los aportes de Le Breton (2008), Goffman (2008), Mutchinick (2013) quienes toman el cuerpo como medio de expresión y lenguaje con el otro lo que puede llevar a integración o a la segregación a través de prácticas como la xenofobia y la discriminación.

Chaparro; Caso Niebla; Fierro Evans y Díaz López (2015) en su artículo: *Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica* contemplan como categorías "*la convivencia inclusiva, democrática y pacífica*". La primera, reconoce la dignidad de las personas valorando su género, etnia, cultura, grupo social, capacidades, identidad, diferencias y pluralidad. La segunda, corresponde a la participación y corresponsabilidad para la vida en común como construcción colectiva de normas donde es importante la ética y la acción colectiva. Y la tercera, se refiere a las interacciones humanas basadas en el respeto y la tolerancia.

Polo del Río; León del Barco; Felipe; Fajardo y Gómez (2015) en su artículo *Análisis de la Socialización sobre Perfiles de la Dinámica Bullying* quienes abordan las categorías de “*acoso escolar, agresores, víctimas y socialización*”. El *acoso escolar* se aborda desde los roles a quiénes afecta, cómo afecta y las repercusiones de éste entre los estudiantes. El tema de *agresores* se estudia desde su perfil, identificando entre agresores activos y pasivos, siendo los activos quienes inician el acoso y los pasivos los que apoyan al principal agresor. En cuanto a la categoría de *víctima*, se abordan: la identificación de la víctima, sus características entre ellas el aislamiento y el rechazo; y las consecuencias psicológicas y físicas que experimenta la víctima. Finalmente, la última categoría abordada por los autores es la *socialización del acoso escolar* entre agresores y victimarios como mecanismo para regular la convivencia escolar. Estos autores tienen como meta proponer derroteros para frenar el acoso escolar.

Arancibia Muñoz (2014) en su artículo *Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos* identifica como categorías “*la educación, los derechos humanos y el convivir*”. La primera, exalta la educación como un derecho en el que está presente la formación del sujeto como ser social, cultural y familiar. La segunda, promueve el respeto de los derechos humanos, la libertad, la tolerancia y el entendimiento entre los miembros de la comunidad escolar. Y la tercera, involucra la construcción de espacios para participar y cooperar en la diversidad y el pluralismo.

Fierros (2013) en su artículo *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar* plantea como categorías: “*violencias en la escuela, convivencia escolar, convivencia inclusiva, convivencia democrática y gestión de la seguridad escolar*”. Haciéndose referencia en las *violencias en la escuela* a las relaciones que se establecen con ésta, como son la violencia en la escuela, desde la escuela y contra la escuela en la que se pueden evidenciar actos delictivos en el interior de ésta. En esta misma categoría, también se

identifica el grado de severidad de la violencia agrupándola en cinco manifestaciones: vandalismo, disruptividad, indisciplina, violencia interpersonal y criminalidad. En cuanto a la *convivencia escolar* y en la *convivencia inclusiva* se abordan sus definiciones y campos de acción a nivel institucional extendiéndose hacia el proceso de reconocimiento del individuo, su cultura, la sociedad, la participación política y comunitaria. *La convivencia democrática* en la que se resalta la necesidad de participar en la vida en sociedad que lleva a la resolución de conflictos y acuerdos que busquen el interés común a través del diálogo, consenso, participación, formulación y seguimiento de normas. Finalmente la *Gestión de la seguridad escolar* propende por la construcción de procesos y prácticas que construyen redes de interacciones ayudando a comprender por qué en cada entorno escolar la convivencia se particulariza de acuerdo a las características del entorno o ambiente escolar.

Gijón Casares y Puig (2010) en su artículo: *Encuentros y convivencia escolar* destacan como categorías de análisis “*la relación interpersonal, el reconocimiento en educación y los encuentros*”. La primera, se refiere a la necesidad de contemplar la existencia de sujetos vinculados por lazos de reconocimiento y apoyo mutuo ya que no existen subjetividades aisladas sino individuos enlazados intersubjetivamente. La segunda, hace referencia a la importancia de hilar la educación con la relación afectiva (encuentro cara a cara), con la comunicación (diálogo), con la participación y cooperación (intervención en el mundo social y natural). Finalmente, la categoría de *Encuentros* resalta la necesidad de relaciones interpersonales entre un sujeto que orienta el proceso de enseñanza y otro que es responsable en su proceso de aprendizaje contribuyendo a la construcción de la identidad, la moralidad y el conocimiento.

Gallardo Vázquez (2009) en su artículo: *Educación ciudadana y convivencia democrática*, contempla como categorías principales “*la ciudadanía; la educación para la ciudadanía y la*

educación para la convivencia democrática”. Desde la categoría de ciudadanía diferencia entre los tipos de ciudadanía como son: la *cosmopolita, global, responsable, activa, crítica, social responsable, multicultural, intercultural, diferenciada y económica*, las cuales apuntan hacia la concepción de un sujeto que promueve la equidad, el respeto a la diferencia, la solidaridad, la justicia, la paz, la tolerancia, la participación, el compromiso en la construcción de un mundo libre, diverso y sostenible, donde éste es responsable y corresponsable con el entorno. La categoría *educación para la ciudadanía*, resalta la importancia de una educación basada en la ética, los valores, la democracia y los derechos humanos con el fin de preparar al estudiante como futuro ciudadano desde una formación democrática que lo motive a participar desde su rol social en la comunidad. Finalmente, la categoría *educación para la convivencia democrática* busca la formación de estudiantes ciudadanos con sentido crítico que acepten el dialogo y la conversación como mecanismos para fortalecer la convivencia desde la heterogeneidad, exaltando la necesidad de fortalecer los valores y de educar para la tolerancia, la solidaridad global y la integración ciudadana.

Leiva Neuenschwander (1999) en su artículo, *Educación para la democracia: recuento de experiencias internacionales* contempla como categorías “*estudiantes; formación docente; material didáctico y la educación para los derechos humanos y paz mundial*”. La primera, hace referencia a la re significación del estudiante como actor esencial en su proceso formativo de aprendizaje para el desarrollo de sus competencias y habilidades. La segunda, enfatiza la necesidad de pensar en docentes orientadores que estén en la condición de abordar la heterogeneidad de ambientes, contextos y estudiantes para que la educación sea amena e incluyente, meta que ha sido difícil de llevar a cabo por la voluntad y enriquecimiento cognitivo del propio docente. La tercera categoría, resalta la importancia de manejar textos e información que permitan la articulación del estudiante con su contexto sin producir aislamiento ni marginalización siendo su participación esencial para el diseño, elaboración y difusión de dicho

insumo. Finalmente, la última categoría, comprende la formación de valores democráticos y la educación de una ciudadanía multiculturalista en la que se propende por un pensamiento crítico a partir de la reconfiguración del currículo donde haya prácticas congruentes con el entorno del estudiante y del docente frente a los derechos humanos, la paz en los territorios, el trabajo comunitario, la formación ciudadana, el análisis de externalidades y estereotipos, la educación intercultural como medio para el conocimiento de otras culturas, entre otros.

2.1.2 Ámbito Nacional

A nivel nacional se destacan los aportes de Vargas Manrique (2016) con el artículo *Una educación desde la otredad*, quien resalta como categorías de análisis “*la comunicación y educación; la pedagogía de la otredad; el educador, el educando y la comunidad*”. La primera, hace referencia al encuentro entre el conocimiento y el lenguaje como medio de aprendizaje, al diálogo para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la hermenéutica que propende por la interpretación de los textos y de la otredad; la segunda categoría, incluye las prácticas educativas, los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje y el método, para lo cual coloca la educación en el plano de la guianza para la formación de personas con competencias emocionales, cognoscitivas, éticas y estéticas en la que es esencial el ejercicio conversacional establecido entre el educando y el educador mediante el proceso pedagógico. Finalmente, la tercera categoría, establece la responsabilidad y corresponsabilidad entre el estudiante, el docente y la comunidad a la que pertenece, siendo esencial el reconocimiento del alumno como un sujeto inquieto por el conocimiento, activo, participativo y reflexivo. De igual forma, se requiere de un docente flexible, abierto a las posibilidades de aprendizaje, orientador, ético y que permita la convergencia de diversas visiones. La comunidad será el reflejo de las relaciones dialógicas que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar que trascienden de lo educativo a lo familiar, lo social y lo cultural. Por tanto, la

comunidad articula los conocimientos y saberes a través de los procesos de formación buscando un devenir más humano y con oportunidades.

Cuesta Moreno (2015) en su artículo *Educación, presente y potencia: la formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro* propone como categorías “*la construcción de conciencia epistemológica; la formación de conciencia y educación y educar en la potencia del presente*”. En la primera categoría se describe el análisis subjetivo para entender al otro desde la complementariedad, evitando su anulación. La segunda categoría, rescata la educación como la construcción de mundos posibles que escapen de la imposición y de la competencia, generando un pensamiento crítico que resignifique la realidad y de sentido y razón de ser. Finalmente, la tercera categoría imagina desde el mundo de las posibilidades las opciones que tiene el sujeto para interpretar su contexto y construir su mundo.

Chinchilla Oñate (2015) en su artículo: *Comprensión y alcances de la educación en valores democráticos en los programas de derecho, desde la perspectiva de la diversidad y el pluralismo* plantea como categorías “*la religión como garante de derechos y promotora de normas; el constitucionalismo y los valores*”. La primera categoría, rescata la importancia de las reglas para la aceptación o rechazo de comportamientos para la vida en sociedad a través de códigos de conducta que vienen a verse reflejados a través de normas jurídicas que dan paso a la segunda categoría, que es la aceptación y el reconocimiento de la norma desde la legalidad y la legitimidad como garantía de los derechos que deben orientar la convivencia entre las sociedades. Finalmente, la última categoría enfatiza en la importancia de los valores como bienes tangibles, exigibles y alcanzables en el marco de los derechos humanos y la formación del ser humano, colocándose como ejemplo el sistema legislativo colombiano.

Rodríguez y Vaca (2010) en el artículo *Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria*, identifica como categoría esencial “*la convivencia escolar*” la cual se refiere a la necesidad de reconocer la importancia de la convivencia como mecanismo para hacer del conflicto una posibilidad para el encuentro, convirtiéndose en una oportunidad para reconocer la diferencia e impulsar el diálogo para la interacción, la cooperación y el respeto.

Duarte Duarte y Jurado Jurado (2008), en su artículo *Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar* centran su investigación en las categorías de análisis “*procesos pedagógicos y aula de clases*”. La primera, establece el nexo entre la educación, la vida cotidiana, la política y el entorno sociocultural para comprender las relaciones de la pedagogía con la didáctica, en la que la práctica pedagógica resalta la relación entre la escuela, el maestro y el saber pedagógico. La segunda categoría, exalta el espacio del aula como escenario donde se dan las interacciones entre los estudiantes y los docentes como lugar lleno de vida para el convivir.

2.1.3. Ámbito local

A nivel local se destacan los aportes de Mejía y Urrea (2015) en su artículo *La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar* plantea como categorías “*El aula, el docente, la familia y la confianza*”. El aula es un escenario de formación en el que se facilita la relación con el otro, se debe pensar en un espacio abierto e interrelacional entre el docente y los estudiantes y entre éstos mismos. En esa comprensión se resalta el papel del docente como sujeto orientador y dinamizador de espacios de convivencia que busca la confianza para el reencantamiento desde el aula para el aprendizaje; el profesor propende desde su rol por un encuentro de vida y de sentido para sus estudiantes. Desde la confianza se teje el escenario de la convicción y sinceridad en el acto de comunicación entre el estudiante y el docente desde la ética y la responsabilidad en la que es necesario el respeto por el conocimiento e imaginario

del otro, para aceptar un proceso de interacción constante, continua y vinculante para escuchar, conocer y entender al otro. Además de lo anterior, es primordial reconocer el rol de la Familia en el proceso de enseñanza de los estudiantes como futuros ciudadanos.

Plata (2014) en su artículo *La didáctica y pedagogía como actos comunicativos: las palabras en la conciencia del maestro* contempla como categorías de análisis “comunicación y educación”, refiriéndose al papel vinculante de la comunicación en los procesos educativos y en las relaciones que se evidencian entre lo escrito en el papel y lo vivenciado desde la realidad en la Institución Educativa ya que pone en evidencia el contraste entre las acciones a cumplir por protocolo y las propuestas de acción que quedan sólo en intenciones.

También se consultaron dos tesis que cumplen con las categorías de análisis a investigar:

Alfonso y Aristizabal Urrego (2014) en la tesis titulada *Estrategias gerenciales y mecanismos efectivos que posibilitan la retención de los estudiantes en la Institución Educativa San Agustín*, consideran como categoría de análisis la “*violencia dentro de las instituciones*” que sería una de las causas de la “deserción escolar”.

Ocampo Castaño (2014) en su tesis titulada *Prácticas discursivas sobre agencia política de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y violencia, en la institución educativa instituto Manizales de la comuna San José –Manizales, Caldas-Colombia* plantea como categoría de análisis “*vulnerabilidad y violencia*” contextualizados bajo aspectos como necesidades básicas insatisfechas, violencia intrafamiliar, embarazos en menores de edad, consumo y distribución de sustancias alucinógenas.

2.2 Preguntas orientadoras

El contexto anterior de la institución permite formular algunos interrogantes para el desarrollo de esta investigación; en vista de los índices socioeconómicos que les localiza en un sector vulnerables de la ciudad; donde tanto en sus familias como en sus barrios se vivencian problemas de convivencia expresados en diferentes acciones que van desde las agresiones verbales y psicológicas hasta las acciones de hecho mediante peleas, lesiones personales y asesinatos que son reproducidos, quizás en menor escala, en la Institución. Lo que conduciría a inferir que, dadas las condiciones contextuales de los estudiantes, sus prácticas de convivencia serían pocas o inexistentes. Lo cual estaría alejado de la realidad.

En el proceso de la investigación se hallaron formas de relacionarse entre los actores de la comunidad educativa que evidenciaron procesos de convivencia en función del cuidado del otro y emergencias en relación a políticas de la amistad. Esto permite inferir que no sólo las condiciones socioeconómicas determinan los imaginarios y comportamientos de dichos actores; en especial, por parte de los estudiantes que son quienes poseen un capital social y un capital cultural diferenciados de los de docentes y directivos, que se nutren por un contexto vulnerable. Es decir, hay emergencias relacionadas con las prácticas e imaginarios en relación a la convivencia que permiten entrever que es posible relacionarse de otros modos.

- ¿Cuáles son los imaginarios sociales alrededor de la convivencia en la institución?
- ¿Cuál es la relación existente entre la convivencia y los procesos educativos en las prácticas institucionalizadas?
- ¿Qué tipo de relación se configura entre la convivencia y los procesos educativos en los discursos y las prácticas radical/instituyentes?
- ¿Qué elementos educativos podrían constituir una propuesta alrededor de la convivencia en organizaciones sociales del departamento de Caldas?

2.3 Justificación

Esta tesis tiene como justificación académica, la necesidad de desplegar investigaciones que tengan como objeto de análisis la “violencia dentro de las instituciones” y la “convivencia escolar” puesto que con sus resultados se podrían propiciar espacios para la práctica en función de modificar las condiciones violentas y el mal clima escolar, dando respuesta a lo que planteaba Alfonso y Aristizabal Urrego (2014) en su tesis de grado como uno de los problemas en la deserción escolar: la violencia escolar. Es decir, serviría de insumo para planes, programas y proyectos que busquen mejorar la convivencia escolar puesto que partiría de los imaginarios que subyacen en la institución entorno a categorías que se interrelacionan con la convivencia.

De esta manera se daría respuesta a una necesidad social, ya que las pautas de convivencia que los estudiantes aprendan en la institución podrían ser replicadas en otros espacios de su vida cotidiana, fomentando la paz y la convivencia en el barrio y la ciudad. No sólo por la formulación de unos principios y una forma de ser del estudiante según el papel; es decir, según los documentos oficiales de la institución, sino desde las prácticas reales.

Este proceso contribuye también en el plano de formación en investigación como Maestrante en Educación de una docente universitaria que al comprender las dinámicas situadas de la institución se movilizan en su individualidad sus pensamientos, sentimientos y sentidos de sus futuras acciones en función de la educación para la convivencia.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivos generales

- Comprender e identificar los imaginarios sociales y prácticas alrededor de la convivencia en la institución educativa San Agustín de Manizales Caldas
- Diseñar unos trazos de una propuesta educativa alrededor de la convivencia en organizaciones sociales del departamento de Caldas.

2.4.2 Objetivos específicos

- Definir los esquemas de inteligibilidad social en la institución educativa.
- Definir los motivos porque y los motivos para de la representación social en torno a la convivencia.
- Visibilizar los imaginarios sociales institucionalizados e instituyentes de la institución educativa.
- Configurar los trazos de una propuesta educativa que tome como base los aportes de los imaginarios instituidos e instituyentes alrededor de la convivencia en la institución educativa San Agustín de Manizales, Caldas

3 METODOLOGÍA

Esta investigación estuvo orientada bajo los criterios de la investigación cualitativa puesto que se pretende hacer un acercamiento a la realidad social de los sujetos mediante sus prácticas y discursos; entre lo dicho y no dicho. Por eso se procede inductivamente para el abordaje del objeto de estudio, ya que se prioriza sobre la realidad social para construir interpretaciones que se relacionan con otras teorías; es decir, lo importante para la comprensión de la realidad sociocultural desde esta perspectiva es que esta es el principio de la investigación, una realidad que influye sobre los imaginarios escolares entorno a la “convivencia”.

Ahora bien, esta investigación cualitativa, se sirvió especialmente de los aportes del “enfoque metodológico de la complementariedad” que desarrollan Murcia y Jaramillo (2008). Este enfoque es de gran ayuda porque “Permite estudiar las realidades sociales y educativas en la medida de su complejidad, en tanto parte de su profunda comprensión y reconocimiento” (Murcia & Jaramillo, 2008, p.32). Se consideró como un enfoque apropiado para desarrollar esta investigación porque ayuda en la identificación y comprensión de las representaciones, discursos, imaginarios y prácticas sociales sobre la “convivencia” de los actores estudiantiles y profesorales de la Institución Educativa San Agustín.

Es un diseño con tres fases: 1) Preconfiguración, 2) Configuración y 3) Reconfiguración. Mediante estos se vislumbran las formas como la vida social y cultural están atravesadas por diferentes experiencias, prácticas, discursos y acontecimientos que marcan la vida de las personas, a las cuales tiene que asistir el investigador no como un sujeto externo al proceso, sino como un elemento de la misma escena, donde va y viene entre las etapas del diseño investigativo para comprender esa realidad fluida que no se detiene ante su mirada.

Según Murcia y Jaramillo (2008) tal enfoque abre varias posibilidades para la investigación:

En un proceso de investigación social, lo que se busca es comprender el fenómeno, lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en este, y esa comprensión no se logra en su totalidad si se percibe desde pequeñas miradas del investigador (p. 65)

El enfoque anterior sirve como derrotero para las interpretaciones sobre los contextos sociales donde los sujetos se desenvuelven dejando traslucir sus prácticas y discursos en medio de una serie de más discursos, y más prácticas, instituciones, normas y formas de organizar la vida social de estos sujetos. Además, ofrece herramientas para la consecución del objetivo principal de esta investigación, que consiste en “comprender e identificar los imaginarios sociales y prácticas alrededor de la convivencia en la institución educativa San Agustín de Manizales, Caldas” lo cual debe integrar para su análisis las diferentes voces para dar una unidad a la realidad fragmentada entre los estudiantes, los docentes y los administrativos que percibe, comprende e interpreta el investigador.

Para cumplir tal objetivo, la “complementariedad” propone el uso articulado de diferentes instrumentos, técnicas y métodos para analizar y comprender la realidad con la intención de producir cambios, permitiendo que las voces de los diferentes actores se escuchen desde sus particularidades de la vida cotidiana en los lugares que habitan; es decir, desde sus vivencias personales situadas. Para lograr tal comprensión se empleó: la observación; la entrevista y la cartografía social.

3.1 Fase 1. Preconfiguración

En esta fase se posibilitan y consolidan las aproximaciones al contexto y a los sujetos, tomando como punto de partida la realidad; luego, se toman las teorías que sirven de apoyo para las interpretaciones, pero, teniendo claro que es la realidad, en su constante cambio, diferencia y fragmentación en diferentes perspectivas, desde donde se parte y a donde se retorna. Para ello, se utilizó la “observación no participante” consolidando la información sobre

la vida cotidiana en el ámbito escolar mediante el instrumento “diario de campo” que tenía dos ejes para consolidar las observaciones; uno descriptivo y otro interpretativo.

Estas observaciones, permitieron que se consolidara un cúmulo de información que pudo ser jerarquizada y distribuida en varias categorías relacionadas con la “convivencia escolar”. Categorías que emergieron de la interpretación que se desprendió de la observación de las prácticas diarias en la vida escolar, en la experiencia real. Estas categorías se encuentran distribuidas en las siguientes series: 1) Poder en la escuela: Disciplina; Biopoder; Dominios del cuerpo; Gobernabilidad; Dispositivo del lugar; Resistencia. 2) Cuidado del otro; cuidado del frágil. 3) La reproducción de la violencia: Física; Simbólica; Agresividad. 4) Encuentro: Otredad; Desencuentro; Alteridad; Reconocimiento. 5) Juego: (relaciones) Positivas; Negativas. Que fueron conceptualizadas mediante los aportes teóricos de intelectuales con un gran reconocimiento sobre cada tema. Para la primera serie se utilizó a Michel Foucault; en la segunda a Carlos Skliar; en la tercera a Pierre Bourdieu; en la cuarta a Jacques Derrida y en la quinta a Gadamer.

Como se expone, se partió de la observación de las experiencias y de la realidad social de la escuela para extraer algunas categorías de análisis, las cuales fueron ampliadas por tales autores. Además de esto, fue necesario que se rastrearán antecedentes para esta investigación, se encontraron diferentes experiencias consignadas en artículos científicos de orden internacional, nacional, regional y local, que fueron clasificados en fichas de lectura donde se registraron diversos tópicos que respondían a diferentes criterios que facilitarían su distribución mediante una matriz en la que se registraron aspectos como: autor, nombre de la obra, propósitos, perspectivas teóricas de abordaje, opciones metodológicas y hallazgos.

Murcia y Jaramillo (2008) definen este paso con bastante precisión al decir que: “es precisamente desde esa confrontación entre la teoría formal y la teoría sustantiva, que el autor genera su primera impresión de la realidad representada en una pre-estructura” (p. 102) ya que

como primer momento de aproximación y acercamiento a la realidad permite generar conexiones entre los acontecimientos (lo sustantivo) y las teorías (lo formal).

3.2 Fase 2. Configuración

En esta fase se realiza el proceso de búsqueda y comprensión de la problemática o aspecto de la realidad que se pretende interpretar, mediante la entrevista y la cartografía. Se acude a la entrevista que es aplicada a los actores de la Institución Educativa San Agustín: primero, a los estudiantes mediante la organización de grupos focales; segundo, docentes de manera individual. La cartografía se realizó con dos grupos de niños de sexto, séptimo y décimo.

Tanto las entrevistas como las cartografías, estuvieron orientadas por una serie de preguntas abiertas que permitían a los entrevistados explayarse en el tema y generar diálogo entre ellos mismos y el entrevistador –cuando eran grupos focales- o entre el entrevistador y el entrevistado -cuando era realizada individualmente; además, posibilitaron que los estudiantes convirtieran en imagen sus percepciones de la realidad escolar mediante los dibujos en las cartografías. Las preguntas se distribuyeron en series temáticas: Poder en la escuela; Violencia; Cuidado del frágil; Encuentro; Juego.

Con la formulación de estas series de preguntas se pretendió que los participantes tomaran la palabra y facilitaran el acceso a la realidad que perciben y vivencian en el ámbito escolar; que permitieran que se evidenciaran las relaciones que se establecían entre sus prácticas y discursos, cada cual desde su peculiaridad (unos como docentes y otros como estudiantes) con las prácticas sociales instituidas y naturalizadas por los actores del ambiente educativo, lo que permitió identificarlas estableciendo una conexión entre las observaciones de la investigadora y lo dicho por los mismos actores.

Después de haber consolidado un corpus de información, se procedió a analizar las entrevistas a través del “procesamiento categorial simple, axial y sustantivo” que propusieron

Murcia y Jaramillo (2008) como parte integral del enfoque metodológico de la “complementariedad”, los cuales se exponen a continuación:

- 1) “Categorización simple”: se vincula con aquello que los actores sociales -en este caso estudiantes y docentes- expresan en las entrevistas, en los diálogos y en las representaciones gráficas de las cartografías, sobre lo relacionado con sus prácticas escolares y cómo perciben la realidad.
- 2) “Categorización axial”: hace parte de la interpretación de lo dicho y expresado por el actor social que participó de las entrevistas y de la elaboración de las cartografías; esta interpretación debe realizarse según un lenguaje técnico que ha sido adquirido por el investigador tanto en aspectos metodológicos como teóricos.
- 3) La “categorización selectiva”: es el resultado de la saturación que reúne en una categoría macro tanto lo dicho como lo expresado por los actores, lo que se conoce como lo sustantivo. Así, la “saturación” se relaciona con la búsqueda de las recurrencias, lo que se reitera una y otra vez en los discursos de los actores sobre su realidad; lo cual permite que estas recurrencias se conviertan en “categorías emergentes” con una gran fuerza discursiva. Lo que conduce a una constante comparación para la categorización.

3.3 Fase 3. La reconfiguración

En esta fase se disponen de todos los elementos recolectados, organizados y categorizados para generar y configurar nuevos sentidos. Es decir, se acude a la triangulación de la información, haciendo uso de los aportes ofrecidos por los actores y autores; de la teoría sustantiva (actores-realidad) y la teoría formal (autores-conceptos). La conjugación de ambas

teorías, permiten una “construcción de sentido” que conduce a que se redimensionen los aspectos socioculturales y se comprendan y expliquen. Según Murcia y Jaramillo (2008):

Es importante aclarar que tanto la teoría formal, la sustantiva y la explicación en la representación de los hallazgos, se mimetiza en un todo; pues así como los datos culturales se interpretan, la teoría formal también se debe interpretar en la ayuda comprensiva del fenómeno estudiado (p. 157).

Este tipo de triangulación de la información para su respectivo análisis, desde el enfoque de la complementariedad, parte del supuesto de la necesidad de hacer análisis críticos de la realidad en la cual se encuentran inmersos los actores sociales; tomando los diferentes aspectos de la realidad del problema de investigación tratando de articularlos, ya que a la realidad no accedemos de lleno a ella, sino que es necesario comprenderla desde diferentes perspectivas para conseguir una unidad de sentido lo más cercana posible.

En esta triangulación, se producen confrontaciones entre los sujetos de la acción, la interpretación que sobre estos tiene el investigador y lo que dicen los autores sobre las teorías que tienen sobre determinadas categorías y conceptos. Lo que permite que se establezcan diferentes relaciones que permiten la construcción de sentidos y significados en torno a las realidades de los escenarios donde se movilizan los sujetos.

4 MARCO TEÓRICO

4.1 Imaginarios

De acuerdo con Pintos (2006, p. 31 y 2011) los imaginarios sociales se podrían asociar a “esquemas contruidos socialmente”: “(...) que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social diferenciado tenga por realidad” (citado por Murcia, N., 2014, p. 13). Es decir, permiten percibir y construir la experiencia configurando significados tanto para la comprensión de la realidad como para su transformación. Por tal razón, se pueden definir como constructores de sentido, posibles en el lenguaje y la comunicación humana. Así, lo expresaba Castoriadis (1997, p. 3):

Pero la cosa va más allá del hecho de que el pensamiento presupone al lenguaje y que el lenguaje es imposible fuera de la sociedad. El pensamiento es esencialmente histórico, cada manifestación del pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también -si bien no exclusivamente su expresión. De la misma manera, el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; procede, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho.

Por esto, se puede decir, que cada concepción de la realidad está mediada y atravesada por diversos imaginarios que se convierten en los referentes desde los cuales se entiende, juzga e interviene sobre algo en la realidad. Para Pintos (2006, p. 40) hay tres “ámbitos de contingencia de los imaginarios sociales” que permiten su construcción y deconstrucción:

- 1) “(...) sistema específico diferenciado (política, derecho, religión, ciencia, etc.) (...)”
- 2) “(...) organizaciones que concretan la institucionalización del sistema (Gobierno, bancos, iglesias, academia, etc.) (...)”
- 3) “(...) interacciones que se producen entre los individuos en el entorno del sistema (...)”

Así, los imaginarios atraviesan las interacciones entre los individuos, la sociedad y las instituciones que le dan formas, puesto que se construye en el lenguaje, y este a su vez es posible en los flujos de los intercambios sociales. De esta manera, permean los múltiples medios que movilizan dichos flujos y a su vez configuran los sistemas sociales, como podrían servir de ejemplos los casos del dinero para los intercambios comerciales y de la información para el intercambio simbólico.

Sin embargo, en dichos imaginarios no sólo hay fuerzas que preservan lo instituido sino también que lo transforman, como lo enunciaría Pintos (2006, p. 36), al indicar que los imaginarios sociales tienen cuatro funciones principales:

- 1) “(...) producir una imagen de estabilidad en las relaciones sociales cambiantes (...)
- 2) (...) generar percepciones de continuidad en experiencias discontinuas (...)
- 3) (...) proporcionar explicaciones globales de fenómenos fragmentarios (...)
- 4) (...) permitir intervenir en procesos contruidos desde perspectivas diferenciadas (...)”

Los individuos y la sociedad se movilizan entre “lo instituido” y “lo radical-instituyente”; entre lo tomado como acuerdo social que se trata de preservar y lo propuesto como alternativa de cambio para la vida social. Los imaginarios no responden sólo a un aspecto racional de la producción simbólica de la vida social, puesto que en estos se entremezclan la vida espiritual, material, emocional, cultural, formas de convivir que se adoptan individual y colectivamente.

4.2 Poder en la escuela

Michel Foucault (2002) plantea en *Vigilar y castigar* que la *disciplina* es una “forma de poder” centrada en los cuerpos en sus más mínimos detalles: desde su organización hasta sus movimientos, preservando con este una relación analítica; por lo cual se presenta como una *microfísica del poder* que se despliega como una anatomía política del cuerpo que tiene como fin “(...) el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p. 126). Según Foucault (2002, p. 127) la producción de cuerpos útiles y dóciles, conlleva a que se aumente la fuerza económica del cuerpo mientras su fuerza política se reduce.

Para Edgardo Castro (2011, p. 130) la disciplina se diferencia de otras formas de ejercer el poder relacionadas con el cuerpo, como serían los casos de la *esclavitud* donde hay una relación de propiedad; en la *domesticación*, una relación de satisfacción del capricho del amo; en el *vasallaje*, una relación entre el señor y los súbditos; y, por último, en el *ascetismo cristiano*, donde hay una relación de renuncia al cuerpo.

Ahora bien, para Foucault (2002, p. 155) con la disciplina se refuerza la individualidad, lo cual se presenta mediante cuatro características: a) celular: juego de la distribución espacial, b) orgánica: por el cifrado de las actividades, c) genética: por la acumulación del tiempo y, d)

combinatoria: por la composición de fuerzas. Para cada una de las cuatro características anteriores que plantea Foucault, nos dirá Edgardo Castro (2011, p. 130-131) que corresponderían a las siguientes técnicas del poder disciplinario:

1) La repartición de los cuerpos en el espacio. Utilización de los siguientes procedimientos: a) clausura: definición del lugar de lo heterogéneo, b) cuadrícula: localización elemental; es decir, cada cuerpo en su lugar, al igual que la misma cantidad de espacios como cuerpos, c) ubicación funcional: articulación del espacio individual con los procesos de producción. Ahora bien, para Foucault (2002, p. 134) la unidad del espacio disciplinar es el *rango*, y en palabras de Castro (2011, p. 130) sería un espacio definido a partir de una clasificación; muy diferente al territorio como unidad de dominación, y al de lugar como unidad de residencia. En suma, siguiendo a Foucault (2002, p. 136) el *rango* hace referencia al ordenamiento de la multiplicidad caótica, confusa y peligrosa creando un orden que permita vislumbrar un cuadro viviente.

2) El control de la actividad: a) horario: actividades regulares afinadas en minutos, b) elaboración temporal del acto y utilización exhaustiva del tiempo: ajuste del cuerpo a los imperativos temporales, c) correlación entre el cuerpo y los gestos: el cuerpo disciplinado favorece un gesto eficaz, d) articulación del cuerpo con los objetos (Castro, 2011, p. 130).

3) La organización de la génesis o el problema de capitalizar el tiempo: división del tiempo en segmentos en los que se debe llegar a un término; serialización de las actividades sucesivas, el ejercicio como técnica que impone a los cuerpos tareas repetitivas y diferentes, pero, graduadas (Castro, 2011, p. 130-131).

4) La composición de las fuerzas: articulación y emplazamiento de los cuerpos, combinación de las series cronológicas, sistema preciso de mando (Castro, 2011, p. 131).

Ahora bien, según Castro (2011) para generar la individualidad disciplinada, esta técnica de poder se sirve de instrumentos simples, que Foucault (2002, p. 158) denomina como: “la

inspección jerárquica” y la “sanción normalizadora”; y que ambas, combinadas, dan lugar al “examen”.

1) La vigilancia jerárquica: consiste en un conjunto de técnicas relacionadas con la distribución del espacio, que Foucault denomina como panoptismo, y de la capacidad particular de algunos para “ver” desde una perspectiva privilegiada desde lo cual se forjan relaciones de poder. Este panoptismo tiene como finalidad asignar el poder para “ver sin ser visto”, de esta manera se asegura el “funcionamiento automático y anónimo” para vigilar y controlar, tanto internamente como externamente, logrando la introyección de las normas, reglas; es decir, del proceso disciplinario en el mismo individuo sin tener que estar recurriendo a un agente externo (Castro, 2011, p. 131).

2) La sanción normalizadora: se castiga en lo disciplinario, sin expiar una culpa ni de reprimirla, sino que las conductas del individuo se comparan: diferenciándolos mediante la medición de sus capacidades e imponiendo unas “medidas” para imponer lo que es normal y anormal. Por ello la norma se distingue del concepto jurídico de ley (que se propone diferenciar actos, distingue entre lo permitido y lo prohibido y tiene su referencia en los códigos). Mientras la ley separa y divide, la norma pretende homogeneizar (Castro, 2011, p. 131). Ahora bien, Foucault (2002, p. 178) considerará que “la norma” funciona según un “sistema binario” donde operan la gratificación y la sanción; de esta manera todo acto de castigo es correctivo.

3) El examen: según Foucault (2002, p. 171) la combinación de la “mirada jerárquica” y la “sanción normalizadora” da lugar al examen, en el cual se invierte la “economía de la visibilidad”. Para Castro, (2011, p. 131) el “examen” en Foucault posibilita que el individuo ingrese en un campo documental donde cada individuo se convierte en un caso descriptible.

Además de las técnicas e instrumentos empleados por las instituciones disciplinarias, se crea una maquinaria de control donde predomina la mirada atenta de quienes ejercen el poder sobre los disciplinados. Según Castro (2011, p. 131) utilizando la misma terminología de Foucault, el panóptico es una “tecnología política” que contribuye a que el “poder disciplinario en las

instituciones” se fortalezca. Por eso, dirá que “es una máquina de disociar el ver del ser visto” que reduce el número de quienes ejercen el poder, aumentando el de aquéllos sobre quienes se ejerce; así, se produce un estado consciente de vigilancia interior por la reiteración de la vigilancia exterior.

La aplicación de las técnicas de la disciplina da origen tanto a instituciones y sitios de encierro como el hospital, el asilo, la escuela, la fábrica como a diferentes saberes que se nutren de la mirada minuciosa del comportamiento de los sujetos y sus cuerpos. Donde se disciplinan los cuerpos y las mentes para la normalización como regla de la sociedad moderna. Según Castro (2011, p. 132) en esta sociedad moderna, se cruzan la “norma de la disciplina de los individuos” y la “norma de la regulación de la población”, tal cruce corresponde a la “disciplina” y al “biopoder” respectivamente.

La disciplina es un ejercicio de poder que se despliega a través de técnicas e instrumentos que producen cuerpos maleables y mentes dóciles para construir un tipo de conducta; esto termina en un hábito o rol aceptado. Es decir, con la necesidad de control desde un principio económico (economía de tiempo, de espacio, de lenguaje y conceptos) el poder en la escuela se presenta, se ejerce o media a través de todo aquello que circunda en la misma. El concepto de escuela (como algo a dónde se va a recibir instrucción) en sí ya conlleva el concepto de órgano de captura o forma en la cual se va a controlar, a producir una conducta o a modelar a quienes asisten a ella. La escuela es una institución donde se ejerce poder mediante la disciplina porque no sólo en la escuela se encuentra la disciplina, pero sí pareciera que fuera la antesala que disciplina a las demás instituciones (pasando por alto la familia y el proceso de socialización primaria)

En la escuela como en los hospitales (psiquiatría) y en el ejército, el cuerpo se convierte en un elemento de poder político, con el cuál se ejerce y también donde es ejercido el poder. Es decir, la disciplina en la escuela y el ejército es el buen manejo de las conductas y lenguajes corporales. Buen manejo es estar acorde con los conceptos de normalidad y aceptación de un

modelo dominante. Así pues, la forma en la que se maneja el cuerpo muestra y demuestra todo un discurso político, un correlato de dónde fue formado y educado dicho cuerpo, pues no se pueden permitir gestos o posturas que desarmonicen una armonía establecida llamada “normalidad”.

Dicha normalidad o modelo no es implantada necesariamente por rangos de índole superior a cualquier sujeto que la padece, pues son los mismos sujetos los medios por los cuales la normalidad impuesta se legitima. La disciplina no existe sin un rango, sin control, y debe existir una figura que si no lo representa al menos sea la encargada de su ejecución.

La disciplina opera o se manifiesta en la escuela con los horarios establecidos, los uniformes, las filas, la toma de distancia, la revisión de la tarea, la imposición de posturas, el modelamiento moral y el implante de costumbres y formas de actuar y expresarse. No estar uniformado es estar mal vestido. No cambiar de actividad al momento de escuchar el timbre es reaccionario. No seguir la estética al momento de presentar un examen o tarea es raro, anormal, es excéntrico, es desadaptación.

4.3 Encuentro: Políticas de la amistad

En *Políticas de la amistad* seguida de *El oído de Heidegger*, Jacques Derrida (1998), hace una operación filosófica muy interesante al darle lugar a una discusión que antes no lo tenía por su carácter de “obviedad”. Allí, se apela más bien a lo “cotidiano” a lo “natural”, a aquello que parece “normal”; de esta manera, se ha dejado por fuera de toda reflexión que merezca atención y rigurosidad. El interés de Derrida, se encauzará en la pregunta por la amistad, y fundamentalmente en la famosa frase que Aristóteles proclamaba a los jóvenes griegos admitidos en su escuela: “Oh amigos míos, no hay ningún amigo”.

Para Derrida la *de-construcción* como un gesto, una actitud o una forma de hacer filosofía será la forma que le va a permitir encarar esta figura de la amistad; figura que anuncia como *paradójica* porque parte de la paradoja misma de la existencia, de un encuentro o vínculo que potencia el modo en el que nos relacionamos con el otro y los otros (la otredad). Dentro de la lectura del texto y los diálogos constantes con Aristóteles, Schmitt, Heidegger, Montaigne, Nietzsche, Cicerón, Michelet, San Agustín, se puede entrever dos momentos que entran en juego en esta reflexión derridiana:

- 1) La problematización de la figura de la amistad.
- 2) La relación entre política y amistad.

Derrida lo que hace en un primer momento es desmontar, de-construir la idea tradicional de la amistad y, en este proceso de de-construcción, pensar una política de la amistad. Para Derrida (1998) el problema en la figura de la amistad reside en las idealizaciones; es decir, en la idea de pensarla como algo “incondicional y desinteresado”, como “absoluta y real”, una idea que se difumina cuando se problematiza el accionar mismo de la amistad.

[...] Tenemos una idea de la amistad y de lo que esta debería ser, en la idealidad de su esencia o la perfección acabada de su télos (teleía philía), una idea de la amistad invencible frente a todos los escepticismos, es quizá en nombre de la amistad por lo que debemos constatar que, si hay amistad, si hay realmente una amistad prometida, entonces “no hay ningún amigo [...]” (Derrida, 1998, p. 262)

La relación de amigos, nos dice Derrida, “no puede ser desinteresada e incondicional”, porque toda relación con el otro es una relación de poder. Todo vínculo supone una relación de poder y, entre dos amigos, hay una relación de poder en la medida que hay dos singularidades puestas en juego. El poder siempre supone otredades, diferencias que nos constituyen a cada uno y que entran a vincularse con otros. En ese choque de singularidades, una singularidad suprime a la otra. Por eso, nos dice Derrida, las relaciones de amistad no son de “*reciprocidad ni de semejanza*”, es más bien un “intercambio de servicios y favores y una relación clara de poder”.

Derrida en el texto titulado *Locura de la razón económica: un don sin presente*, en el capítulo 2 *Dar (el) tiempo I. La moneda falsa*, retoma la reflexión de Marcel Mauss acerca del don y el funcionamiento del intercambio. Para Marcel Mauss deberíamos liberarnos de una cultura del regalo, porque cuando regalamos ponemos en circulación algo que tiene que volver, que va y viene, esta práctica propia de las relaciones sociales (amistad, amor) trae una contradicción; si el regalo vuelve, entonces se anula lo dado, porque la amistad es un acto desinteresado. Derrida trae la voz de Cicerón “[...] si el amar, el acto de amar, común al amor y a la amistad, es siempre desinteresado, la amistad encuentra en el algún beneficio, aunque no debe buscarlo (XVII, p. 100). (Citado por Derrida, 1998, p. 207)

Por tanto, nos dice Derrida en el texto, el regalo que supone la relación de amistad debería ser un acto de donación; se pierde cuando se regala, porque aquello que se dona nunca regresa. “El “liberal” es aquel que consiente en recibir, el que queda obligado es aquel que da. “El don

no es imposible, pero es el donatario el que da, y en consecuencia ni la medida ni la reciprocidad constituyen ya la ley de la amistad” (Derrida, 1998, p. 204).

Otra idealización que supone la amistad y que, según Derrida, debemos cuestionar, es la “idea de semejanza” que supone a toda relación de amistad como un asunto que se construye sobre la base de eso que es común y semejante; de ahí la famosa frase “tenemos muchas cosas en común”. Para Derrida, esta supuesta relación de semejanza, se convierte en una relación de poder; porque la pregunta que se teje de fondo es la ¿quién asemeja a quién? Para Derrida, esta relación de semejanza nunca puede ser democrática porque siempre hay alguien que impone las reglas. El pluralismo no es la manifestación auténtica de las singularidades que ponen en juego sus diferencias, hay un límite y el límite siempre está dado por alguno de los dos. Según Derrida (1998, p. 263) las “amistades comunes” no son “esa amistad reina y señora”, por eso “no hay ningún amigo”, ningún amigo digno de ese nombre, en estas amistades”. La deconstrucción en este caso, va a poner en evidencia que en esos pilares cotidianos (amistad) es donde más se ejerce el poder.

Así las cosas, la discusión y el conflicto entre dos amigos no debería resolverse, si se resuelve es porque uno se impuso sobre el otro, impuso su interés como si estuviera solo. Para Derrida debemos de-construir ese ideal que piensa a la amistad como una práctica desinteresada; asumir que toda relación es interesada lo que hace es desbloquear una idealización de la amistad nociva, que nos hace creer que ayudamos al otro o estamos priorizando al otro, cuando en realidad nos estamos priorizando a nosotros mismos.

Esta cadena lógica podía legítimamente, incluso literalmente, inscribirse bajo el signo de Aristóteles y de la frase transmitida por Diógenes Laercio, a saber, que “la conveniencia no es más que un alma en dos cuerpos” y que, en consecuencia, los amigos “no pueden ni prestarse ni darse nada” (Derrida, 1998, p. 212)

Por esto, la amistad en este sentido nos lleva a pensar en la cuestión de la alteridad; para Derrida, a la pregunta cómo nos relacionamos con los amigos, se sigue la pregunta cómo nos

relacionamos con el otro. En este caso, la otredad supone la necesidad de un acceso al otro siempre mediado por la “manipulación y la anulación”; es decir, es imposible acceder al otro porque la entrada a él implica una irrupción, accedemos a él anulándolo, disolviéndolo. Entonces, si la amistad es una relación con el otro y, relacionarnos con el otro es imposible ¿la verdadera amistad es imposible? “Oh amigos míos, no hay ningún amigo”.

Desde el prefacio, Derrida trae una idea que va atravesar todo el texto y que permite empezar a vincular esa relación entre amistad y política: *la idea de fraternidad*. Para Derrida, las relaciones entre amigos se han construido sobre la base de la fraternidad, es decir, aquel que es cercano a mí es mi amigo, mi hermano, es mi conciudadano, por tanto nuestra relación es fraternal. Al sostener que los vínculos sociales se reafirman en la medida en que los hombres están más próximos los unos de los otros (ut quisque proxime accederet), que los hombres prefieren naturalmente a sus conciudadanos antes que a los extranjeros (peregrin), a sus próximos antes que a los demás (propinqui quam alieni), e insiste en recordar que es la “naturaleza misma la que ha engendrado la amistad entre los parientes, Cicerón, con todo, precisa que esta amistad familiar puede carecer de firmeza y de solidez (firmitatis) (Derrida, 1998, p. 207, pie de página)

La crítica de Derrida, radica en pensar que el modelo de relación con el otro por mucho tiempo ha sido la idea de lo fraternal que viene del latín frater (hermano); si el modelo es la fraternidad, entonces esta relación supone un vínculo sanguíneo, natural y para Derrida, la amistad es mucho más que eso, es una *relación de elección* (diferente de la relación fraternal), que no solo supone la relación de amigos (hombres), sino que también supone la relación de amistad entre mujeres; de ahí la crítica de-constructiva que hace Derrida al patriarcalismo paternalista de la política fraternal (de hermanos) como un modelo que excluye la relación de amistad entre mujeres.

Así, la verdadera fraternidad, la fraternidad en el sentido propio, sería la fraternidad universal, espiritual, simbólica, infinita, la fraternidad de juramento, etc., y no la fraternidad en

sentido estricto, la del hermano “natural” (como si eso existiese alguna vez), el hermano viril en oposición a la hermana, el hermano determinado en esta familia, en esta nación, justo en esta lengua. Y lo que aquí estamos poniendo de relieve en la *fraternidad*, como “esquema dominante de la amistad”, traslada a esta, como a todos los valores semánticos asociados, su desconcertante hipérbole (Derrida, 1998, p. 268)

Para Derrida, estas formas del vínculo con el otro que traen las relaciones de amistad, pueden leerse en el campo de lo político, ahora ¿se puede politizar la amistad? O ¿hay ámbitos de lo personal (como la amistad) que exceden lo político? ¿Lo personal es político? Es claro que sí. En el segundo momento del texto, Derrida va dialogar con un autor que le va ayudar a potenciar ese lugar de lo político que tiene relación con la amistad: Carl Schmitt. El filósofo alemán, establece una forma de pensar la política donde está presente la idea de amistad. Para Schmitt, en la política se constituye una relación binaria entre amigos-enemigos, puesto que en el escenario de lo político, siempre una instancia donde lo que se juega es la mismidad entre quienes son los amigos y quienes son los enemigos. “Mi verdadero amigo es mi peor enemigo” glosaría Derrida de Nietzsche.

La paradoja que ahora leemos del Zarathustra, supone cómo la construcción del enemigo también hace posible la construcción del amigo; de ahí, que según Derrida, deba ponerse en duda la delimitación taxativa entre amigo-enemigo. Es decir, entre la idea del amigo como bueno y cercano y, la idea del enemigo como malo y extraño (Derrida, 1998, p. 196)

Para Schmitt, ese que se supone enemigo, el extraño, el extranjero, el otro, el diferente es aquel que viene, no necesariamente con el deseo de anularme; pero, tampoco de decirme lo que quiero escuchar, no es una figura comprensiva, por el contrario, desestabiliza, pone en peligro la relación misma. Para Schmitt, hace falta tener enemigos para que la política funcione, un enemigo que va ser siempre un enemigo público, un otro público, nunca privado. “Sin enemigo me vuelvo loco, no puedo ya pensar, me vuelvo impotente para pensarme, para pronunciar

cogito, ergo sum. Para eso me hace falta un Genio Maligno, un spiritus malignus, un espíritu engañador” (Derrida, 1998, p. 200)

En las dinámicas de la guerra, dice Schmitt, esta relación amigo-enemigo subyace a toda forma de representación de lo político (Derrida, 1998). En la guerra hay amigos-enemigos verdaderos, “[...] tiene sentido rechazarlos físicamente, y si hace falta, combatir con ellos [...]” (Derrida, 1998, p. 275). Por lo que lo político permite su aprehensión por la posibilidad que emerge de la agrupación de amigos y enemigos, sin depender de ningún tipo de consecuencia derivada de las consideraciones morales, económicas o sobre la religión que profesen (Derrida, 1998, p. 275)

Es interesante entrever, como esa relación fraterna, económica, etnocéntrica y androcéntrica que constituye las relaciones de amistad más cotidianas y personales, se pueda trasladar al terreno de lo político. En esta relación amigo-enemigo, Derrida encuentra la consolidación de un discurso que pasa por lo fraternal y atraviesa discusiones decisivas para las políticas modernas tales como la igualdad, la democracia, la libertad, etc. Este ejercicio de deconstrucción que también es político porque entiende la relación saber y poder, instala otra mirada frente a la relación entre lo personal y lo político.

4.4 Cuidado del frágil: El cuidado del Otro

La descripción del mundo de los adolescentes del film *Kids*, elaborada por Skliar (2008) en *El Cuidado del otro*, se presenta como directo y brutal; además de hipócrita, violento, autodestructivo y repleto de adicciones, donde los límites se disuelven, y, el deseo, siempre insatisfecho, lo domina todo. Así, la aventura va más allá de lo establecido sin entrededir o pensar de qué manera se estructura el sistema, como lo plantearía Skliar (2008, p. 73): “La transgresión funciona como desvío y no como confrontación ante las injusticias del mundo de los adultos”. Mundo en el que además no importa si el objetivo es el cuerpo propio o el del otro a la hora de vivir más intensamente cada momento como si fuera el último. El único escenario en el que se despliega la vida es el tiempo actual, el aquí y el ahora. Fugacidad en la que no parece haber pasado, presente ni futuro; y por tanto, se arriesga hasta la vida sin ser consciente de que se pone en juego la vida misma.

En el mundo del “aquí y ahora” el mañana ha quedado borrado, se ha vuelto algo difuso, inenarrable; y al suceder eso tampoco cobra importancia el otro, ni sus necesidades, su fragilidad, su demanda, para convertirse, apenas, en un objeto usable y descartable (Skliar, 2008, p. 76).

Muestra de esto es el protagonista de *Kids* quien en medio de artimañas, desvirga jovencitas haciéndose pasar por un dulce amante que no las quiere usar para goce propio. En el film, mientras los muchachos viven en un frenesí irresponsable, quebrando cualquier pauta, las muchachas poseen cierto cuidado, y son ellas quienes, de modo algo inconsciente y juguetón deciden enfrentarse al asunto del SIDA y hacerse un análisis, imaginando que puede existir un lejano riesgo. Reina la inconciencia –los muchachos creen que el SIDA es un invento de los adultos para conservar la virginidad de sus hijas- y el sentimiento de impunidad, en el que la

muestra es la brutal golpiza que le propinan a un joven y lo cual da testimonio de lo frágil que es el límite entre la vida y la muerte, en los juegos de la criminalidad.

Tal vez el mundo de la adolescencia constituya, junto con el de la infancia, el paraíso consumista, la geografía preferida por los publicistas y las marcas para construir al sujeto de nuestra época: el que permanece en estado de voracidad insatisfecha, el que siempre exige más y al que nunca se puede satisfacer (Skliar, 2008, p. 78).

Lo terrible de la película quizá no sea la indigencia ni la pobreza -pues en el film no muestran ni barrios marginales ni calles sucias sino a unos adolescentes comunes y corrientes de clase media urbana. Es peor la pérdida de horizontes, el naufragio de pensar en el otro, de no traspasar el narcisismo autodestructivo. El film no recorre una adolescencia socialmente destruida, manifiesta antes bien, una crisis en la vida de aquellos que, estando integrados al sistema, se ven en la futilidad de esas vidas en las que lo único que importa es el goce inmediato.

Quizá la película no es una crítica a los jóvenes, a su nihilidad, sino una mirada al mundo de los adultos, esos ausentes que han renunciado a cuidar a sus hijos, a preocuparse por ese otro. Así, se quiebra el reconocimiento entre adolescentes y adultos, como lo expresa Skliar (2008, p. 82): “Allí donde aparentemente nada tiene el mundo adulto para ofrecer es donde con mayor intensidad se produce ese salto al vacío, esa idealización del aquí y ahora, de la pura aceleración del vivir que se deja colonizar por la muerte”.

Como la experiencia ha sido expropiada o convertida en cosa televisiva, lo que pasa, según Skliar, glosando a Agamben, es que, o al rechazar esa experiencia devaluada, producen una “aceleración absoluta del presente”, contaminada por la “violencia autodestructiva”, o, una suspensión de la experiencia de los adultos, mientras se busca algo propio y genuino. Si se analiza la película y se comete el error de:

(...) atenerse sólo a la literalidad, a aquello que se muestra en su crudeza desoladora, se caería, nuevamente, en la estigmatización, en la multiplicación del prejuicio, en la enervación de lo que precisamente la película intenta denunciar o mostrar: la falta de cuidado del otro (Skliar, 2008, p. 84).

El olvido del cuidado del otro atraviesa la sociedad, construida por, lo que denominará Skliar como “supuestos poseedores de la genuina experiencia” y que se ofrecen como el ejemplo a seguir para los jóvenes que “han confundido el camino”. De esta manera, dice Skliar (2008) que: “En la alteridad está la posibilidad de encontrarse con el otro, de iniciar el camino de un diálogo en el que cada uno pueda sentirse portador de un fragmento valioso de eso que llamamos mundo de la vida” (p. 85).

El film nos confronta con un problema muy de nuestra actualidad: se borran las referencialidades (lógicas o gramáticas provenientes del mundo exterior) y se presenta un ensimismamiento que muchas veces raya en el autismo. Los adolescentes quieren forjar desde su individualidad un mundo que no les traspase en sus intereses. A diferencia de la generación anterior, que veía en el proceso de reconstrucción del mundo un reconocimiento de la caducidad de los valores de sus padres. Hay un *efecto de negación*, proveniente de ambos actores de distintas generaciones, el cual es debido al atrincheramiento en sus propias figuras imaginarias, en sus estructuras simbólicas, así lo expresaba Skliar (2008) “Lo más difícil es intentar colocarse en el lugar del otro, tratar de correrse de la autorreferencialidad y dejarse interpelar por la diferencia que estando allí no necesariamente la vemos o la alcanzamos a comprender” (p. 87)

Pero algo que acontece en las vidas de los adolescentes se ha vuelto intraducible y desvanece la referencialidad del mundo de sus padres y de los adultos rechazándolos categóricamente. Así, se desvanece el otro y la posibilidad de reconocimiento queda borrada. No sólo hay ausencia de adultos sino de instituciones, así que esos adolescentes –en el film-

viven con la única obligación de gozar el instante, de ir en búsqueda de paraísos artificiales; ir de consumo en consumo. Las cosas están ahí para desaparecer o ser descartadas, por lo que cualquier idea de conservación y perdurabilidad es incompatible. Por esto, escribía Skliar (2008) que:

(...) el olvido del cuidado del otro no nació entre los adolescentes, está en el centro de las prácticas de sus padres, de esos personajes ausentes que, dominados por las exigencias cada vez más devoradoras del mundo del trabajo, del dinero y del consumo, carecen de tiempo real y psicológico para preocuparse por sus hijos (p. 88).

La película posibilita una crítica a la manera en que se tratan a los jóvenes, a lo que los adultos hacen o dejan de hacer para comprenderlos. En la diferencia, debemos poder reconocer al otro, dándole legitimidad a su palabra. Hay que eludir la tentación de la jerarquía en el momento de la producción de “consejos”, ya que el adulto situándose en una posición de superioridad en lugar de despejar dudas agranda la confusión del adolescente. En dicha posición podría caer el docente, por lo que recomienda Skliar (2008) que:

(...) su mundo no es el único que está roto; implica, de parte de los docentes, descubrirse ante los otros, abriendo sus perplejidades, señalando sus carencias, mostrando que sólo es posible construir sentido allí donde la presencia del otro interfiere en mi soliloquio” (p. 90).

En la *extrañeza* se posibilita el diálogo, y lo que dice Skliar (2008) sobre el reconocimiento del otro: “la certeza de que son nuestras diferencias las que nos vinculan, las que vuelven factible el intercambio, el abrirse a la escucha del otro” (p. 91). Así, se abre la posibilidad a una ética descentrada de uno mismo con apertura al otro: “(...) como sostiene Emmanuel Lévinas, al rostro del otro, a su presencia conmovedora. No hay ética cuando de lo que se trata

es de cobijar sólo al igual, al que es como yo, al que habla mi misma lengua (Skliar, 2008, p. 92).

Además de los valores estéticos de la película, es posible encontrar esos puentes sin los cuales la educación está destinada a fracasar y a profundizar la mutua incompreensión. Hay que rescatar, entonces, el lugar de la “experiencia”, no como saber absoluto del lado del adulto sino como conocimiento que se erige en el intercambio, en ese mutuo escucharse que es la apertura hacia y con el otro.

Así, la educación no debe ser concebida como un instrumento de capacitación para la vida profesional, laboral y social sino como facilitadora de encuentros y creadora de espacios para las experiencias promoviendo el reconocimiento. La educación falla cuando se concibe al otro como un ser despojado de saberes y urgido de los mismos; por lo que el docente asume la posición de dueño y señor del saber transfiriéndolo en cada una de sus clases. Por esta razón, expresa Skliar (2008) que:

Nos da la sensación de que hay como una suerte de consenso alrededor de la idea de que “mencionar” al otro ya es entendido, por sí mismo, como una virtud democrática imposible de ser puesta bajo sospecha. Así, discursos de muy variado origen y de muy dudosa configuración teórica, pueden parecer casi lo mismo en su referencia al otro.

Es por eso que nos parece que esos discursos sólo podrían reconocerse no ya por su filiación teórica, conceptual, disciplinar y/o epistemológica, sino más bien por su referencia implícita o bien a una preocupación y responsabilidad por el otro, o bien por denotar una suerte de obsesión en relación al otro (p. 97).

La preocupación por el otro está relacionada con una ética que debe ser anterior al otro conocido, a cualquier nombre y pertenencia social, racial, sexual, corporal, nacional. Mientras la obsesión indica conocer cómo se llama el otro e identificarlo con su rostro para así forjar una comprensión sobre la responsabilidad con este, en este proceso se convierte en un sujeto

especificado. Además, queda un interrogante anterior a la “preocupación y obsesión por el otro” (Skliar, 2008, p. 98)

Para Skliar (2008, p. 98) la pregunta por el “cuidado del otro” conduciría a las derivas derridianas en relación a la noción del “extranjero” que glosará y comentará para exponerlo. Derrida, según Skliar, sugiere que la *hospitalidad* es lo que designa la relación con el otro-extranjero. Es decir, comenta Skliar (2008) que la “hospitalidad”: “(...) se presenta como el acto de recibir al otro “acto desmesurado en el cual se recibe más allá de la “capacidad del yo” (p. 99). Dicho acto se presenta ambiguamente porque se diferencia entre las Leyes (con mayúscula) y las leyes (con minúscula).

La Ley con mayúscula es incondicional, se trata de abrir las puertas sin hacer preguntas, ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Mientras que la ley con en minúscula demanda la imposición de condiciones puesto que el otro que se presenta como huésped debe aclarar cuáles son sus pretensiones al pedir el hospedaje. Por esta razón, dirá Skliar (2008) que “es el otro quien debe decirnos su nombre, hablar nuestra lengua, aun siendo extranjero a ella” (p. 99).

Si pasamos esto –el acontecimiento de traducción- al ámbito educativo, podría preguntarse por el encuentro de “idiomas” (la del adulto, la del adolescente; la del profesor, la del alumno) guardando las particularidades de cada una de ellas. De esta manera, comenta Skliar sobre Derrida, subyace en la hospitalidad un doble carácter (hospitalidad-hostilidad), traducido en una expresión: “la hospitalidad que es hostil”, es decir, aquella que invita imponiendo condiciones. Como lo enuncia Skliar (2008): “Así, muchas veces invitamos en las instituciones a los adolescentes a expresar con sus palabras su sentir y pensar pero, a la vez, con ciertas exigencias acerca del modo, el ritmo, el tiempo, la forma de hacerlo” (p. 100).

La *duplicidad del otro*, como lo dice Skliar (2008, p. 104) se “materializa en la figura del otro” mediante su concepción como el “ser enemigo” y “hacernos ver lo evidente”. De esta manera, al encarnar una evidencia es que se le trata como enemigo. Deja de ser reconocida su existencia mediante el hecho de ser excluido y/o incluido, aceptado, respetado y tolerado. No

existe el otro a partir de nuestro saber de él. La alteridad se escapa a nuestra pretensión de saber y dominio. En las alteridades todas son, existen y están al mismo tiempo, todos son una superposición de sujetos que se entrecruzan a través de sus desconocimientos, sus problemas y tensiones, todos son otros, todos amenazan algo de otros, todos expresan diferencias entre diferencias. En la vida cotidiana, mediante nuestras lógicas de ordenamiento emerge la necesidad de atribuir roles y de ordenar a cada uno de los otros, determinando sus “identidades” en relación a sus probables virtudes y defectos.

Para Skliar (2008) la cuestión sobre el “cuidado del otro”, sería significativa si se planteara desde el problema sugerido por Jean Baudrillard y Marc Guillaume, puesto que:

(...) frente a la pérdida del otro como un otro radicalmente diferente de nosotros y frente a su producción como un otro que debe ser/parecer más bien como próximo (a nosotros) y previsible (para nosotros), no habría ninguna posibilidad de erradicar el racismo, de dejar de ser racistas, de no poder ser otra cosa sino racistas (p. 109)

Es decir, que desde la “proximidad” se comprende al otro más fácilmente que desde la “distancia”. Por esta razón, dice Skliar (2008), que en el proceso de configuración de la alteridad hay dos tipos de otros; el otro que comprendo y asimilo pese a ser diferente de mí, ya que me es próximo; y el otro que es incomprensible e imposible de asimilar puesto que me es distante. El problema del reconocimiento de la alteridad ha conducido a acciones socioculturales incompatibles entre sí.

Esto ha hecho que en Occidente se intente transformar al “otro radical” en “otro próximo”, mediante la implementación de acciones del gobierno y de distintas instituciones. Por esta razón, en tales acciones, considera Skliar (2008) que hay: “(...) una primera posibilidad de pensar el racismo en el cuerpo mismo del pensamiento y las instituciones modernas: la reducción de todo otro en otro próximo (...)” (p. 110). Una especie de “eclipse del otro”.

Según Skliar (2008) obligar al otro a aproximarse a nosotros es algo: “(...) imposible de evitar, ya que toda alteridad radical representa una perturbación de nuestra identidad, amenaza nuestro constructo “armónico” de comunidad, de generación, de raza, de edad” (p. 111). De esta manera, nos encantamos con el otro cuando eliminamos las alteridades radicales y lo configuramos como un “otro próximo”. Por eso se afirma que vivimos en una época de la producción del otro, no se trata ya de matarlo ni amarlo u odiarlo, como lo expresa Skliar:

El otro ha dejado de ser un objeto de pasión para convertirse en un objeto de producción. ¿Podría ser que el otro, en su alteridad radical o en su singularidad irreductible, se haya vuelto peligroso o insoportable y por ello necesario exorcizar su seducción? ¿O será, simplemente, que la alteridad y la relación dual (antagónica/irreductible) desaparecen progresivamente con el aumento en potencia de los valores individuales y la destrucción de los valores simbólicos? (Skliar, 2008, p. 111)

La alteridad comienza a estar ausente y es más necesaria la producción constructiva del otro. Construcción artificial fundada en una erosión de la singularidad: “Si hubiera alteridad y extrañamiento no existiría racismo ya que, como dice Baudrillard: ‘La alteridad arrastrada vuelve bajo la forma de odio, de racismo y de experimentación mortífera’ (Skliar, 2008, p. 112). Lo cual conduce a la construcción violenta del otro, y en el mismo proceso a una cultura racista.

Ahora bien, en el proceso de construcción de las identidades se necesita del otro para afirmar las propias identidades. De esta manera, se utilizan varias figuras para lograrlo; en el caso del loco, para proclamar nuestra racionalidad; con el extranjero, se confirman ideas sobre lo nacional. Es decir, según Skliar (2008, p. 113) tal relación de violencia al buscar el reconocimiento de la propia identidad supone que se violenta la identidad del otro.

Para Skliar, Occidente ofrece como solución a la anulación del otro, la “tolerancia” hacia comunidades y grupos. Sin embargo, más que remedio sería el precedente del racismo puesto

que la posible violencia posterior quedaría consentida, quedando como caminos: la desfiguración o aproximación y la “tolerancia” como el tener que aguantarlo. Por ello, reitera Skliar (2008) que: “Recurrimos una vez más a Emmanuel Lévinas para plantearla del siguiente modo: no puede haber relación con el otro si el otro no ingresa en esa relación, justamente, en cuanto otro, como otro” (p. 113-114)

Ante los peligros del racismo, Skliar (2008, p. 114) comenta los “grados progresivos del peligro del fenómeno del racismo” que plantea Wieviorka: *preconcepto*, *segregación*, *discriminación* y *violencia racial* (rostro material de las tres expresiones anteriores). En tanto que las tres primeras permanecen en estado “latente”; la última, se configura desde la “exterioridad” como acción última.

El preconcepto: confiere a sus dueños, pertenecientes a un grupo predominante, una forma privilegiada de jerarquía desde la cual se hacen conscientes de la misma. Es un “prejuizar negativo” basado en evidencias no reconocidas, no investigadas e inadecuadas para justificar la discriminación. Por lo que afirma Skliar (2008) que es una “Forma rudimentaria de xenofobia ligada a la defensa de una identidad colectiva o comunitaria: es puesto en el discurso para no “herir” y para “proteger” aquellas identidades consideradas apropiadas, es decir las propias y normales” (p. 114)

La segregación: concepto relacionado con la “espacialidad humana” en función de la relacionalidad entre un yo-otro y un nosotros-ellos. Lo cual produce un confinamiento entre los individuos o grupos hacia sus “propios espacios” en los que deben permanecer: “(...) no pueden ser abandonados a no ser en condiciones tan ambiguas como restrictivas” (p. 115)

La discriminación: es un tipo de tratamiento diferencial que se nombra en Occidente con el eufemismo de “minorías”, y conlleva a considerar formas únicas de pensar, percibir y nombrar a determinados grupos. De esta manera, considera Skliar que: “(...) la discriminación consiste en la reducción del otro -también en la relación del otro con “sus” otros- y, en segundo lugar,

en dotar a esos así “disminuidos”, de una única posibilidad de interpretación de sus valores y de sus normas” (p. 115)

4.5 El Juego como hilo conductor de la explicación ontológica

Gadamer (1999) en el capítulo *El Juego como hilo conductor de la explicación ontológica* de su libro *Verdad y Método*, se sirve del concepto de *juego* para caracterizar la obra de arte y la experiencia de ella. Para ello plantea que es necesario liberar al concepto de “juego” de la significación subjetiva que se presenta tanto en Kant como en Schiller y que domina a toda la nueva estética y antropología.

Quando hablamos del Juego en el contexto de la experiencia del arte, no nos referimos con él al comportamiento ni al estado de ánimo del que crea o del que disfruta, y menos aún a la libertad de una subjetividad que se activa a sí misma en el Juego, sino al modo de ser de la propia obra de arte (Gadamer, 1999, p.143)

De esta manera, despliega un análisis de dos nociones fundamentales que constituyen el juego en sus articulaciones con el campo artístico: a) juego como sujeto y b) juego como representación). Según Orueta (2013) en *Gadamer: el arte entendido a través del juego*, este delinea dos formas de razonamiento que fundamentan la elección en cuanto al juego para fundamentar su filosofía: 1) Antropológica y 2) esencialista.

- 1) Antropológica: “(...) el jugar es una actividad esencialmente implicada en la estructura vital del ser humano. Haciendo referencia explícita a la obra de Huizinga quien en el terreno de la antropología estableció que hay un momento lúdico inherente a cada cultura” (Orueta, 2013, p. 82).

Los mismos salvajes no conocen distinción conceptual alguna entre ser y jugar, no tienen el menor concepto de identidad, de imagen o símbolo. Por eso se hace dudoso si el estado espiritual del salvaje en sus acciones sacrales no nos resultan más asequible ateniéndonos

al término primario de “jugar”. En nuestro concepto el juego se deshace también la distinción entre creencia y simulación (Huizinga, citado por Gadamer, 1999, p.147).

- 2) Carácter esencialista: “afirma que tanto el arte como el juego coinciden en sus rasgos esenciales. La coincidencia entre el juego y el arte es de carácter esencial” (Orueta, 2013, p. 82). Así, dirá Gadamer (1999) que: “cuando hablamos de juego en la experiencia del arte, [...] nos referimos con él [...] al modo de ser propio de la obra de arte”(p. 143)

Para plantear la noción de *juego como sujeto*, Gadamer expone la relación bilateral que constituye al juego; a veces se interrumpe, pero, no se rompe el bucle puesto que el juego es un acontecer donde las reglas son arbitrarias y no son tan importantes porque él mismo las regula. Lo cual se relaciona con el concepto de la obra de arte, puesto que no sólo hay que tener claro el juego en el que está el autor de la misma sino comprender el juego de la obra misma; así, la obra es independiente y posee sus propias reglas. De esta manera, tanto el juego como la obra de arte sobrepasan a los contextos y a los tiempos apropiándose del espacio y el tiempo.

En cuanto a los jugadores, estos no constituyen el juego ya que su número es arbitrario y el juego está hecho al jugarlo. Es decir, los jugadores no crean el juego; sin embargo, lo ejecutan permitiendo su acontecer, ya que “(...) siempre tiene que haber algún «otro» que Juegue con el Jugador y que responda a la incitativa del jugador con sus propias contra iniciativas” (Gadamer, 1999, p. 149). El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el Juego simplemente accede a su manifestación. “La fascinación que ejerce el juego sobre el Jugador estriba precisamente en este riesgo. Se disfruta de una libertad de decisión que sin embargo no carece de peligros y que se va estrechando inapelablemente” (Gadamer, 1999, p. 149).

Esto puede apreciarse incluso en el uso mismo de la palabra, sobre todo en sus muchas aplicaciones metafóricas que ha considerado, según Gadamer, en particular Buytendijk:

Si atendemos al uso lingüístico del término «juego»~ considerando con preferencia los mencionados significados metafóricos podemos encontrar las siguientes expresiones: hablamos de juegos de luces, del Juego de las olas, del Juego de la parte mecánica en una bolera, del juego articulado de los miembros, del juego de fuerzas, del «Juego de las mosca" incluso de juegos de palabras. En todos estos casos se hace referencia a un movimiento de vaivén que no está fijado a ningún objeto en el cual tuviera su final (Gadamer, 1999, p. 146).

De esta manera, se reitera en que el juego no depende de los jugadores, pero sí puede acontecer a través de los mismos.

Precisamente las experiencias en las que no hay más que un solo jugador hacen evidente hasta qué punto el verdadero sujeto del Juego no es el Jugador sino el Juego mismo. Es éste el que mantiene hechizado al jugador, el que le enreda en el Juego y le mantiene en él (Gadamer, 1999, p. 149-150)

Los jugadores juegan con o sin motivo, así como hay juegos que no tienen como finalidad ganar o perder puesto que un juego es un juego. Sin embargo, necesita seriedad. No se puede jugar por jugar, pero sí se tiene que estar consciente de que se está jugando. “Puede decirse por ejemplo que para el jugador el juego no es un caso serio, y que esta es precisamente la razón por la que juega” (Gadamer, 1999, p. 144). Como glosa Gadamer de Aristóteles, “(...) el juego es para «distraerse», Mucho más importante es que en el hecho de Jugar se da una especie de seriedad propia, de una seriedad incluso sagrada” (Gadamer, 1999, p.144).

De hecho el Juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el Jugador se abandona del todo al Juego. Lo que hace que el Juego sea enteramente Juego no es una referencia a la seriedad que remita al protagonista más allá de él, sino únicamente la seriedad del juego mismo. El que no se toma en serio el juego es un aguafiestas. El modo de ser del juego no permite que el jugador se comporte respecto a él, como respecto a un objeto. El Jugador sabe muy bien lo que es el Juego, y que lo que hace (no es más que juego»; lo que no sabe es que lo «sabe» (Gadamer, 1999, p. 144).

Después de plantear la noción de *juego como sujeto*, donde se estableció que “el sujeto del juego era el juego mismo” mientras que el jugador degradaba su subjetividad a la actividad lúdica para arrojarse a lo que el juego le proponía, es necesario plantear de qué forma concibe Gadamer al *juego como representación*.

En primera medida, Gadamer expone de qué forma los objetivos del juego son inmanentes al juego mismo (jugar por ser jugado); es decir, no hay objetivos por fuera del juego mismo. Su motivo principal es jugar, se juega por jugar, y así, se agota en las tareas que él mismo se impone. De esta manera, conduce a Gadamer a concebir a la esencia del juego como representación, puesto que al cumplir con esta, al mismo tiempo la representa. Es decir, el juego se representa, se autorepresenta cada vez que la actividad lúdica se efectúa.

Para que dicha representación se efectúe es necesario el papel del jugador quien es la condición de posibilidad para su representación; primero, porque permite que el juego acontezca, y, segundo, que se represente en tanto jugador jugando, lo que conduce a que el juego y el jugador converjan interdependientemente en alcanzar su propia representación. Así, “La autorrepresentación del juego hace que el jugador logre al mismo tiempo la suya propia jugando a algo, esto es, representándolo. El juego humano sólo puede hallar su tarea en la representación, porque jugar es siempre ya un representar” (Gadamer, 1999, p. 151)

Los hilos conductores del juego o el hilo como el juego mismo se pueden ver en la representación de los roles de la sociedad. Vestirse de forma apropiada para un matrimonio no

es una mera apariencia, es cambiar de actitud en el tiempo y el espacio, es ser otro dentro de un juego donde se sigue siendo el mismo, dicho cambio se da en los docentes en su vida cotidiana y en su trabajo. La mimesis la encontramos en la necesidad de contextualizarse, de territorializarse y ubicarse temporalmente. Hay un hilo temporal de la individualidad de la persona, por ejemplo, dicha persona va a cambiar, se va a transformar, pero va a ser la misma persona a través del tiempo, es el mismo diciendo a cada tiempo algo diferente. El hilo es aquello que hace que las cosas persistan en el tiempo por sí solas, pero a la vez la que hace que en cada momento y cada lugar exista una diferencia, algo distinto para decir a pesar de la permanencia.

4.6 Violencia simbólica

En el Libro I de *La Reproducción* titulado *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, Bourdieu y Passeron consideran que el poder es una especie de presencia que emerge en un enfrentamiento efectivo como relación de fuerzas simbólicas:

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 44).

En la intencionalidad del poder reside el ocultamiento de su operación social; es decir, las relaciones de fuerza se ocultan por otras relaciones de fuerza, para ceder su lugar a otras formas de esa misma intencionalidad del poder. De esta manera, se prescinde de acudir a la fuerza para la dominación, la cual desembocaría en actos sangrientos para imponerse sobre los otros. Se traspasa la frontera de las guerras corporales donde la eliminación del otro y su reducción a un simple instrumento que se le persuade por la fuerza para acatar las imposiciones al escenario de una guerra simbólica donde se persuade al sujeto y se le trata de convencer para que acate las imposiciones, a cambio de prescindir del dominio físico de su cuerpo por la fuerza. Es el paso de *formas duras* a *maneras suaves* de imposición del poder.

Ahora bien, en el campo social coexisten diversas técnicas, formas, maneras, procedimientos que permiten camuflar, enmascarar y disimular los sentidos y significados de la acción del poder:

(...) mientras que en ciertas sociedades el recurso a las técnicas de coerción (azotes o incluso copiar «mil veces») basta para descalificar al agente pedagógico, las sanciones

corporales (látigos de los colegios ingleses, puntero del maestro de escuela o falaqa de los maestros coránicos) aparecen simplemente como atributos de la legitimidad magistral en una cultura tradicional en la que no corren el riesgo de traicionar la verdad objetiva de una AP porque son precisamente su modo legítimo de imposición (Bourdieu y Passeron, 1996, p.57).

Según Peña Collazos (2009, p. 66) en *La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder*, esto desemboca en “maneras suaves del ejercicio del poder”, como sería el caso de la “acción pedagógica” bajo la “transformación de las relaciones autoritarias” correspondientes a “transformaciones de las relaciones de fuerza”. De esta manera, expresarán Bourdieu y Passeron (1996) que:

(...) y que en universos tan diferentes como la iglesia, la escuela, la familia, el hospital psiquiátrico, o incluso la empresa o el ejército, tienden siempre a sustituir las "formas duras" por las "maneras suaves" (métodos no directivos, diálogo, participación, "human relations" etc.) muestra, en efecto, la relación de interdependencia que constituye como sistema a las técnicas de imposición de la violencia simbólica características tanto del modo de imposición tradicional, así como las del que tiende a sustituirle en la misma función (p. 58).

Así, la ligazón que se teje entre los individuos y la violencia simbólica, emana de la “arbitrariedad cultural” (la cual crea dominantes y dominados) que se gesta en la sociedad en ejercicio del poder mediante el cruce entre las relaciones de fuerza donde se lucha por la imposición de unos sobre los otros. Lo que conduce a considerar a la sociedad como constituida por relaciones de fuerza. Así, la escuela pertenecería a las relaciones sociales que permiten su existencia en función del paso que se produce para tramitar las imposiciones del poder.

Por lo anterior, se podría inferir que la “acción pedagógica” pertenece al sistema de efectos de la fuerza dominante; por lo tanto, es un escenario para la reproducción de las arbitrariedades culturales que crean dominantes y dominados. Así, dicha dominación de la “arbitrariedad cultural” reproduce las relaciones de su dominación; los papeles de los dominados y los dominantes. Por estas razones, Bourdieu y Passeron (1996) consideran que:

(...) las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una Acción Pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de encubrimiento (o sea de legitimación) de esta Violencia (p. 56).

Si se consideran así las cosas, entendiendo a la “acción pedagógica” como escenario para la reproducción social de poder, entonces, se podría decir que dicha acción es un tipo de *violencia simbólica*, puesto que se imponen e inculcan sentidos y significados mediante los procesos de formación, donde se transfieren entre dominantes y dominados la aceptación o exclusión de la forma social dominante, distribuyendo entre estos los papeles de dominados y dominantes, los cuales disponen de los beneficios que han adquirido en determinados campos como capitales que se convierten en los recursos de los cuales dispondrán para efectuar las luchas sociales.

Ahora bien, la institución escolar no sería la única instancia de violencia simbólica, ya que convergen otras en el proceso de la reproducción (familia, escuela, medios de comunicación modernos, etc.) que inciden en los procesos de aprendizaje y hacen que el habitus:

(...) adquirido en la familia esté en el principio de la recepción y asimilación del mensaje escolar y que el habitus adquirido en la escuela esté en el principio del nivel de recepción y del grado de asimilación de los mensajes producidos y difundidos por la industria cultural y en general de todo mensaje culto o semiculto (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 84).

Peña Collazos (2009, p. 66) argumenta que la violencia simbólica que emana de la “acción pedagógica” necesita de una “autoridad pedagógica” como “condición para el ejercicio del poder”, lo cual se ejecuta por medio de dicha violencia.

En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo pueden producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.1), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su propio efecto, o sea, propiamente pedagógico, en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.2), la AP' implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica (AuP) y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla (Bourdieu y Passeron, 1996, p.52).

Dicha violencia es ejercida mediante las relaciones de comunicación en los escenarios educativos, produciendo su efecto simbólico. Lo cual facilita que tales imposiciones sociales que las clases dominantes no aparezcan en su “verdad” puesto que son encubiertas, ocultadas, así se enmascara el poder simbólico.

Como violencia simbólica, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 47).

Se reproducen no sólo las relaciones de poder dominantes sino el desconocimiento de las relaciones que permiten su existencia y reproducción. El sistema de “acciones pedagógicas” contribuye a que tal reproducción se genere de manera inconsciente tanto en las clases dominadas como en las clases dominantes. Sin embargo, como lo recuerda Peña Collazos (2009, p. 66) la imposición del reconocimiento y aceptación de la cultura dominante como la “cultura legítima” y el reconocimiento y aceptación de la ilegitimidad de la “arbitrariedad cultural” de las clases dominantes ponen su énfasis en la “exclusión” (la cual adquiere mucha mayor fuerza simbólica cuando toma la forma de autoexclusión)

Al “arbitrio cultural” al cual se refiere Bourdieu, que se reproduce con la “acción pedagógica” se enuncia de la siguiente manera:

1) el estado de las relaciones de fuerza permite en menor grado a las clases dominantes el invocar el hecho bruto y brutal de la dominación como principio de legitimación de su dominación, y 2) más completamente unificado se halla el mercado en que se constituye el valor simbólico y económico de los productos de las diferentes Acciones Pedagógicas (por ejemplo, las diferencias que existen, en estos dos aspectos, entre la dominación de una sociedad sobre otra y la dominación de una clase sobre otra en el seno de la misma formación social, o también, en este último caso, entre el feudalismo y la democracia burguesa con el crecimiento continuo del peso de la Escuela en el sistema de mecanismos que aseguran la reproducción social) (Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 54-55).

Como se expresó en líneas anteriores, los actores sociales disponen de diferentes recursos para las luchas. La noción de capital a la cual hace referencia Bourdieu, busca describir una propiedad de la “acción pedagógica”, que no se reduce a un aspecto económico., sugiriendo que en la lucha de clases no sólo intervienen aspectos económicos, sino que sólo sería uno entre muchos otros. Lo que induce a precisar que para adquirir diferentes capitales no son

necesariamente las luchas violentas los caminos para lograrlo, puesto que hay otros caminos que prescinden de ello para conseguirlo, como sería el caso de la violencia simbólica.

5 HALLAZGOS

Durante las visitas a diferentes espacios y momentos de la vida escolar de la Institución Educativa San Agustín, para las observaciones, entrevistas (a grupos de estudiantes y a algunos docentes) y para la elaboración de las cartografías, se obtuvieron algunos hallazgos relacionados con “el poder en la escuela”; “el cuidado del otro”; “el encuentro”; “el juego” y “la violencia”, que interactúan con la *convivencia escolar* produciendo diferentes configuraciones de esta.

Algunos docentes y estudiantes a los cuales se les aplicó las entrevistas, hablaban sobre el poder escolar; enunciaron que la convivencia en el colegio había mejorado desde hacía dos años, impulsada por un rigor en las medidas disciplinarias: vigilando y castigando a los infractores, por lo que el uso de la disciplina para dar pautas de conducta y comportamiento entre los estudiantes incidió en una reducción de conductas agresivas que atentaban contra el otro al igual que la superación de la dificultad que tenían algunos estudiantes para seguir instrucciones; así lo expresó uno de los docentes en una de las entrevistas:

(...) ya hace año y medio que tenemos nueva dirección y pues hay que rescatar que se ha acudido a cada uno de esos casos, hay estudiantes que lastimosamente si se han tenido que ir de la institución, uno no diría “Que bueno” porque ellos también necesitan educarse, pero cuando el estudiante no quiere atender también se debe hacer su debido proceso. Entonces en ese punto hemos mejorado, hay un debido proceso, se le está prestando atención a aquellos muchachos con dificultades y los muchachos al ver que se han ido sancionando y que no es un juego, ya han ido mejorando su convivencia y su manera de tratar al otro, su manera de participar tanto académicamente como disciplinariamente (JJV)

Sin embargo, como lo asumieron los estudiantes haciéndolo explícito en las entrevistas, se hacía por temor y miedo a las represalias más no por un desarrollo del sujeto integral que comprende el lugar del otro y lo reconoce desde su diferencia.

Este tipo de poder escolar, no sólo incidía en preservar el orden, puesto que en la actitud de algunos docentes los estudiantes encontraban “alguna forma de violencia” hacia ellos, ya que un grito, una palabra fuerte o un gesto en sus rostros, lo consideraban como una ofensa y un acto que los hacía sentir mal, y en algunas circunstancias lo convertían en fuente de odio e indisposición frente a la clase y el aula, aumentando el conflicto en el clima escolar arriesgando la convivencia.

También, en las mismas entrevistas se hizo hincapié en que pese al clima escolar que solía tornarse conflictivo y violento entre los estudiantes, y, a veces con algunos docentes, había relaciones y vínculos de solidaridad y apoyo mutuo entre los estudiantes o de parte de los docentes para con los estudiantes, lo que contribuye a un “cuidado del otro” que reduce la agresión estudiantil y mejora la convivencia escolar.

En algunas ocasiones, entre los mismos estudiantes se propician espacios de encuentro donde emergen consejos o palabras de aliento sobre los problemas domésticos, escolares y existenciales que los aquejan; es decir, entre ellos mismos se generan espacios de “encuentro” y “reconocimiento” que daban sentido a sus existencias; al igual que algunos docentes que asumían la tarea de escucharles y dar algunos consejos relacionados con sus propias experiencias, lo cual conducía a otros tipos de aprendizaje que se alejaban del típico aprendizaje de contenidos de conocimiento, ya que implicaba una apertura del otro hacia quienes le escuchaban y reconocían sus preocupaciones y tristezas, atendiendo desde la emocionalidad otro tipo de necesidades que el estudiante manifestaba más que al aprender contenidos informativos.

Así no nos guste, asistimos a una realidad escolar donde lo que se dice en el papel dista de realizarse en el día a día de las instituciones educativas; puesto que la comunidad educativa

está conformada no sólo por los agentes de la institución: administrativos, docentes y estudiantes, sino que se relacionan con ellos toda una exterioridad de la realidad social, económica, cultural y política que vivencian los estudiantes en sus respectivas familias, relaciones con amigos, con diversas plataformas digitales y con demás actores del barrio, que con cada una de sus actividades configuran el paisaje que acostumbran a ver los educandos, naturalizándolo y llevándolo consigo para donde se desplacen, por lo que en los colegios se suele sentir un poco de ese mundo de donde vienen los estudiantes.

Ese mundo que llevan los estudiantes, muchas veces entra en conflicto con el mundo de los docentes, ya que por lo general sus características culturales, sociales y económicas se contraponen con los estudiantes de un contexto vulnerable, e inciden en que consideren los gestos, comportamientos y vocabulario de los educandos como inadecuados y dignos de ser repudiados, censurados y castigados para conseguir sus respectivos cambios. Por esa confrontación entre mundos diferentes, muchas veces, los docentes generan mecanismos de defensa y alejamiento de la realidad escolar, reduciendo sus actividades de docentes a simples docentes bancarios que administran un saber y lo entregan en las aulas; es decir, se enfocan en la dimensión cognitiva de su labor, dejando a un lado el componente humanista, que sería el protagónico cuando se quieren realizar transformaciones en los comportamientos ya que en la parte afectiva se producen encuentros con el otro que hacen del proceso de aprendizaje algo más significativo que imprime en las subjetividades, maneras de pensar y ver el mundo, pautas para la acción.

Es decir, en vez de producirse encuentros por la plétora de diferencias entre estudiantes, docentes y administrativos se producen desencuentros donde el otro pasa a ser un ser indeseado con el cual hay que tratar porque sencillamente hay que cumplir con una jornada de trabajo, en la cual, como expresaban los estudiantes, se ingresa al aula, no se saluda a nadie y se empieza a dictar, y así sucesivamente hasta terminar la clase; lo cual, repugna a los estudiantes y lo

sienten como una ofensa hacia su dignidad, lo que termina produciendo indiferencia entre los educandos hacia los contenidos que el docente imparte.

5.1 Poder en la escuela

En las entrevistas los estudiantes reconocieron varios instrumentos mediante los cuales se ejercía el poder y el control sobre sus actividades en la escuela. De esta manera, a las preguntas que se hizo a los estudiantes sobre: ¿cómo funcionan esos instrumentos? ¿quién los utiliza? y ¿cuándo los utiliza?, respondieron que:

A) El observador: “(...) es una forma como de tener a los estudiantes con miedo, con miedo hacia ellos (...) se aprovechan del poder pa más que todo tener un dominio encima de uno (Décimo). (...) si usted hace algo, observación por pelear, si usted le pega a un compañero en su salón, tenga su anotación (...) Las actitudes positivas no las ponen (...)” (Sexto y séptimo).

B) El timbre y la alarma: “El timbre es más que todo puntualidad, eeeh, pa señalar las horas, pa mantener el orden. La entrada, la salida de clase, la hora del almuerzo, pa eso es el timbre. (Décimo).

C) Las cámaras de seguridad: “No, pues vea, pa vigilarlo a uno, por si uno hace algo malo. Nos manejan. Por ejemplo, yo coloco el celular sobre la mesa y a mí se me roban el celular, yo miro en las cámaras quién fue” (Sexto y séptimo).

Lo cual se relacionaría directamente con los *instrumentos simples* de los cuales habla Foucault, puesto que inciden en el control de los estudiantes a través de la regulación de sus actividades en el espacio escolar en los tiempos que determinan para cada una de estas mediante el *registro* y *observación* para determinar el *castigo*, estableciendo las fronteras entre lo normal y anormal; lo permitido y lo prohibido.

Si bien, los estudiantes manifestaban aprobación y desaprobación frente al uso de estos instrumentos, lo hacían en función de la forma como se utilizaban puesto que en algunas ocasiones su uso les ponía en relaciones de desventaja y sometimiento; sin embargo, su uso también contribuía a que las relaciones de convivencia mejoraran puesto que el temor y el

miedo a las represalias, al castigo por sus actos incorrectos les obligaba a modular sus acciones, acercándose a lo que la institución definiría como un comportamiento correcto y normal. Por otro lado, los docentes expresaban estar de acuerdo con este tipo de instrumentos de poder en la escuela por varios motivos, como lo expresó una de sus docentes: “Si claro, creo que los chicos están en una edad en donde necesitan visibilizar la autoridad y las reglas” (CBV) y además, algunos docentes diseñan sus propios instrumentos para ejercer el poder y disciplinar a los estudiantes. Por ejemplo, una docente expresaba que:

Yo tengo dentro de cada salón en donde oriento clases un decálogo de comportamiento, son 10 ítems que los estuvimos socializando, fueron creados con ellos en la clase y ellos saben que estos ítems representan una evaluación permanente de su comportamiento en la clase, entonces se les evalúa desde la llegada temprano a clase, el uso del uniforme, el respeto, la traída de los materiales, la puntualidad, el vocabulario, entonces yo creo que esa herramienta me ha funcionado mucho este año (CBV)

Frente al rechazo o aceptación de estas señales de autoridad, los estudiantes oscilaban entre una aprobación y un rechazo mediado por la relación premios-castigos, ya que consideraban que, si bien era necesaria la disciplina para la convivencia en el colegio, solo se vigilaba y castigaba; pero, no se premiaba la buena conducta. Así, al preguntárseles: ¿Ustedes están de acuerdo con esas señales que se utilizan en el colegio? Respondieron que:

No es que todo es como presión por parte de hacer algo malo y que lo juzguen a uno o que lo echen del colegio o algo así, porque pues uno se equivoca y la gente, uno se preocupa. No, el timbre si es necesario. Las cámaras también, si le pierde a uno algo, ahí aparecen, a mí me parece muy bueno las cámaras. Es un beneficio, pero a la vez tiene sus ventajas y sus desventajas (Décimo)

sí y muy bien, menos el observador de cosas buenas ese sí no (sexto y séptimo)

El concepto de escuela (como algo a dónde se va a recibir instrucción) en sí ya conlleva el concepto de órgano de captura o forma en la cual se va a controlar, a producir una conducta o a modelar a quienes asisten a ella. La escuela es una institución donde se ejerce poder mediante la disciplina porque no sólo en la escuela se encuentra la disciplina, pero sí pareciera que fuera la antesala que disciplina a las demás instituciones (pasando por alto la familia y el proceso de socialización primaria)

En la escuela como en los hospitales (psiquiatría) y en el ejército, el cuerpo se convierte en un elemento de poder político, con el cuál se ejerce y también donde es ejercido el poder. Es decir, la disciplina en la escuela y el ejército es el buen manejo de las conductas y lenguajes corporales. Buen manejo es estar acorde con los conceptos de normalidad y aceptación de un modelo dominante. Así pues, la forma en la que se maneja el cuerpo muestra y demuestra todo un discurso político, un correlato de dónde fue formado y educado dicho cuerpo, pues no se pueden permitir gestos o posturas que desarmonicen una armonía establecida llamada “normalidad”.

Dicha normalidad o modelo no es implantada necesariamente por rangos de índole superior a cualquier sujeto que la padece, pues son los mismos sujetos los medios por los cuales la normalidad impuesta se legitima. La disciplina no existe sin un rango, sin control, y debe existir una figura de autoridad que si no lo representa al menos sea la encargada de su ejecución. De esta manera, a la pregunta ¿qué señales reconocen ustedes como autoridad dentro del colegio? formulada en una entrevista, tanto para estudiantes de grado décimo como sexto y séptimo (divididos en grupos focales respectivamente) respondieron que:

El rector, las cámaras, el observador, los profesores, al portero (Décimo). Como no pegarle a los compañeros. No ponerse aretes. La sirena de evacuación, para cuando hay un temblor, un terremoto. El bafle que a uno le avisa que hay reuniones. La emisora, las cámaras, el grupo de WhatsApp de los profesores, donde dicen entre ellos, fulanito de tal está haciendo

voleo... (Sexto y séptimo). De los profesores. (...) tienen un observador; entonces, claro cuando uno hace algo, observación, uy que pereza (Sexto y séptimo)

De esta manera, se puede inferir la conexión que hacen los estudiantes entre las técnicas e instrumentos de poder de los que disponen los rectores y docentes para ejercer la disciplina sobre ellos para considerarlos como las “figuras de autoridad”. Es decir, las figuras de autoridad son aquellas que hacen uso de los instrumentos de poder. Ahora bien, si los estudiantes ven a directivos y docentes como las figuras de autoridad que ejercen el control sobre sus acciones; los docentes no sólo se auto reconocen como figuras de autoridad frente a los estudiantes al igual que los directivos, sino que logran observar que entre los mismos estudiantes hay figuras de autoridad para ellos mismos; y la familia, como parte de la comunidad académica también tiene sus figuras de autoridad para ellos. Tipos de autoridad que se asocian con otras técnicas e instrumentos de poder:

(...) las señales de autoridad se dan (...) con los coordinadores, con los docentes digamos que allí es lo que más se refleja en esta autoridad, pero también en los chicos se puede ver la autoridad sobre todo desde la imposición física, desde el más grande o el más matoncito o el más fuertecito tiene una autoridad vehemente frente a los otros y también como los más pillos, como los que más saben (...) pues entonces digamos que hay varias señales de autoridad pero todas con matices diferentes (JC).

Después de comprender la forma como operaba el poder disciplinario en la escuela, se pregunta a estudiantes y docentes sobre: ¿qué piensan de la disciplina en el colegio?, ¿favorece la convivencia? y ¿cómo les gustaría que fuese la disciplina? Puesto que si se oscila entre un rechazo y aprobación es porque es necesario construir otras formas de relación en la escuela que contribuyan a una buena convivencia escolar. De esta manera, los estudiantes respondieron sobre la importancia de la disciplina para la convivencia que: “(...) es algo que es muy básico

en cada colegio, si no que eso es algo que se debe saber manejar” (Décimo) o “Que es muy mala, porque no cumplen las leyes [no cumplen las normas]”, “(...) si no hay disciplina pues se vuelve uno indisciplinado, un desordenado y así, entonces empieza a molestar a los demás o algo y no es convivencia” , “(...) es muy distinta la disciplina en el salón que en descanso o en la entrada pal almuerzo o así” (Sexto y séptimo)

Mejor, que se cumplieran las normas, que hubiera varios de 11 que paguen el servicio social cuidando que no corran, en el restaurante que pongan más atención y que no dejen los pocillos sobre la mesa, que en el restaurante haya horarios para cada salón, porque los más grandes cogen a los más pequeños y llegan y los empujan y todo, por lo que dejan a los chiquitos sin almuerzo, deberían de poner a las 12: 25 sexto, a las 12: 30 séptimo, 6 y 7 juntos, sí (Sexto y séptimo)

En relación a lo dicho por los estudiantes de sexto que manifestaban su preocupación por las relaciones entre los estudiantes en el restaurante, hay que complementar con que éste es un territorio donde se ejerce la disciplina entre docentes y estudiantes para preservar una buena convivencia, así lo expresaron en la Cartografía 1 [véase anexos] mediante la convención de una carita feliz de color verde como signo de “buena convivencia” en el restaurante, lo cual pudo constatarse en la observación del día 12 de julio en la cafetería a la hora del almuerzo:

De la entrada de la cafetería hacia afuera hay una fila organizada, la coordinadora los va dejando entrar en pequeños grupos. En el mismo orden en que entran van recibiendo su almuerzo. No se empujan, son muy calmados y cuando se sientan a comer, lo hacen ordenadamente Estoy sentada al lado de la puerta y me doy cuenta que algunos niños intentan repetir de contrabando, pero la coordinadora los pilla, ella dice que le den prioridad a los que no han comido. Los chicos son pacientes y esperan su turno. Es un momento de relajó, todos están calmados, no hay gritos. Están comiendo como en casa,

hablan suavemente. Cuando van terminando, llevan sus platos, van botando los residuos y salen. Suena el timbre, los niños son amables y se prestan la crema dental unos a otros.

De la misma forma, en la Cartografía 2 [véase anexos] expresaron mediante la convención de un revisado de color verde (buena convivencia) y un revisado de color verde con línea roja (convivencia regular) que en las aulas se oscila entre una buena y regular convivencia, la cual se mantiene dentro de los límites por los mecanismos de control y el ejercicio del poder disciplinar en el aula. Los docentes por su parte, oscilaban entre la aprobación y rechazo de los mecanismos de control para preservar la disciplina:

Sería ideal que tuviésemos la posibilidad de que estas formas de violencia no se reprodujeran, no porque hay un control disciplinario si no porque hay una consciencia del cuidado del otro allí, pero desafortunadamente y sobretodo pues como en el contexto en el que estamos en donde la violencia es una naturalización tan fuerte de los actos en si es completamente necesaria la disciplina y creo que en el colegio funciona bien (JC)

Sin embargo, dicha oscilación tomaba una postura frente a su aprobación o rechazo, en lo concerniente a los mecanismos de control escolar para preservar la disciplina: “Sí, totalmente, la disciplina ha mejorado mucho, en primaria, niños que están en una edad de recibir más normas, los dejan mucho tiempo sin esa vigilancia, entonces creo que ahí si faltaría más. En secundaria los veo más controlados, más aplacados, más disciplinados” (CBV). Y, su consiguiente desaprobación para preservar la disciplina porque mejoraban la convivencia escolar acostaba de un control disciplinario que no contribuye a la formación integral de los estudiantes: “Pues yo no estoy de acuerdo, pero yo las reproduzco. Pero realmente el sistema educativo como está diseñado no nos deja alternativa entonces se reproducen y se reproducen incluso inconscientemente” (JC).

5.2 Cuidado del frágil: El cuidado del Otro

El cuidado se presenta más como una petición tácita, como algo indirecto. Hace falta cuidar al otro. El cuidado del otro, Skliar lo muestra con las consecuencias de su ausencia, con el descuido, el desorden, la hostilidad, la negación del otro mismo en la búsqueda de la reafirmación egocéntrica que termina en autodestrucción, como se evidencia en uno de los comentarios estudiantiles: “Uno a veces se ajunta mucho con una persona, con alguien que tenga un pensamiento parecido a uno, tiene más relación más cercanismo con el porque es mas compatible. Nunca he encontrado una amistad” (Décimo)

El cuidado del otro como ejemplo pero también como reciprocidad, es decir, no hay ejemplo de hospitalidad y preocupación por el otro, no hay modelos ni parámetros de los cuáles los jóvenes se puedan prender. De esta manera, a las preguntas formuladas a los estudiantes de grado décimo sobre; primero, qué ven en sus compañeros y si forman relaciones diferentes con ellos, y segundo, si alguna vez se han ayudado y por qué, los estudiantes contestaban que:

Con actividades.... Algebra , cosas así. evaluaciones. Consejos, soplando. por ejemplo que tiene un problema, entonces ya uno lo aconseja y le dice que puede hacer. muchas veces. me ha ayudado mucho... me ha prestado platica. por eso entonces todo el mundo se ayuda. todo el mundo pelea, pero también mantenemos unidos por que todos en el salón somos como una familia. (Décimo). A uno le nace. Cuando es un compañero muy cercano a uno le dan ganas de ayudarlo cuando esta en la mala y eso (Décimo)

Pero así mismo, dado la condición adolescente de su edad mental y emocional, la única afirmación de su propio acontecer, lo único que alcanzan a visualizar como individualidad es la aceptación de la negación de todo lo que lo circunda, es una aceptación de la nada como experiencia. El vacío como medio y fin. Lo absurdo de la existencia se niega al momento de

autodestrucción afirmadora de la vida. En el comportamiento de los adolescentes hay gritos que demandan por su cuidado, cuando este no llega, se desbordan en la negación de todo lo que les rodea expresada en actos que atentan contra la convivencia escolar. Es así como sus demandas de cuidado se expresan en diverentes esferas (afectivas, académicas, sociales, biológicas, etc.) que se constatan en las respuestas de los estudiantes de grado décimo, al responder a las preguntas ¿Cómo les gustaría que los demás los ayudaran, cuidaran, les colaboraran? ¿Cómo les gustaría que los profesores les ayudaran, les colaboraran?

- 1) Que fueran mas buena gente.
- 2) Que dieran mas refuerzos con la materia, porque a veces uno no entiende el tema y así se queda y hacen evaluaciones, o a veces algunos no lo entienden a uno, y por ejemplo toman actitudes que a uno no le gusta y eso causa un choque entre sí.
- 3) Que no lo critiquen tanto a uno, sino que se pongan en los zapatos de uno y sepan uno en verdad qué está sintiendo.
- 4) Sería bueno que nos tuviéramos mas confianza.... No tanta confianza como para llegar al límite de pegarle en la cara al profesor, pero sí una confianza buena , chévere con el profesor.
- 5) Que nos dieran refrigerio a todos por igual.
- 6) (...) los profesores que se cierran mucho a una sola cosa y no se dan a entender entre otras cosas y no... o en una sola idea se quedan en esa misma y no hay forma de hacerlos cambiar de opinión ni nada .

El concepto de alteridad se da en el campo de lo armónico que se desordena, es decir, que se altera. La alteridad del otro, es aquello que desestabiliza lo que soy y lo que habito, es aquello que no reconozco pero que acontece. De esta forma, el descuido del otro es la respuesta a la desestabilidad del medio, la hostilidad es el arma de defensa para la preservación del mismo. Lo contrario a la hostilidad aparece como tolerancia, que no se diferencia mucho de la

indiferencia o apatía. Tolerar al otro implica ver como un ente y apenas tenerle en cuenta dentro de un paisaje. Tolerar es afirmarnos sobre el otro, es dejarlo solo, a su suerte, con su circunstancia sin tener que interesarse por ella, tolerar al otro llega a negarlo, pues se tolera lo que no se reconoce.

Por lo anterior, las afirmaciones sobre los cuidados que propinan los docentes a los estudiantes no son suficientes para que estos sientan que se cuida de ellos. Lo cual sería comprensible puesto que los docentes son pocos en relación a la cantidad de estudiantes con sus respectivas diferencias; además de ser seres humanos con sus respectivas historias de vida que les impulsa a tomar determinadas pautas de comportamiento frente a sus estudiantes para no sentirse “involucrados”:

De pronto las niñas han recurrido a mí para un consejo ya como en la parte personal, alguna orientación, básicamente eso, también trato de no involucrarme mucho en las problemáticas porque me considero una persona muy sensible eso me afecta, digamos que es algo como a nivel general, pero no me gusta involucrarme en problemas personales (CBV)

O para involucrase sin miedo a exponerse sentimentalmente:

Pues así como con esa vocación de soñador empedernido uno siempre trata como de hacer alguna cosa adicional por ellos, pero en este caso se me viene el caso de un chico que tiene un talento extraordinario para el dibujo pero es un chico que se pierde en las drogas, en los conflictos, anda armado. Entonces es súper duro ver ese talento desperdiciado, entonces lo que he intentado con él es meterlo a cursos externos; en la Rafael Pombo, en bellas artes o pagarle profesores particulares para que el desfogue como toda su ira por medio del arte si se pudiese hacer de esa forma y para que

encuentren en el arte otras posibilidades no solamente en este mundo que me lo absorbe y me lo absorbe, entonces sí. (JC)

Así mismo expresaron diferencias en sus respectivas respuestas a las preguntas ¿Cuando hablamos de estudiantes, tú ¿qué ves en tus estudiantes? ¿simplemente un estudiante? ¿de qué forma ayudas o cuidas de tus estudiantes?

En casos particulares, se evidencia de qué forma los docentes traspasan la fornera de la tolerancia a la hospitalidad y procuran cuidados para los estudiantes puesto que ven en ellos algo más que un indicador académico:

(...) verlos a ellos como potencial es siempre una esperanza para seguir trabajando allí, para seguir reivindicando la pedagogía, para seguir haciendo de la escuela un mejor lugar, entonces verlos a todos como posibilidades es cierto esperanzador, sobretodo en un contexto tan difícil de conservar la esperanza y hay también una admiración profunda en el esfuerzo tan impresionante que ellos tienen que hacer para llegar a estudiar (JC)

Algunos docentes optaban por interceder académicamente para que las directivas no tomaran decisiones que afectaran sus proyectos de vida mediante expulsiones: “Cuando el estudiante se va de la institución se está perdiendo una persona, se está perdiendo un proyecto de vida. Entonces yo soy uno aquí de los que en los consejos académicos trato mucho de rescatar, de que rescatemos el estudiante, de que miremos por qué está llegando tarde (...)” (JJV).

Otros docentes, consideraban que la relación de alteridad debía cimentarse desde la identificación entre ellos como seres humanos con historias de vida cercanas de las cuales se podría aprender para tomar sus decisiones:

Sí, yo a ellos les comento mi historia de vida, porque pues pienso que uno tiene que narrarse como docente, uno no tiene que ocultarse ni aparentar, uno tiene que ser sencillo con ellos y si uno ha sido sencillo también de nacimiento pues tratar de decirles “Vea yo también tuve tales dificultades, yo tampoco tuve plata, tuve tales situaciones familiares, pero hay que salir adelante”. Y constantemente uno menciona casos de uno o casos de personas que uno conoce para que ellos también empiecen a proyectarse (JJV)

Otra de las prácticas de los docentes para cuidar de sus estudiantes y ayudarlos, consistía en acudir al diálogo y a la escucha para ponerse en el lugar del estudiante y comprender su comportamiento: “Claro, yo creo que o si no, no tendría sentido lo que hacemos. Tanto al que se le exige, se le aconseja y se le habla. Por ejemplo, me gusta mucho cuando los estudiantes se equivocan o están desfasados llamarlos aparte y hablar con ellos de manera personal para contribuir con ellos, más que un regaño como una formación” (CBV)

Lo que se reconoce se encuentra, acontece, se convierte en experiencia. La hospitalidad con el otro entonces, el cuidado con el otro es precisamente la ruptura de la lejanía de la tolerancia, de la coexistencia, del descuido. Entre los estudiantes se encontraron esbozos para considerar que traspasaban las fronteras de la tolerancia, como ese soportar al otro sin reconocerlo a una hospitalidad donde se reconoce al otro en su diferencia permitiendo el encuentro. Lo que se manifestó al contestar los estudiantes de grado décimo a la pregunta de la entrevistadora sobre la forma de cuidar del otro, ¿hablando sobre los problemas personales de sus casas? Frente a lo cual se titubeó entre un no rotundo frente a los desconocidos y un sí con los suyos, con sus íntimos:

“Eso, si no con todo el mundo”. “ah! yo sí...yo le contaba”, “yo con el que mantengo , nos íbamos a todos lados, yo salgo de acá y voy para la casa de él , y él pa la suya”

“cuando alguien le comenta un problema a uno tiene que ser muy serio en eso, si alguien le comenta un problema a uno, uno no puede andar por hay diciendo los problemas de la gente o asi, uno tiene que ser serio con eso. Y si le cuentan algo que no se puede contar pues mas todavía”.

Los encuentros generados entre los estudiantes son diferentes a las relaciones que se generan entre otros miembros de la comunidad académica, ya que entre directivos y docentes no sucedía lo mismo, en especial por asuntos de tiempos y ritmos laborales que impedían que dichas relaciones transpararan las fronteras de la “tolerancia” a la “hospitalidad”: “(...) como es una jornada única es bastante extenuante, ya uno termina a las 3:00pm. Y ya en las tardes o los fines de semana se dedica más que todo a situaciones de planeación o familiares (JJV). Así mismo, lo enuncian algunos docentes al contestar a la pregunta ¿de qué forma comparte con sus compañeros?

Poca, la verdad estoy tratando de que esas horas libres sean para mi trabajo de planeación, de lectura, entonces el saludo, buenos días; y ya y la despedida y de pronto si nos encontramos en la cafetería, un café, el almuerzo... pero no más (CBV)

Puesto que, si bien es cierto que tienen actividades de integración para festejar días especiales como el del hombre, la mujer o del maestro que se salen del formato de las reuniones académicas se considera que: “(...) no hay una verdadera integración donde uno se conozca con el otro. De allí a que son pocos los espacios a veces durante el año para uno encontrarse con los compañeros, realmente no logro como tener esos espacios para después del colegio” (JJV).

Pese a ello, en las relaciones laborales se generan vínculos de solidaridad que podrían servir para traspasar la frontera de la tolerancia; de aceptar a un colega porque es compañero de trabajo, a reconocerle en su alteridad. Por tal motivo, una docente enunciaba que sí sentía el apoyo de sus compañeros de trabajo:

Siempre, siempre porque son relaciones muy afectivas y muy solidarias, entonces cuando he tenido que estar incapacitada, me han pasado cosas en que he tenido que necesitar ayuda y siempre ha habido quien y siempre han estado pendientes los compañeros. Entonces es muy rico porque son exactamente eso, relaciones muy afectivas y solidarias más allá que laborales (JC)

Dichos conceptos operan y se manifiestan en la vida urbana, citadina. En la vida moderna, urbanizada y tecnócrata donde la soledad y el descuido del otro se naturalizó. No mirar al interlocutor o a las personas por mirar el celular, ignorar personas con las que no se comparte el mismo constructo cultural o capacidad económica, las rivalidades entre las tribus urbanas, los barrios, las barras bravas. La necesidad de dinero para compensar materialmente el tiempo que no se comparte con los hijos. La autodestrucción de la juventud y su eterna sensación de soledad y abandono debido a unos adultos esclavos del trabajo, la sociedad individualista que configura las personas para perseguir sus propios intereses y no le pide contextualizarse como sujeto social.

5.3 La violencia simbólica y la reproducción

La manifestación de la violencia puede expresarse mediante diferentes modalidades. Por ejemplo, de forma física o simbólica. Ambas hacen parte de mecanismos de imposición del poder y la fuerza entre los individuos, y no se intercambian o superan en función de alguna lógica de “conciencia” de los individuos donde se reconsideren las formas de actuar sobre los otros para dejar en la historia el estado de imposición y dominación por la fuerza, ya que tanto la violencia simbólica como la física coexisten. A las preguntas, ¿Los han castigado y sancionado? ¿Con quién estaban peleando y por qué? Respondieron:

Porque a veces son muy alzados y muy fastidiosos. No pues porque otro me cogió el bolso y le dio patada, entonces a uno le da rabia, es como usted tener el bolso ahí y yo darle una patada, ¿A usted le da rabia? Supuestamente hoy me decía que.... Pues porque les gusta atarbaniar y no que los atarbanien. Es verdad, entonces a mí el que me atarbanie, que le guste que lo atarbanie, de resto no. A mí me dio rabia que me atarbaniaran entonces tenga su tramacazo en la jeta, le deje el labio, buuuu. (Sexto séptimo)

Ahora bien, la violencia simbólica es todo aquello que ejerce un control o poder de cambio en un individuo y no necesariamente es de una forma coercitiva físicamente; es decir, como sería el caso de los constructos morales e intelectuales, que lograron indentificar los estudiantes al responder que entre las “actividades violentas” en la institución estaban: “La de los profesores cuando están bravos. Amenazas con el observador. El maltrato psicológico” (Décimo).

Sin embargo, los estudiantes consideraban como parte de la “violencia” además de los aspectos simbólicos, los físicos en el ejercicio del poder en la institución, ya que al preguntárseles ¿cuáles actividades les parecen violentas en la escuela? respondieron también

que los: “Puntazos con lapicero. En vez de un cuchillo es un lapicero, ya el que lo rayen con un lapicero o algo, o tirasen piedras entre ellos” (Décimo)

La entrada para el descanso. Esos jueguitos es que con lapicero (los lances), a puños, las peleas, dice otro coge las cocas de los lapiceros, sacan las minas, humedecen los papeles y le tiran a uno, Uff gas, o ese juego que sacaron ahora que cogen varios papeles de los cuadernos y hacen una bola entera y voleo (Sexto séptimo)

Los significados y formas de apreciar las diferentes situaciones de la vida también son impuestos por un modelo. Eso es el Habitus. La violencia simbólica es la transmisión entonces de una arbitrariedad por un medio que aunque no es coercitivo físicamente es arbitrario, es el traspaso e imposición de un símbolo, de un significado construido de forma arbitraria dentro de un habitus.

El sistema pedagógico entonces y su autoridad pedagógica son los encargados de no transmitir precisamente un habitos sino de legitimar el habitus imperante, pues el mismo modelo y autoridad es una construcción del mismo. La efectividad de la autoridad pedagógica se da entonces según el efecto de interiorización y reproducción de un habitus. Todo aquello de forma impuesta, así pues, el individuo que interioriza un habitus arbitrario lo reproduce de forma arbitraria en todo aquello que lo circunda y manifiesta.

En función de tal efectividad pedagógica en la transmisión y reproducción del habitus, se podría inferir que los estudiantes de secundaria asimilan el habitus que las autoridades transmiten en función de tramitar los conflictos de otras maneras, sin acudir a la violencia física puesto que la violencia simbólica algunas veces se impone para mediar entre los individuos y disuadir a los unos de suspender o modificar sus acciones y conductas a pesar de ser sancionados y castigados. Así, según los docentes, entre las actividades violentas que se presentan en la institución estarían: “cuando alguien habla y los demás lo abuchean porque no

están de acuerdo o alguna situación, entonces desde ahí empieza a haber un poquitico de violencia contra el otro”. “hay maltrato con un vocabulario soez hacia sus compañeros y lo manifiestan como si fuera cariñosamente, pero ellos en determinado momento reaccionan de la manera que no es”. “El empujoncito, tratar de tirar un balón para golpearlo, tirar un cuaderno” (JJV) “usualmente son chicos bruscos, son fuertes en el saludo, son agresivos en el trato en la relación, son fuertes en el vocabulario” (JC)

(...) tienen su forma de ver el mundo, su forma de pensar, también su soledad y todas sus cosas las imponen por medio de la fuerza entonces son relaciones usualmente violentas. Pero también hemos tenido que presenciar cosas terribles como peleas enormes de todo el colegio en donde tiene que llegar la policía y ni siquiera la policía los controla. Donde los profesores tienen que irse para un lugar para que los estudiantes no los sigan agrediendo, donde los estudiantes entre ellos se agreden de unas formas impresionantes que se dejan marcas, cicatrices. Entonces, allí como que la violencia esta naturalizada desde el saludo, desde las formas de relacionarse cotidianamente pero tienen niveles en donde se incrementan hasta el punto donde te estoy contando absoluta agresión con los otros. (JC)

Tales comportamientos se reducen considerablemente entre los estudiantes de secundaria “(...) en la primaria es donde veo que hay todavía muchos roces de niños que se agreden constantemente y de pronto hasta grado Sexto, pero de séptimo en adelante pienso que hay una buena convivencia, pues no ha de faltar por ahí un brote de indisciplina o un brote de agresividad, pero es muy esporádico ya, frente a lo que vivíamos antes (JJV)” “Si, pues en primaria he escuchado un vocabulario muy desfasado pues para unos niños, lo mismo los golpes, ellos se golpean fácilmente, se tiran, se empujan, en secundaria veíamos hace unos dos años atrás mucho el punteo con los lapiceros, todo eso ya se ha erradicado el vocabulario también se ha mejorado mucho pero pues básicamente es primaria en donde veo las acciones violentas” (CBV)

La manifestación de la autoridad la encontramos en todo aquello que hace parte del capital cultural, todo aquello que circunda, se impone, muestra o asimila. Así pues, las prácticas de vestir, el tipo de comida, la forma de hablar o saludar, los modales, la simbología que se muestra o se aprehende desde la adquisición de la lengua materna nos sumerge en un habitus de forma violenta donde a la vez violentamos a aquellos sobre los cuales y por razón arbitraria tenemos una jerarquía como los niños, los hijos, los sobrinos, estudiantes. Tales actos son comprendidos por los estudiantes e inciden en su comportamiento: “[Algunos profesores] llegan y no lo saludan a uno, ellos llegan, título y copien, uno va copiando, un ejemplo pide borrador, que se siente” (Sexto séptimo)

Lo cual se constata en la lucha social por el reconocimiento donde diferentes capitales confluyen, por ejemplo, los estudiantes respondieron a la pregunta ¿A ustedes los han regañado acá en el colegio? que: “sí claro, acá más que todo regañan, cosas básicas, cosas muy tontas como los hombres que usan aretes y eso (...)” (Décimo) pese a tal confrontación entre el mundo de la vida cotidiana y el institucional con sus respectivos choques culturales, los estudiantes manifestaban diferentes tipos de reacción emocional y posturas que oscilaban entre la aprobación y rechazo de tales actos violentos, ¿Bueno y ustedes como se sienten cuando les alzan la voz o los miran mal?

Mal pues a uno le da ira y le da ganas hasta de llorar. Evita uno contestarle al profesor para que no lo echen a uno del colegio y sin embargo hay peladitos que le dicen su cosa (Décimo). Mal, porque uno no, uno a veces quisiera que eso no hubiera pasado, pues desde que uno este acostumbrado a tantos regaños como a mi meda igual. (Sexto séptimo)

5.4 Encuentro: Políticas de la amistad

La política de la amistad hace parte entonces de la naturaleza humana misma como animal político, es decir, el hombre es un animal político, pero no necesariamente fraterno con aquellos con los que comparte dicha política. Piénsese por ejemplo en el caso de los estudiantes de sexto y séptimo al responder a las preguntas ¿cómo comparten con sus compañeros? “Trabajos en grupo, descanso, en los trabajos que a veces nos ponen en parejas, es bueno ir a la casa de cualquier compañero, trabajar más cómoda y eso. En la cafetería es buena, por ejemplo, a uno le hacen falta cien pal algo y en la cafetería cualquiera se los da. A lo bien las únicas horas que no está bien es al descanso y a la hora del almuerzo.” (Sexto y séptimo).

¿Cómo se relacionan sus compañeros con ustedes? Donde expresaban cuándo compartían fraternamente dicha política de la amistad y cuándo no.

Mal, con apodos, sobrenombres, porque le pegan, porque uno le da la confianza y ya se la quiere tomar a mal, se la quiere tomar a pecho. Un ejemplo, ellos tiene una semana que van bien con uno y a la otra semana, le están contando a otros lo que uno les conto. Por ejemplo, a mí me tienen de apodo aquí PepaPig. Otro compañero y quien es esa, dice otro es esa muñequita rosadita, que es un marranito. Dice otro estudiante – Lo que pasa es que ella da mucha confianza y entonces uno también la recocha. Dice la estudiante - a mí no me molesta que me recochen, yo no soy de esas que por ejemplo no lleva tanto de conocerlas y no le he dado tanta confianza y de una es isque. Le dicen a uno Pepa y de una lo atar vanean, sin tener tanta confianza. Otra es que uno está comprando y toma, un calvetazo, eso a mí me ofendió y toma le di un puño y me llevaron a coordinación (Sexto séptimo)

Así pues, la amistad es una especie de política con fraternidad o una cercanía de complementariedad del otro. Es la unión de dos en una sola cosa, es la unidad de lo múltiple.

(...) hay personas que si se merecen que uno las quiera y ellos lo quieren a uno. Si se merecen la confianza de uno, porque saben que son buenos amigos y todo eso. Hay personas que se ganan mucho el cariño de nosotros. Aquí hay un parcerero que nos criamos desde pequeños y somos como si fuéramos hermanos (Sexto séptimo)

De esta manera, los estudiantes respondían a las preguntas ¿De qué forma comparten con sus compañeros? ¿Cómo se sienten al relacionarse con ellos? ¿Qué reconoces de tus compañeros? que:

Hablando en todo lado. Posiblemente en todo lado, hasta en el salón, porque uno charla y charla y no se cansa de hablar miércoles. ah! una chimba! Cuando los compañeros son amigos de uno, normal, bacano, se amaña uno ahí hablando cosas, contando cosas, pero cuando es una persona que a uno le cae mal, que le va a hablar a esa persona (Décimo)

Sin embargo, la amistad y dicha fraternidad no podría existir si el otro, no fuese diferente de mí, es decir, la igualdad en la diferencia es lo que garantiza una amistad, pues la amistad comparte con el amor la preocupación por el otro, pero no la necesidad posesiva. Así pues, mientras el amor, puede llegar a querer borrar la identidad del otro, la amistad en términos fraternos que conciben la diferencia se hace más fuerte y duradera.

¿Alguna vez han ayudado a alguno de sus compañeros? Y ¿A ustedes alguien les ha ayudado? Para lo cual manifestaban que sí ayudaban y correspondían al llamado de sus compañeros, a veces lo hacían para dialogar y aconsejarlos en momentos difíciles: “A una amiga que tiene muchos problemas con la mamá y el papá y cuando peleaba con la mamá, al otro día llegaba toda cortada”, “A mí por ejemplo me han ayudado, una vez mis papás estaban

peleando y yo estaba muy triste y la que anda conmigo ella me dio mucha fuerza” (Sexto séptimo).

También, se generaban lazos de solidaridad en términos académicos y escolares: “(...) no entendía la tarea entonces yo le ayude, para que no sacara cero. Es que a veces ponen tareas y no las entienden, entonces uno por ayudarlos sacan buena nota” (Sexto séptimo) o para frenar o hacer frente a la violencia física desencadenada: “porque le estaban cascando y yo le ayudé porque lo iban a cascar unos niños más grandes que él, entonces yo lo defendí” (Sexto séptimo).

No se puede entonces eliminar la diferencia del otro en una amistad, sería eliminar la multiplicidad de la unión, sería la negación misma de los dos sujetos en cuando no hay reconocimiento de lo uno sin el reconocimiento de lo otro.

Dichas categorías se pueden manifestar no sólo en la vida cotidiana sino en el espectro laboral y político. La amistad toma tanto en cuenta las diferencias como las similitudes. Los amigos se parecen, pero no son el mismo. Una persona es los amigos que ha tenido, pero sigue siendo ella misma, así como se ha nutrido de otros, otros se han nutrido de ella. Somos todos aquellos con quienes hemos acontecido. Y, para ello, son necesarios espacios de encuentro que se generan entre los sujetos o son propiciados por las relaciones institucionales donde despliegan sus actividades. ¿Qué actividades se realizan acá en la escuela que mejoran la convivencia de todos, no sólo de los profesores sino también de los estudiantes?

(...) desde las áreas hay proyectos que ayudan para que todos nos encontremos para que disfrutemos del esparcimiento, digamos en los intercalases, actividades de intercolegiados, ambientales, de personería (...) actividades culturales y deportivas (JJV)

Actividades dentro del salón (...) actividades que se hacen o desde el PRAER o desde otros proyectos de paz (...) Y también hay otras actividades institucionales, como las interclases o como las cuestiones de baile, lo artístico en donde ellos tienen la posibilidad de relacionarse pacíficamente. (JC) (...) paseos, fiestas (...) (CBV)

5.5 Juego

El juego es una relación bilateral cuyo bucle se interrumpe a veces, pero no se rompe. Es decir, el juego es un acontecer donde las reglas son arbitrarias y no son tan importantes pues son constitutivas del mismo, él mismo las regula.

Cuando... a ver uno como docente, digamos en el área de educación física uno pone reglas, pero también a veces deja que en el juego que ellos practican tengan sus reglas. Cuando alguien no está acostumbrado a seguir las reglas o quiere imponer sus reglas desde ahí empiezan malas cosas entre los estudiantes, entonces cuando alguien quiere sobrepasar al otro como sea no van a respetar las reglas. Entonces cuando ellos se acostumbran a generar como esa consciencia interna de respetar las reglas hay una buena función del juego. Y aquí lo vemos, aquí en bachillerato inclusive en varios grupos con primaria yo veo que si se respetan dichas reglas. (JJV)

Tal cuál como el concepto de la obra de arte, no sólo hay que tener claro el juego en el que está el autor de la misma sino comprender el juego de la obra misma, por ende, la obra es independiente y posee sus propias reglas, dado esto, la obra como el juego sobreviven a los contextos y a los tiempos, presentan apropiación de espacio y temporalidad.

Un juego no lo hacen necesariamente los jugadores, el tipo y número de jugadores es arbitrario, al mismo tiempo el juego ya está hecho, de esta forma los jugadores no crean el juego, pero sí lo ejecutan a la vez que el juego existe, pero acontece con los mismos jugadores. Así pues, el juego no depende de los jugadores, pero sí puede acontecer a través de los mismos. Los jugadores entonces juegan con o sin motivo, hay juegos cuya finalidad no es ganar ni perder, pues el juego es simplemente eso, un juego, sin embargo, nada necesita más seriedad

que el mismo. No se puede jugar por jugar, pero sí se tiene que estar consciente de que se está jugando.

Así, a la pregunta ¿Qué actividades realizan ustedes que les permita estar con sus compañeros y que mejoran la convivencia y el compartir?

El fútbol, vóleibol, el baloncesto, los trabajos en grupo, trabajo en equipo que es lo mismo, en física, en descanso, en el almuerzo, charlar en el colegio, la cancha, el salón, el aula máxima, en el patio; patinaje, fútbol en los descansos eso no lo promueve la escuela, entrenamiento, hacer stunt. Hay equipos acá en el barrio (6 y 7 grado).

Según los estudiantes de sexto y séptimo, un día normal en la institución inicia tirando papeles, jugando al hoyo, tratándose mal, pegándose, haciéndose la empanada (voltear el bolso al revés y luego meter las cosas otra vez), haciéndose bullying, robándose las cosas, tirándose piedras; jugando monedas (hacen un huequito en la arena y desde cierto punto empiezan a tirar las monedas y el que las enchole al hoyo se las gana). Sin embargo, en el transcurso del día y de dichas actividades cotidianas, lo que se presenta como un juego puede tornarse en objeto de disputa y discordias perturbando la convivencia escolar como lo manifiesta una de sus docentes: “(...) desafortunadamente (...) es muy usual que un juego se convierta en una pelea, es una cosa que pasa usualmente. A veces es intencionada, a veces no, pero es muy normal que pase” (JC).

En palabras de los mismos estudiantes, un juego deja de ser un juego cuando se convierte en pelea por varios motivos. Por ejemplo, cuando por la ambición de quedarse con el dinero se despliegan triquiñuelas para cambiar las reglas del juego en lo concerniente a la duración y día del juego con el objetivo de enredar lo acontecido mintiendo sobre quién iba ganado:

(...) hay niños que se ponen a apostar plata, entonces no alcanzan a ganar a la hora del descanso, entonces al otro día nos toca física entonces ellos dicen, sigámosla a ver quién gana y se convierte eso es en una pelea ¡No que nosotros íbamos ganando!- dicen los otros y otros –¡No! ¡que iban perdiendo! (Sexto y séptimo)

Lo anterior se relacionaría directamente con la actitud con la cual responden algunos jugadores frente a sus pérdidas en los juegos, y como no pueden hacer ninguna artimaña para extender el tiempo y manipular la situación, toman medidas violentas: “a veces uno está jugando stop y el otro porque le da rabia que uno saco más le rasga la hoja, entonces a uno le da rabia y lo cacheteo” (Sexto y séptimo)

Otra de las razones, es porque se pretende doblegar la voluntad de los jugadores, obligándoles a participar cuando han decidido salir del juego y proseguir con otras actividades: “hay personases que les gusta, juegan, entonces la persona ya no quiere jugar más, entonces la del otro lado sigue molestando, entonces claro y puntean a la persona y ahí mismo van y colocan la queja” (Sexto y séptimo).

Por lo cual algunos docentes consideraban que cuando se perdía la intención del juego o sus reglas se modificaban por la intención de dominar alguno sobre los otros, el juego dejaba de ser juego, por lo que era necesario pararlo:

Yo juego con mis estudiantes, a veces en los bloques hacemos altos y jugamos, no sé, así sea intercambiar la silla o juego de motricidad o juegos de agilidad cerebral, y tiene que estar claro el objetivo, si uno lleva un juego al aula es porque tiene un objetivo con él, ya sea relajar a los estudiantes, pero entonces cuando las cosas están saliendo de control hay que pararlas, me ha pasado. (CBV)

Los hilos conductores del juego o el hilo como el juego mismo se pueden ver en la representación de los roles de la sociedad. Vestirse de forma apropiada para un matrimonio no es una mera apariencia, es cambiar de actitud en el tiempo y el espacio, es ser otro dentro de

un juego donde se sigue siendo el mismo, dicho cambio se da en los docentes en su vida cotidiana y en su trabajo. La mimesis la encontramos en la necesidad de contextualizarse, de territorializarse y ubicarse temporalmente. Hay un hilo temporal de la individualidad de la persona, por ejemplo, dicha persona va a cambiar, se va a transformar, pero va a ser la misma persona a través del tiempo, es el mismo diciendo a cada tiempo algo diferente. El hilo es aquello que hace que las cosas persistan en el tiempo por sí solas, pero a la vez la que hace que en cada momento y cada lugar exista una diferencia, algo distinto para decir a pesar de la permanencia.

6 EMERGENCIAS

Ahora bien, la sociedad en la que se encuentran los jóvenes de la institución es cambiante y caldero de constantes crisis por las condiciones socioculturales en las que habitan, por lo que exige de sus agentes convertirse en los protagonistas de su vida, ya que pueden ser absorbidos por condiciones desiguales e inequitativas que inciden en la construcción de un futuro ciudadano sin mínimos de respeto hacia el otro, por lo que se hace necesario descubrir otras formas de convivir y cohabitar los territorios con los otros, buscando no sólo una adaptación al contexto en el cual se encuentran sino que transformen esas condiciones que les hace partícipes de la reproducción de la desigualdad y exclusión expresada en sus discursos y comportamientos frente a la convivencia con el otro, exacerbándose el individualismo e impidiendo lazos de solidaridad que les permita construir un futuro distinto al que el contexto les conduce.

De esta manera, las fisuras en sus imaginarios que permiten ver otras formas de convivir en la institución evidencian la potencia que subyace en sus relaciones, las cuales pueden reducirse a la dimensión violenta de su realidad opacando los encuentros y los cuidados del otro que se disponen entre ellos. Por este motivo cobra fuerza y sentido sus expresiones a cada pregunta expuesta en relación a los mundos posibles en los que podrían habitar en la institución, esas otras formas como podría ser la institución si las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa fueran modificadas pensando en el bienestar y en mejorar la convivencia escolar.

¿Cómo crees que sería la institución sin ese tipo de comportamientos?

Pues es una pregunta difícil, es una pregunta difícil porque aparentemente hay una forma muy instintiva del ser humano a relacionarse y siempre hay formas violentas de relacionarse con el otro, así no sea desde la agresión física, la agresión verbal

hay formas de violentarse que se dan en esas relaciones de poder y pareciera como una cuestión instintiva que se hubiese creado en la época de los cazadores y recolectores en donde se tenía que imponer como esas formas de relacionarse. Sería ideal que tuviésemos la posibilidad de encontrar en el conflicto una posibilidad de aprendizaje y no una negación del otro desde la violencia o desde el maltrato desde la agresión, pero esa también es una tarea Re-dura. (JC)

Y ¿Ustedes qué piensan de esas actividades?

Mal hecho, que no deberían ser, que las personas que se están tomando el algo que se vengan para acá abajo y que pongan una malla allá en las canchas para que no caigan los balones y les tumbe el algo. Si porque cuando se ponen a jugar balón y se están tomando un pintadito, selo hecha a usted encima. (Sexto séptimo)

¿Creen que es posible una escuela sin ese tipo de actividades, sin profesores, digamos violentando psicológicamente a los estudiantes o sin chicos jugando esta clase de juegos?

(...) eso es posible en colegios privados. Los colegios privados son algo que usted mismo paga, si usted pierde el año le duele, si no le duele a usted le duele a su papá, a quien paga, al que costea como tal el estudio, lo que nada nos cuesta volvámoslo fiesta.... entonces es algo que no se puede jugar allá, sino que uno se concentra con el remordimiento que puede perder la posibilidad de sacar el futuro adelante, porque sus papas como tal se están esforzando que lo estudiantes pelen eso por parte de los profesores si porque ya en un colegio privado si un profesor... los estudiantes ponen quejas y hacen echar los profesores y eso. (Décimo)

Sí, si uno colabora y se propone a no hacer esas cosas. Este colegio sería así, si donde no hubieran quitado el baloncesto Otro estudiante dice – que pusieran una malla, una malla allá arriba. Ahí si podrían jugar balón. Y el rector supuestamente iba a colocar una malla y nunca la coloco, eso está hace 5 años. (Sexto séptimo)

¿Cómo les gustaría que los demás los cuidara, los ayudara con sus proyectos? ¿Cómo les gustaría que los profesores y directores les colaboraran?

Es que hay personas que saben más de cualquier materia, entonces un ejemplo, uno les pide ayuda, entonces como a veces le tienen fobia a uno o le quieren pegar a uno entonces, le dicen a uno, no, no sé. (Sexto séptimo)

Cuando uno tenga problemas en la casa y así. Que cuando uno venga aquí, le cuente a una amiga y la amiga vaya y hable con los papas, que ¿porque uno está así, y algo.

Distinto es contarle a una psicóloga que tiene más experiencia eso es otra voz. (Sexto séptimo)

Que cuando uno llega tarde a clase y uno no entiende el tema, que uno busque al profesor en el descanso y vuelva y le explique el tema. (Décimo)

Que se sentaran con uno y lo aconsejaren, en cualquier problema y que por ejemplo lo aconsejaren, que es lo que tienen que hacer, calmarse, hablar con el papá, con la mamá. (Sexto séptimo)

Que hiciera más actividades recreativas, así como siempre que a mitad de año hacemos las fiestas de San Agustín, que sea un día más alegre. (Décimo)

Que si hay problemas, peleas o cosas así por el estilo, Que el Rector lo entrara para allá y le preguntara ¿Por qué estaba peleando, que si es que tiene algún problema? Que le explique a uno. (Sexto séptimo)

¿Pensando en los diferentes espacios que estrategias propondrías tú para mejorar la convivencia de la institución?

Bueno pues yo creo que todas serian como estrategias pedagógicas alternativas también a las clases desde la lúdica, desde el arte, desde el deporte, desde donde podamos comprender que la forma de relacionarnos con los otros es fundamental también para nosotros mismos. Entonces dentro de las propuestas serian tres cosas que estoy haciendo como docente, dos son dos proyectos de paz; el primero sobre cartografías de la paz y otro sobre relatos de la paz y la tercera son manifestaciones artísticas alrededor de la paz. No como una alegoría de todo es pacífico y todo es maravilloso y una mermelada si no como esa posibilidad de encontrarnos también desde la diferencia, desde lo que somos y poder crear y re crear a través de ello, esas son las cosas que yo propongo. (JC)

7 PROPUESTA PEDAGÓGICA

Después de dar un reconocimiento de manera cualitativa al sentir y pensar de la comunidad de la Institución Educativa San Agustín es importante ayudar a reestablecer la sensibilidad emocional, de modo que el respeto y la hospitalidad jueguen un papel transversal en los procesos pedagógicos, ya que la sana convivencia escolar debe convertirse en una práctica diaria dentro de la institución. De esta manera se aumentaría la confianza entre los estudiantes y los docentes y se podría acabar el diferencialismo, que es pieza clave en la reproducción de la violencia.

La propuesta pedagógica debe trabajarse de manera continua y permanente por parte de la comunidad educativa, ya que de esta manera las acciones pedagógicas de encuentro y reconocimiento pueden convertirse en un hábito.

Como primera medida se debe crear un comité de convivencia por cada salón conformado por cuatro estudiantes seleccionados entre sus compañeros de manera participativa y democrática, procurando la inclusión de estudiantes en contextos heterogéneos a nivel de calificaciones, disciplina, comportamiento, liderazgo, entre otros; para así fomentar vínculos y relaciones entre los estudiantes. Estos grupos tendrán la responsabilidad de ayudar a resolver los conflictos internos, funcionarán a manera de consejo y tendrán una relación constructiva y complementaria con el docente, para que al momento de la resolución de los conflictos la decisión no recaiga solo sobre él, convirtiéndose así en un compromiso colectivo, que tiene en cuenta el pensar y sentir de los estudiantes en la toma de decisiones. De esta forma se reduciría la brecha que hay entre estudiantes y docentes para que los estudiantes no vean al docente como una figura represiva y autoritaria, además los estudiantes están más contextualizados sobre las situaciones que se desatan dentro del aula y de los conflictos, contextos y realidades de sus compañeros.

Estos grupos de convivencia también se reunirán cada periodo con el comité de convivencia escolar para así crear una red que ayude a identificar situaciones que afectan la convivencia, crear campañas o actividades que fomenten una mejor actitud a nivel institucional para promover situaciones de encuentro y reconocimiento mutuo.

La segunda medida sería realizar un taller que tiene como objetivo trabajar tres partes claves para reestablecer la sensibilidad emocional, la primera es la asimilación individual, la segunda el reconocimiento del grupo y la tercera son los procesos educativos a partir del juego.

La actividad será liderada por el comité de convivencia escolar del colegio y se realizará cada dos semanas. En esta actividad participarán dos estudiantes de cada salón, de sexto a once, y un docente; estos actores se rotarán en cada actividad teniendo así dos estudiantes de cada grado y un profesor diferente cada dos semanas.

La actividad está dividida en tres momentos, en el primer momento cada uno de los asistentes responderá unas preguntas de autoconocimiento y asimilación individual. En el segundo momento, cada uno compartirá sus respuestas para que así se pueda dar un reconocimiento del grupo. Y el tercer momento es un circuito de observación donde todo el grupo, dividido en pequeños equipos, cooperará para alcanzar una meta. Cada grupo tiene la misión de encontrar unas palabras que aisladas no representan nada. Cuando cada grupo haya encontrado sus pistas y se junten estas palabras finalmente tendrán sentido; con ellas los grupos conformarán una adivinanza, la cual tendrán que solucionar entre todos. De esta manera se trabajaría la convivencia y los procesos educativos a partir del juego, para así llegar a la armonización del ambiente escolar a través del respeto por el consenso y el disenso.

8 CONCLUSIONES

Las relaciones conceptuales para el análisis del contexto escolar entre las categorías como “el poder en la escuela”; “el cuidado del otro”; “el encuentro”; “el juego” y “la violencia” al interactuar con la categoría de *convivencia escolar* producen diferentes configuraciones de esta. Es decir, para el análisis de la convivencia escolar es importante analizarla desde diferentes perspectivas que se relacionan tanto con los imaginarios instituyentes como con los imaginarios emergentes, es por eso que se configura la convivencia de diferentes formas según el ángulo desde donde se le mire.

Por ejemplo, en el caso de la “disciplina”, ésta contribuye a mejorar la convivencia escolar; sin embargo, los estudiantes lo hacían por el temor y miedo a las represalias más que por una toma de conciencia de la necesidad de reconocer al otro en su diferencia. Por lo que dichos mecanismos de poder, si bien apaciguan los ímpetus estudiantiles y contribuyen a modular los cuerpos y las subjetividades para obtener otras formas de ser en la institución, no trascienden la disciplinarización para formar sujetos críticos y autónomos que aporten alternativas y formas de relacionarse en la sociedad de acuerdo al respeto y reconocimiento de la alteridad, sino a lo sumo se forma un sujeto que tolera sin reconocer al otro por el temor a las medidas que se adoptan por sus infracciones.

Este temor no permite tejer relaciones de solidaridad y respeto en el ambiente escolar como sucede con los mecanismos de poder que se despliegan en la institución como forma de disciplinar a los estudiantes. Lo anterior, debido a que los procesos de aprendizaje necesitan de ambientes de respeto y cuidado propiciado por la convivencia, promotora de la autoestima, la valoración y el respeto que merecen las demás personas. Sin embargo, la confianza no se reduce a la convivencia escolar en términos de la relación interpersonal, sino que se posibilita por la

gestión escolar en todos sus ámbitos: la organización del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria.

La disciplina tiene una connotación que puede ser orientada desde el proceso pedagógico para la formación del estudiante como futuro ciudadano de la sociedad porque en su trasfondo hay un análisis y comprensión de normas, principios y valores para fortalecer la tolerancia y la convivencia; por tanto, ésta puede ser un insumo que sea utilizado por los establecimientos educativos para orientar comportamientos evitando caer en ciclos de dominación que someten y coaccionan al estudiante en el colegio pero que no educan al ciudadano para la comunidad.

En el caso de la “violencia”, los estudiantes enunciaban casos en los que se podría asociar tanto al tipo de violencia física como simbólica, las cuales provenían tanto de compañeros como de docentes y directivos, lo cual incidía en empeorar la convivencia escolar puesto que los estudiantes se sentían humillados e indispuestos. De esta manera, es contraproducente para una institución que desee transformar la violencia escolar y mejorar la convivencia si no adopta medidas para que esos tipos de violencia física y simbólica sean tramitadas, transformadas y reducidas cuando atentan contra otros miembros de la comunidad educativa, porque si bien es cierto que en el campo social las luchas se producen entre los individuos mediante el intercambio de diferentes capitales, muchas veces la violencia simbólica que se ejerce en los procesos formativos por la imposición de formas de vida y maneras de ver y vivir en el mundo, muchas veces reducen las formas de vida de otros sin comprenderles, lo que empeora las relaciones sociales puesto que las diferencias se convierten en caldo de conflictos que no aportan elementos para su solución sino para emporarlos.

Pese a las implicaciones favorables y desfavorables de la disciplina y la violencia para la convivencia en la institución, entre los docentes y los estudiantes se generaban “encuentros” que propiciaban el “cuidado del otro” en dimensiones afectivas, académicas y sociales, lo cual reducía la agresión y mejoraba la convivencia. Es en este nivel, donde se comprende que no sólo son las circunstancias contextuales que inducen a los individuos a comportarse de una

forma determinada ya que entre ellos se producen, emergen formas diferentes de relacionarse que se resisten a la violencia del medio que los induce a ser reproductores de lo mismo.

Es necesario resaltar el carácter cambiante de las relaciones en la comunidad escolar, además de acentuar una lectura marginizante de los estudiantes, leyendo sus problemáticas solo en función de sus contextos, puesto que se llegaría a suprimir la potencia de sus acciones que inciden en la construcción de otras formas de relacionarse entre ellos para mejorar la convivencia, rompiendo con los estereotipos que les reduciría a sujetos sin iniciativa absorbidos por las tendencias contextuales, y como simples reproductores de los modelos violentos con los cuales interactúan en sus vidas cotidianas.

9 RECOMENDACIONES

Gracias a este proceso investigativo se establecieron algunas relaciones entorno a los imaginarios sobre la convivencia que se institucionalizan y otros que emergen de las prácticas cotidianas en la Institución Educativa San Agustín. Por esta razón, se considera pertinente reconocerlos en su relevancia para los procesos educativos de esta institución, y contribuir con ello al fortalecimiento de sus fines formativos.

Es necesario que los docentes comprendan cuáles son los imaginarios que en la comunidad educativa circulan ya que esto permite un mayor nivel de comprensión sobre temas de importancia para la convivencia, puesto que es ponerse en el lugar del otro para permitir los encuentros y no generar desencuentros por el desconocimiento de las particularidades de cada individuo que les hace diferentes en el campo social por una serie de capitales que interactúan, muchas veces, de forma violenta para su beneficio, incidiendo en que los referentes de comportamiento sean tan diferentes que alteren la convivencia escolar. Cada uno de esos comportamientos está situado en la experiencia, en la vida cotidiana, donde el contacto con el otro se transforma continuamente traspasando las fronteras de un simple convivir por la tolerancia a un convivir por la hospitalidad.

Por lo anterior, se recomienda a docentes y directivos docentes que elaboren estrategias de intervención en los diferentes espacios que conforman la institución para que fortalezcan los encuentros ya que estos posibilitan los acercamientos e interacciones, creando lazos con los otros, lo que permite la conversión de los procesos formativos de simples actos cognoscentes a actos donde se producen escenarios para el pensamiento crítico y la formación de ciudadanos que aprecian el valor de la participación y el consenso social. Lo anterior, incide en que se fortalezca la convivencia y su preservación mediante la hospitalidad, construyendo un modo de vivir que tiene como fundamento ético el cuidado del otro y la responsabilidad que se adquiere sobre su bienestar.

Es necesario que los enfoques educativos tomen en cuenta el papel de las emociones en el momento de orientar los procesos pedagógicos ya que la relación que establecen los docentes con los estudiantes y éstos con sus compañeros en el ámbito escolar incide en la formación de subjetividades que pueden reproducirse al interior o exterior de la escuela aumentando la violencia simbólica o física en la sociedad que produce mecanismos de exclusión que se correlacionan con las prácticas de violencia.

Es importante tener presente que para la resolución de conflictos se debe considerar el enfoque en Derechos humanos involucrando a la comunidad escolar en un ejercicio de autoevaluación que le permita diagnosticar los problemas y plantear medidas para la resolución de los mismos teniendo la misma comunidad un papel activo para la solución de sus conflictos.

Es esencial que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se analice el ámbito de la democracia para que ésta no se aborde desde lo abstracto; sino que sea una construcción desde la práctica de valores democráticos; es decir, que sea el reflejo del espacio dialógico y reflexivo entre los miembros de la comunidad escolar, evitando así asumir posturas dogmáticas y autoritarias que suelen manifestarse en los procesos pedagógicos para generar aprendizajes. Se podría pensar al estudiante como un sujeto educable que merece ser participe en la investigación y análisis de los problemas que le atañe como mecanismo orientador para la comprensión del ambiente de convivencia en el cual desarrolla su personalidad, su pensamiento crítico y su formación como ciudadano.

En cuanto a la forma de proceder en este tipo de investigaciones, es necesario adquirir experticia en el manejo de otros diseños metodológicos para incorporar otras técnicas para la obtención y análisis de la información, ya que las observaciones, cartografías y entrevistas, sin bien arrojan bastante información para su respectivo análisis, la incorporación de los relatos de vida, las historias de vida de algunos de los actores de la comunidad educativa podrían darle

más perspectivas de análisis a la investigación puesto que se partiría desde la vida cotidiana mediante los testimonios, situándose a los actores en una perspectiva histórica y contextual donde se infieren pautas de comportamiento e imaginarios actuales que corresponden a sus trayectorias de vida, lo que permite comprender con mayor profundidad las razones de la diferencia entre los actores de la comunidad educativa permitiendo su respectivo reconocimiento y generación de alternativas de acción para mejorar y fortalecer la convivencia.

Es necesario evidenciar la importancia que adquieren este tipo de indagaciones en las instituciones escolares, ya que arrojan resultados que si bien no fortalecen directamente los procesos académicos en aras de implementar planes de mejoramiento, permite que se reconozcan posibles causas de alteración de la convivencia escolar, lo cual podría ser fundamento e insumo para generar propuestas de intervención.

Las perspectivas conceptuales que se desarrollaron en la indagación son pertinentes, actuales y sirven como fundamento para leer la realidad escolar, comprenderla y actuar sobre ella. Por tal razón, introducir conceptos como cuidado del otro, encuentro, políticas de la amistad, violencia simbólica, disciplina o juego en los análisis de las dinámicas escolares permitiría que las instituciones educativas redireccionen sus procesos desde perspectivas más sensibles a las realidades situadas de los actores de la comunidad educativa, mejorando la convivencia y el clima escolar.

REFERENCIAS

- Alfonso, G. E., & Aristizabal Urrego, M. A. (2014). *Estrategias gerenciales y mecanismos efectivos que posibilitan la retención de los estudiantes en la Institución Educativa San Agustín*. [Tesis de grado para optar por el título de especialistas en Gerencia educativa de la U. Católica de Manizales]
- ACD. (2015). *Acuerdo del Consejo Directivo, No.8 del 15 de octubre de 2015*. Manizales, Caldas: Institución Educativa San Agustín.
- Alicia A. Chaparro Caso-López, Joaquín Caso Niebla, Ma. Cecilia Fierro Evans y Carlos Díaz López (2015). *Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica*. Editorial o revista: Perfiles Educativos. vol. XXXVII, núm. 149, Año: 2015. Número de páginas: pp. 20-41.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A
- Castañeda, L. E., García, G., Grajales, A. M., Orozco, L. A., & Ortiz, C. M. (2011). *Aprovechamiento del talento humano en el fortalecimiento del liderazgo y el trabajo en equipo, en la Institución Educativa san Agustín*. [Tesis de grado para optar por el título de especialistas en Gerencia educativa de la U. Católica de Manizales]
- Castoriadis, C. (1997). *El imaginario social instituyente*. Zona erógena, 35, 1-9. Recuperado de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Imaginario%20social%20e%20identidad%20colectiva.pdf>
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Chinchilla Oñate, C (2015). *Comprensión y alcances de la educación en valores democráticos en los programas de derecho, desde la perspectiva de la diversidad y el pluralismo*.

<http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v11n2/v11n2a12.pdf>

Coca, J. R., Valero, M., Jesús A., Randazzo, F., & Pintos, J. L. (2011). Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales. España: Colección tremn – ceasga.

Cuesta Moreno, Oscar Julián. (2015) *Educación, presente y potencia: la formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro*. Editorial o revista: AGO. USB Medellín-Colombia V. 15 No 1. Enero – Junio. Año: 2015 Número de páginas: pp. 1- 323. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a09.pdf>

Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad. Seguido de El oído de Heidegger*. Traducción de Patricio Peñalver y Francisco Vidarte. Madrid: Editorial Trotta.

Derrida, J. (1995). *Locura de la razón económica: un don sin presente*. Capítulo 2 de “Dar (el tiempo I. La moneda falsa”. Traducción de Cristina de Perreti, Paidós, Barcelona, 1995, pp. 41-74. Edición digital de Derrida en castellano: https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/don_sin_presente.htm

Duarte Duarte, Jakeline; Jurado Jurado, Juan Carlos (2008). *Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar*. Editorial o revista: Revista Colombiana de Educación, núm. 55, julio-diciembre Año: 2008. Número de páginas: pp. 62-81 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249004>

Fierros, C. (enero-junio, 2013). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. *Sinéctica*, 40. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Gallardo Vázquez, Pedro; (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Marzo-Sin mes, 119-133.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677009>
- Gijón Casares, Mònica; Puig Rovira, Josep M^a (2010). *Encuentros y convivencia escolar*. Editorial o revista: *Educação. Revista do Centro de Educação*. Año: 2010. Número de páginas: pp. 367-379. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968002>
- Kaplan, Karina Viviana (2016) *Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión*. Editorial o revista: *Pensamiento Psicológico*. Año: 2016, Vol. 14, No 1, Número de páginas: pp. 119-130. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v14n1/v14n1a10.pdf>
- Leiva Neuenschwander, Pedro Ignacio (1999) *Educación para la democracia: recuento de experiencias internacionales*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (25), 91-112.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100006
- María Luisa Arancibia Muñoz (2014) *Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos*. Editorial o revista: *Actualidades investigativas en Educación*. Volumen 14, Número 3 Setiembre Diciembre. Año: 2014. Número de páginas: pp. 1-18. Recuperado de:
<http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a05v14n3.pdf>
- Mejía, C. & Urrea A. (2015). *La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar*. *Sophia* 11(2), 223-236.
<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a08.pdf>
- Manizales Cómo Vamos. (2016). *Informe de Calidad de Vida de Manizales*. Manizales, Caldas: Editorial La Patria.
- Murcia, N., y Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación cualitativa: La complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

- Murcia, N. & Jaramillo, D. A. (2014). *Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación*. Sophia, 10(2), 169-182.
- MDC. (Sin Fecha). *Manual de Convivencia*. Manizales, Caldas: Institución Educativa San Agustín.
- Ocampo Castaño, Ricardo Alberto. (2014). *Prácticas discursivas sobre agencia política de jóvenes en contextos de vulnerabilidad y violencia, en la institución educativa instituto Manizales de la comuna San José –Manizales, Caldas-Colombia*. [Tesis de grado para optar por el título de Magister en Educación y desarrollo humano del Centro de estudios avanzados en niñez y juventud -Cinde- en alianza con la Universidad de Manizales]
- Orueta, S. D. (2013). Gadamer: el arte entendido a través del juego. SCIENTIA HELMANTICA. Revista Internacional de Filosofía, 2, 80-98.
- Peña Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. Revista Latinoamericana de Bioética, 9 (2).
- Plata, Á. J. C. (2014). *La didáctica y pedagogía como actos comunicativos: las palabras en la conciencia del maestro*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (45).
- Pedro José Vargas Manrique (2016). *Una educación desde la otredad*. Editorial o revista: Revista Científica General José María Córdova, Vol. 14, Núm. 17, enero-junio. Año: 2016. Número de páginas: pp. 205-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>
- Pintos, Juan Luis. (2006) Comunicación, Construcción de Realidad e Imaginarios Sociales. En Universidad Nacional de Colombia y Sociedad Cultural La Balsa S.A. (Ed.), *Proyectar Imaginarios* (p.p. 23-101). Bogotá, Colombia: QuebecorWorld Bogotá S.A.
- Polo del Río, M. I., León del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F., & Gómez, T. (2015). *Análisis de la Socialización sobre Perfiles de la dinámica bullying*. Universitas

Psychologica, 14(3), 1117-1128. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.aspd>

Rodríguez, María Clara; Vaca, Patricia (2010) *Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria*. Editorial o revista: Aletheia. núm. 33, septiembre-diciembre, Año: 2010. Número de páginas: pp. 179-189. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115021494016>

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Cartografía 2



Convenciones Cartografía 2

