

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS DE LOS ESTUDIANTES
EN PRO DEL MEJORAMIENTO CONTÍNUO DE LA CONVIVENCIA
ESCOLAR.

CARLOS EDUARDO NOREÑA AGUDELO

JHON ERWING SÁNCHEZ SOSA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES 2021

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS DE LOS ESTUDIANTES
EN PRO DEL MEJORAMIENTO CONTÍNUO DE LA CONVIVENCIA
ESCOLAR.

Obra de conocimiento presentada para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Autores:

CARLOS EDUARDO NOREÑA AGUDELO

JHON ERWING SÁNCHEZ SOSA

Tutor:

Mgr. LUZ ESTELLA PULGARÍN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES 2021

Agradecimientos

A mi esposa Isabel Cristina y a mis hijas Sofía e Isabela, quienes han acompañado todo este proceso de construcción de conocimiento a través de sus permanentes palabras de optimismo y proyección de vida.

Carlos Eduardo Noreña Agudelo

Agradezco infinitamente a Dios por darme vida y salud. Por darme el don de maestro y así engrandecer mi profesión y servir a la humanidad. Le doy gracias a mi familia en especial a mis hijos Isabella y Rafael, a mi esposa Andrea por ser incondicional en todo momento. A mis padres por apoyarme y darme alientos para seguir adelante. Al profesor Betuel Cano por esos ratos de charlas en las cuales aumentaba mi interés por los temas de pedagogía e investigación y a mi colega de estudio Carlos Noreña por su compromiso y entrega para que esta obra de conocimiento la culmináramos con éxito. A todos infinitas gracias.

Jhon Erwing Sánchez Sosa

Tabla De Contenido

Introducción.....	7
CAPÍTULO I: Problematización	12
1.1. Descripción del problema.....	12
1.2. Pregunta problematizadora	15
1.3. Objetivos.....	15
1.3.1. Objetivo General	15
1.3.2. Objetivos Específicos	15
1.4. Justificación de la Investigación	16
CAPÍTULO II: Contextualización	21
2.1 Contexto de la investigación	21
CAPÍTULO III: Fundamentación Teórica.....	28
3.1 Antecedentes.....	28
3.1.1 Competencias ciudadanas y formación ciudadana.....	29
3.1.2 Convivencia escolar	39
3.1.3 Conflicto Escolar	49
3.2 Referentes teóricos.....	65
3.2.1 Competencias ciudadanas y formación ciudadana.....	65
3.2.2 Convivencia escolar	86
3.2.3 Conflicto escolar.....	105
3.2.4 Conflicto como elemento mediador	128
3.2.5 Mejoramiento continuo	130
CAPÍTULO IV: Marco Metodológico	133
4.1 Enfoque de la investigación	133

4.1.1 Diseño de la investigación.....	134
4.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de información	135
4.3 Tópicos de indagación	138
4.4 Población.....	138
4.5 Momentos de la investigación	139
4.5.1 Momento 1. Concebir la obra	139
4.5.2 Momento 2. Conflictos escolares identificados	140
4.5.3 Momento 3. Volver a los orígenes	143
CAPÍTULO V. Análisis de la información	145
5.1. Procedimiento para el análisis de la información recogida en los grupos focales.....	145
5.2 Descripción de las características de la convivencia escolar a la luz de las competencias ciudadanas.....	147
5.3 Conflictos escolares como elemento mediador	167
5.4 Aporte a la Institución Educativa de los resultados obtenidos, como referente para continuar la formación de los estudiantes en Competencias Ciudadanas en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar.	171
5.4.1 Plan de acción: Referente para la IE	177
CAPÍTULO VI. Conclusiones.....	182
CAPÍTULO VII. Recomendaciones	188
Referencias Bibliográficas	191
Anexos	202

Anexo A cuestionario de tópicos de indagación.

Anexo B. Consentimientos informados rectora, docentes y estudiantes.

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz de codificación	146
Tabla 2. Conflictos identificados	173

Lista de figuras

Figura 1. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana.....	78
---	----

Introducción

La presente obra de conocimiento emerge de la reflexión sobre la pertinencia social, histórica y cultural que debe constituirse en el horizonte de cualquier proceso formativo. En este sentido, la formación en competencias ciudadanas y en especial su aporte al desarrollo de conocimientos y condiciones que promuevan una mejor convivencia escolar, hace parte de esos saberes y aprendizajes que deben ser inherentes a una escuela pertinente. Es así como esta investigación, buscó contribuir a la formación en competencias ciudadanas en pro del mejoramiento de la convivencia escolar de los estudiantes Institución Educativa (IE) Maltería, utilizando el conflicto escolar como elemento mediador.

Para este efecto se recurrió a la identificación de conflictos escolares en el grado noveno de la Institución Educativa con el fin que pudieran ser utilizados como elemento mediador a raíz del cual, se visibilizaran rutas para el mejoramiento de la convivencia. Para ello se recurrió a la técnica del grupo focal, realizada con estudiantes y profesores y que produjo la emergencia de conflictos escolares en relación con el manejo de la autoridad, la ausencia de escenarios de participación, la generación de normas que no han sido construidas ni conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa y que lleva a que carezcan de legitimidad, la creencia errada que la formación ciudadana le compete a los profesores de algunas áreas y no que es un asunto transversal, entre otros conflictos, salieron a la luz a partir de los discursos de los participantes en los grupos focales.

Dada la intencionalidad de la obra de conocimiento de asumir los conflictos hallados como elemento mediador para el mejoramiento continuo de la convivencia escolar, los hallazgos fueron utilizados para trazar rutas de actuación orientadas a mejorar las condiciones evidenciadas como conflicto y con ello, aportar a la Institución Educativa no solo las reflexiones en torno a aquello que los actores educativos identifican como problemático o como conflicto, sino además las emergencias derivadas de esas reflexiones en relación con las posibilidades de abordaje de esas situaciones y las potencialidades que descansan en las mismas.

La obra se adelanta en clave de pensar una educación contextualizada, esto es que, de acuerdo con las especificidades y particularidades de nuestro país, se asuma la premisa que la escuela no puede estar a espaldas a la realidad con la que lidian sus actores educativos todos los días, de allí que deba proveerles las herramientas para asumir su realidad, pero también para modificar en ella lo que considere prudente, es decir, que se asuma como autor de su realidad, que no tiene por qué ser asociada con una imposición inmodificable, las condiciones de contexto no son estáticas, por el contrario, la realidad es siempre potencia.

En este sentido, inicialmente se presenta un capítulo de problematización en el que se hace una descripción del problema que dio origen a la presente obra de conocimiento, y como producto del ejercicio de problematización, la pregunta emergente de la mencionada reflexión, el horizonte de la presente obra de

conocimiento planteado como objetivo general y que deviene de la pregunta problémica, así como los objetivos específicos que permitieran alcanzar el objetivo general. De igual forma, se plantea en este primer capítulo, las razones que hacen de la presente obra de conocimiento, un estudio necesario y con relevancia para el contexto en el que se desarrolla, tanto en el orden institucional, así como en términos de relevancia social en el contexto del país.

El segundo capítulo da cuenta precisamente de ese contexto en el que se desarrolla la obra, dado que el conocimiento generado deviene pertinente en relación con las condiciones, particularidades y especificidades históricas, culturales y sociales que caracterizan a los contextos, este capítulo se propone ubicar espacial y socialmente la obra de conocimiento con el fin de que se dé un conocimiento contextualizado que se corresponda con las necesidades y requerimientos del espacio/tiempo en el que surge la presente obra.

Un tercer capítulo refiere los estudios adelantados en relación con el interés investigativo, sus objetivos, las metodologías utilizadas y los principales hallazgos, en aras de realizar comprensiones en torno a las comprensiones y desarrollos asociados a los mencionados estudios y que se realizaron en contextos internacionales, nacionales y locales. De otra parte, este capítulo presenta los conceptos, las posturas, teorías y autores convocados en la comprensión de las ideas fuerza que configuran el interés investigativo como son las competencias

ciudadanas, la convivencia escolar y el conflicto escolar, además de dos categorías emergentes durante la obra de conocimiento: el conflicto como elemento mediador y el mejoramiento continuo.

El cuarto capítulo contiene la ruta metodológica trazada para alcanzar los objetivos específicos propuestos, y con estos, el objetivo general. El diseño de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información a los cuales se recurrió, los tópicos de indagación, la población seleccionada y los momentos investigativos que hicieron parte de la obra de conocimiento, se detallaron en este capítulo.

El capítulo cinco da cuenta de los resultados de investigación, la información obtenida a partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos, las voces de la población convocada en relación con las competencias ciudadanas, la convivencia escolar y el conflicto escolar, los contrastes discursivos de los estamentos que hicieron parte de la obra, el análisis e interpretación de la información mencionada a la luz de los antecedentes consultados y de las propuestas teóricas que fueron tomadas como referentes en la presente obra.

A modo de conclusión, aunque no de cierre porque el conocimiento es una necesidad permanente y constante, en el sexto capítulo se relacionan algunos

hallazgos que concretan lo identificado vía el desarrollo de la ruta trazada en el diseño metodológico, un capítulo que sustenta el siguiente, dedicado a sugerir algunas condiciones de posibilidad que pueden llevar a promover cambios en el contexto investigativo en el que se sitúa la presente obra, en sus características y en las problemáticas que fueron origen del presente estudio.

CAPÍTULO I: Problematización

1.1. Descripción del problema

Este ejercicio de investigación se realiza en la Institución Educativa (IE) Maltería Zona rural de la ciudad de Manizales; los participantes son los estudiantes del grado noveno de básica secundaria constituido por 25 adolescentes, de los cuales 15 son hombres y 10 mujeres, provenientes de estratos 1,2,3; tienen edades entre 14 y 16 años, con amplias diferencias de pensamiento y contextos socioculturales.

En este curso es común identificar características relacionadas con problemas económicos, desintegración familiar, ruptura de hogares, falta de acompañamiento a los jóvenes por parte de sus familias y/o acudientes responsables; en unos casos por los bajos niveles educativos de los padres y en otros por la ausencia de los mismos, debido a circunstancias laborales, ocasionando que estos permanezcan mucho tiempo con otros familiares quienes no logran realizar los acompañamientos necesarios, ya sea porque quedan bajo el cuidado de las abuelas, lo que implica diferencias generacionales más amplias, marcadas por el desconocimiento de las dinámicas juveniles y ausencia de herramientas para lidiar con las realidades de los adolescentes; o, porque en otros casos quedan al cuidado de familiares que al no ser los padres, en ocasiones no asumen la autoridad y compromisos necesarios para acompañarlos en sus procesos escolares, pero también en los emocionales propios y característicos del desarrollo que se da en la etapa de la adolescencia.

Estas situaciones generan sensaciones de soledad, aislamiento, falta de motivación para asumir compromisos, responsabilidades y en algunas ocasiones conducen a los jóvenes a buscar espacios en grupos sociales donde el principio fundamental no son los valores, en estos generalmente se refuerzan sentimientos de frustración, incapacidad, crean inconformidad con las normas y/o autoridad, establecen conductas agresivas e intolerantes para solucionar sus conflictos.

Las diferencias de pensamiento, contextos socio culturales de formación y estrato donde se forman los estudiantes de la población objeto de estudio y la etapa del desarrollo en la que se encuentran, lleva a que en ocasiones se generen entre ellos diferencias que no son gestionadas de forma positiva por la ausencia de recursos emocionales y alternativas para hacerlo.

De ahí que al encontrarse en las aulas de clase y cohabitar en escenarios escolares donde deben convivir con personas diversas, pensamientos diferentes, intereses distintos, incluso en ocasiones totalmente contradictorios a los propios, para desarrollar una convivencia armónica los lleva en determinados momentos a realizar prácticas excluyentes, discusiones donde no hay respeto entre ellos y sobre todo, a que no recurran a las normas como posibilidad para llegar a acuerdos y solucionar los conflictos por vías pacíficas.

La ausencia de proyectos que tengan como propósito específico la formación en ciudadanía lleva a que en general, la comunidad educativa no la asuma como un frente necesario, ni evidencia su utilidad en el marco de un contexto socio histórico como el nuestro, en un país que tiene una democracia débil y bajos niveles de participación, lo cual desemboca en un desinterés por lo colectivo, y por el desarrollo de propuestas encaminadas a potenciar el bien común y no solo el individual.

Esa falta de participación y de generación de espacios para promoverla, se traduce igualmente en un desconocimiento y desinterés por hacer parte de asuntos fundamentales de la vida en comunidad como es la participación en la celebración de acuerdos y normas que regulen la convivencia y que en sociedades como las nuestras se traducen más en imposiciones que en construcciones que sean el producto de la discusión, la reflexión y el acuerdo que pudieran dotar esas regulaciones de mayor legitimidad.

A esto se suma condiciones como el hecho de pensar que la formación ciudadana es reducible a espacios y horarios específicos y que en consecuencia, es responsabilidad de quienes tienen a su cargo ese horario o área, por lo que no se asume como una labor a la que deben tributar todas las áreas y profesores y que debiera ser una intencionalidad expresa de formación en cualquier momento y lugar,

es decir, que pueda tener transversalidad en la cotidianidad de la Institución Educativa.

De igual forma, los profesores no reciben capacitación en este sentido, lo que lleva a que desconozcan cómo pueden hacerse partícipes, cómo articularlo en sus propuestas curriculares y cuáles son los impactos que tiene la inclusión de esta formación, pero también su ausencia. Además los profesores vienen de un sistema educativo en el que tampoco lo vivieron y generalmente se tiende a reproducir lo que se ha aprendido, estructuras jerárquicas marcadas, con manejos de autoridad que no son los ideales, culturas de la imposición y no de la co-creación, entre otros, llevan a que los estudiantes tampoco asuman su papel como constructores de condiciones escolares distintas.

1.2. Pregunta problematizadora

¿Cómo contribuir a la formación en competencias ciudadanas de los estudiantes del grado 9° en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

- Contribuir a la formación en competencias ciudadanas en pro del mejoramiento de la convivencia escolar de los estudiantes, utilizando el conflicto escolar como elemento mediador.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Describir las características de la convivencia escolar de los estudiantes de grado noveno, a la luz de las competencias ciudadanas.
- Identificar los conflictos escolares que se pueden utilizar como elemento mediador, para fortalecer la formación en competencias ciudadanas en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar de los estudiantes.
- Aportar a la Institución Educativa los resultados obtenidos con la investigación, como un referente para continuar la formación de los estudiantes en Competencias Ciudadanas en pro del mejoramiento de la convivencia Escolar.

1.4. Justificación de la Investigación

Actualmente la educación en nuestro país atraviesa un momento crucial frente al proceso formativo de los estudiantes y uno de los factores evidentes es la convivencia en espacios escolares, donde se observa continuamente dificultades entre pares, ya que hay traslocación de algunos valores que en muchas ocasiones no permite que haya tolerancia, respeto por los pensamientos e ideas diferentes y poca capacidad para pensar la diferencia como constitutiva; esta incomprensión del potencial que reside en la diferencia, los lleva a excluir o subvalorar a quienes no comparten ciertas características; esta situación lleva a materializar y legitimar muchos de los discursos homogenizantes que observan en medios de comunicación, en entornos sociales y familiares, incluso en la escuela misma.

Para dar manejo adecuado a estas situaciones mencionadas, el estado ha creado leyes como la ley 1098 del 8 de noviembre de 2006 denominada código de infancia y adolescencia, cuya finalidad es “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (Ley 1098, 2006), en este sentido las instituciones educativas tienen la corresponsabilidad social de generar formación encaminada a la construcción ciudadana, en la que los estudiantes puedan formar parte de desafíos escolares, participar activamente de la vida académica y social, siendo valorados por su forma de pensar, sentir y concebir el mundo que los rodea, sin llegar a sufrir discriminación, irrespetos o malos tratos por parte de algún miembro de la comunidad educativa. En concordancia con lo anterior el estado colombiano posteriormente establece la ley 1620 del 15 de Marzo de 2013 que “crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Ley 1620, 2013), con el propósito de disminuir la agresividad en las aulas, fomentando una cultura de la aceptación del otro y teniendo como criterio básico para la construcción social, la convivencia, la vivencia de las competencias ciudadanas, el fortalecimiento de los derechos humanos, sexuales y reproductivos como mecanismo de interacción humana.

De ahí que la normatividad, acciones escolares, modelos pedagógicos y estamentos de las instituciones, deban estar orientados hacia la protección física,

psicológica y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes para alcanzar una formación integral como se define desde la Ley General de Educación, con el propósito de entregar a la sociedad, seres humanos con conocimiento, visiones amplias de su ser político, capacidades argumentativas y comunicativas, pero sobre todo comprometidos con las problemáticas sociales favoreciendo la construcción de proyectos de vida y transformación de las comunidades.

Estos planteamientos desde la ley son punto de partida para que desde la Escuela se diseñen estrategias pedagógicas, se establezcan orientaciones y se definan lineamientos para abordar la vida escolar con relación a la convivencia fundamentada en competencias ciudadanas y mejoramiento de las relaciones en la interacción diaria entre pares.

Sin embargo, las condiciones institucionales no han sido suficientes para la construcción de ambientes escolares positivos para la convivencia escolar; en este sentido los docentes e investigadores después de analizar las tensiones que se mencionaron deciden identificar estas experiencias del conflicto escolar como elemento mediador, para contribuir la formación en competencias ciudadanas, en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar; realizar una descripción de algunas características de la convivencia escolar a la luz de las competencias ciudadanas y aportar a la Institución Educativa los resultados obtenidos con la investigación, como un referente para la formación de los

estudiantes en competencias ciudadanas, en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar; en perspectiva más saludable, con calidad y calidez humana; donde, los y las estudiantes se sientan libres para participar de las actividades institucionales académicas, recreativas y deportivas; prevalezca el respeto por la diferencia como condición humana, se reconozcan los derechos y deberes propios, como los de los otros y otras; favoreciendo, el pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo; hacia la estructuración de valores esenciales; como solidaridad, compromiso y responsabilidad; además de llevarlos a asumir criterios para el manejo del conflicto escolar como posibilidad de aprendizaje para vivir juntos.

En este orden de ideas, conflictos y tensiones relacionados con la convivencia escolar no se puede dejar de lado mencionar, otra situación relevante que es el rol de los maestros en los procesos de formación de los estudiantes, en caso específico de interés en esta investigación , en competencias ciudadanas; ya que se ha asumido dicha formación como responsabilidad exclusiva en las áreas formativas; exceptuando las del conocimiento; por tanto es común que se escuche decir, cuando hay un conflicto entre los estudiantes en una clase de Matemáticas, por mencionar alguna; que este debe ser solucionado en la coordinación de Convivencia o por el profesor de Ética; en este sentido Edgar Morin, (UNESCO 1999), plantea “Más importante que los conocimientos son las buenas relaciones humanas”. Toda persona es un todo y así debe considerarse en las Instituciones educativas. Además; la escuela es un contexto de desarrollo humano que debe

propender por el crecimiento de las personas como seres humanos, sociables, competentes para vivir en comunidad, ricos en valores y en comportamientos éticos.

Con base en lo anterior, la escuela no puede continuar haciendo énfasis en los contenidos descuidando la formación integral de los estudiantes dentro de valores propios de la convivencia.

Capítulo II: Contextualización

2.1 Contexto de la investigación

La educación es un derecho y la escuela después de la familia constituye un contexto importante para el desarrollo y crecimiento de los niños, niñas y adolescentes; no basta que los estudiantes asistan a la escuela, es necesario que se adapten y participen activamente en el proceso enseñar aprender, sintiéndose incluidos en las actividades, disfrutando de ellas, logrando satisfacción, además de sentirse contentos. Es, en este microsistema donde se continúa la socialización de todo individuo.

Entonces si la escuela es un contexto para el desarrollo humano su estructura física debe tener espacios acordes con este propósito, por lo tanto, se justifica caracterizar su entorno para identificar cómo está organizada dicha estructura, qué elementos la conforman y si efectivamente permiten realizar actividades para promover actitudes positivas frente a la escuela y compañeros.

En la institución Educativa Maltería el modelo pedagógico institucional “Escuela Nueva” se ha convertido en una oportunidad de formación integral permitiendo el fortalecimiento de la convivencia escolar a través de estrategias como el gobierno estudiantil y conformación de comités de trabajo donde se orienta de forma individual y colectiva la vivencialidad de las competencias ciudadanas,

respetando el pensamiento del otro, pero sobre todo fomentando el dialogo como mecanismo para llegar a acuerdos para la solución de conflictos.

Escuela Nueva se trata de un modelo metodológico frente al desarrollo de trabajo en el aula a través de momentos, a saber: Momento **(A) “Vivencia”**, donde se invita a los estudiantes a trabajar de forma individual los conocimientos previos adquiridos desde sus contextos para realizarlos con el momento **(B) “Fundamentación científica”** espacio académico donde el docente orienta el nuevo conocimiento partiendo de los pre saberes de los estudiantes, aprovechando el desarrollo de competencias básicas y comunicativas al interior del grupo, favoreciendo la participación activa en el curso.

Posteriormente el momento **(C) “ejercitación”** espacio para motivar el trabajo en equipo desde subniveles o mesas de trabajo de tal forma que el acompañamiento, apoyo y solidaridad del docente, se convierten en un elemento fundamental para aprovechar las competencias individuales y el desarrollo de competencias ciudadanas. Seguidamente se plantea el momento **(D) “actividad de aplicación”**. Donde los estudiantes tanto de forma individual como colectiva aplican los conocimientos orientados, asociándolos a realidades institucionales, sociales y familiares.

Finalmente se realiza el momento **(E) “complementación”**, aquí se trata de motivar a los estudiantes para que indaguen y profundicen acerca de los conocimientos vistos, y también se les anima a que busquen formas de aplicación en su vida cotidiana. Estos momentos propician la interacción de los estudiantes entre sí, y la interacción de todos y cada uno con el profesor. Dicha interacción, también, promueve la práctica de muchos valores como la colaboración, la participación, el sentido de pertenencia, la inclusión, la solidaridad, el respeto, la ayuda mutua y también el fortalecimiento de las competencias comunicativas tan necesarias y útiles en la convivencia. “Un grupo se fortalece con la participación de sus integrantes y el sentido de pertenencia que vivencie; a más participación, más pertenencia; y a mayor pertenencia, más participación” (Cano, 2008).

Al tiempo que se aprovecha al máximo los momentos de la metodología de la “Escuela Nueva”, se logra durante su desarrollo, propiciar el aprendizaje de las competencias ciudadanas por medio del acompañamiento permanente del docente en la gestión del conocimiento por parte del binomio: estudiante-profesor; asimismo, se parte de los lineamientos y estrategias definidas en el gobierno de aula y se busca orientar a los estudiantes en cuanto a la participación democrática, la asignación de roles y la conformación de equipos de trabajo, generando organización al interior de las aulas e incentivando responsabilidad, autoconocimiento, compromiso, creatividad, liderazgo y fortalecimiento de competencias comunicativas que lleven al cuestionamiento del mundo en el que vivimos y la necesidad de crear individuos libres con herramientas para poder identificar sus habilidades, potencialidades y capacidades, de tal manera que sean usadas productivamente en la sociedad, de acuerdo a sus criterios individuales, basados en la ética, la moral y la sana

convivencia permitiéndoles tener una vida digna, tranquila y de calidad; sin embargo estas apuestas institucionales se han visto afectadas en ciertos momentos de la vida escolar; porque las competencias ciudadanas, la convivencia pacífica, la pluralidad y el respeto por las diferencias y por la participación democrática, aunque son conocidas por los estudiantes desde el concepto, no son aplicadas en la convivencia cotidiana, para sortear las experiencias de la vida escolar y el ejercicio ciudadano.

La Institución Educativa Maltería se encuentra ubicada en el municipio de Manizales, en el Km 13 vía al Magdalena en el sector conocido como la zona industrial de la ciudad, este lugar ofrece a la población la oportunidad de interactuar con reservas naturales amplias y empresas de producción de maquinaria, alimentos, licores, bebidas gaseosas, materiales de construcción entre otras, quienes desde diversas maneras apoyan la vida escolar, el fortalecimiento de la infraestructura, la organización de ambientes académicos, el aporte de recursos manipulables tangibles para los estudiantes, favoreciendo la enseñanza y aprendizaje; esto es debido a la capacidad de gestión de la directiva y docentes, al igual que la intermediación de padres de familia, los cuales laboran en estas empresas y buscan mejores alternativas educativas para sus hijos. La institución planea actividades como escuelas saludables y días de logros donde los miembros de la comunidad educativa interactúan con las familias, con la población en general y las empresas colaboradoras, con el fin de generar espacios de socialización, convivencia, apropiación, sentido de pertenencia y valoración del sector.

La IE cuenta con reconocimiento oficial de estudios con la resolución 1397 de

25 de Julio de 2016, atiende una población de 320 estudiantes en Jornada Única, orientando desde los grados de transición hasta once, distribuidos en 3 sedes: sede A Colonia Escolar (Localizada en el Recinto del Pensamiento), sede B Porvenir (ubicada en la vereda Desquite correspondiente a la Zona Rural del Páramo de Letras), y la sede central (ubicada en la zona industrial de la ciudad); esta última es donde se encuentra el grado noveno, focalizado para la investigación de la obra de conocimiento. La sede central Posee una población de 236 estudiantes, cuenta con una rectora, una coordinadora encargada, once docentes, una docente orientadora y tres administrativos. El acceso a la institución es por la vía principal Manizales – Bogotá. A nivel de infraestructura es una edificación con excelente espacio para la formación y desarrollo de la población estudiantil, posee 9 aulas de clase, un aula virtual, restaurante, ludoteca, biblioteca, secretaria, coordinación, dirección, sala de profesores, cocina, sección de baños para primaria y secundaria diferenciados para hombres y mujeres, zona de parqueadero, dos canchas, tienda escolar, zona de juegos para los niños y amplios espacios para la realización de prácticas agropecuarias; como medida de protección de los niños pequeños la institución tiene establecidos horarios diferentes para los descansos de tal manera que se dé el pleno desarrollo de niños y jóvenes con ciertas precauciones. En esta sede la

formación en primaria es orientada en 3 aulas multigrado mientras que la secundaria tiene un curso por grado con un promedio de 26 estudiantes.

En cuanto al desplazamiento de los estudiantes podemos decir que los adolescentes provenientes del páramo de letras y zona rural cuentan con transporte escolar movilizándolos desde sus viviendas hasta la institución. La IE Maltería se encuentra ubicada en la vía al Magdalena a orilla de carretera lo cual favorece la seguridad de los niños e incluso el transporte escolar se convierte en una oportunidad para que los estudiantes de grados superiores realicen su servicio social. Los estudiantes en su trayecto desde las fincas hasta la institución se demoran aproximadamente 45 minutos y los estudiantes ubicados en la zona urbana se demoran 15 minutos en transporte público. El 83,06 % de los estudiantes de la sede central provienen del sector rural caracterizados como estrato 1 y 2 mientras que el 16,94 % restante son estrato 3 y forman parte del área Urbana, barrio La Enea; Los padres en su gran mayoría son agregados de fincas o empleados de fábricas, mientras que las madres en muchas ocasiones son amas de casa y madres cabeza de hogar quienes trabajan en oficios varios para ayudar a la manutención de la familia; en cuanto al nivel educativo de los padres se tiene establecido que el 48% término la Básica Primaria, el 27% la Básica Secundaria, el 20% Media y el 5% tienen formación posterior al bachiller, siendo técnicos – tecnólogos y/o profesionales en algunos casos. Esta diversidad formativa, económica y social nos permite evidenciar en las familias de la comunidad, determinadas dificultades económicas, rupturas familiares, hogares disfuncionales,

problemas afectivos y emocionales en el contexto del alumno que afectan considerablemente los comportamientos, las interacciones entre pares y los desempeños académicos.

Uno de los compromisos asumidos por los docentes de la institución es la formación de estudiantes con un enfoque social y humano, teniendo en cuenta la inclusión, basándose en las competencias ciudadanas como factor esencial para el desarrollo, fortalecimiento de la convivencia y avances en los procesos académicos, pero aunque se han realizado múltiples esfuerzos para mejorar la convivencia aún se observan grandes dificultades, es por ello que a nivel del trabajo de investigación se decidió focalizar el grado noveno, el cual dentro de la secundaria y media es el grupo con mayores problemas asociados a la convivencia escolar.

CAPÍTULO III: Fundamentación teórica

3.1 Antecedentes

En este capítulo se presenta el rastreo realizado sobre estudios e investigaciones que se han llevado a cabo, relacionados con el interés investigativo en curso; se tuvo en cuenta que éstos tuvieran una antigüedad de elaboración máxima de 8 años; en el orden internacional, nacional y local, con el fin de identificar avances y conocimientos obtenidos por otros investigadores.

Además, es de resaltar que esta fase de la investigación fue la oportunidad para conocer diversos aspectos importantes, como conceptos, procesos de reflexión, metodologías, contextos y otros; en cuanto a competencias ciudadanas y formación ciudadana de los estudiantes; convivencia escolar; conflicto escolar como elemento mediador; las cuales son categorías fundantes de la presente investigación.

La comprensión de la escuela como una institución cuya función va mucho más allá de la transmisión de contenidos para entenderla desde su carácter socializador, su papel en la formación de sujetos competentes socialmente, que más allá de los saberes disciplinares incorporen en su aprendizaje los saberes necesarios para vivir y convivir, es un asunto que preocupa a familia, educadores, gobiernos y demás, y que ha llevado a que cada vez con más frecuencia, se indague sobre las posibilidades y limitaciones que tiene la escuela en este sentido.

Es así como se identificaron estudios que aportan en el abordaje que se ha hecho de la escuela y su papel en relación con los temas que se plantearon anteriormente y las cuales se organizaron por temática hallando lo siguiente:

3.1.1 Competencias ciudadanas y formación ciudadana

El estudio “Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria” realizado por Pineda (2015) tuvo como propósito redireccionar la enseñanza de las ciencias sociales como mecanismo para promover una ciudadanía más participativa de tal forma que los estudiantes puedan reflexionar acerca de casos de estudio, identificar el problema, interactuar por medio de debates, discusiones con sus compañeros para construir conocimiento, proponer soluciones individuales y grupales, defender sus argumentos y llegar a conclusiones para ser socializadas en el curso.

Metodológicamente correspondió a un estudio de orden cualitativo con una muestra de 21 alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, siguiendo el formato de investigación acción y el modelo clásico profesor – investigador, que recurrió a instrumentos como cuadernos de clase, grabaciones de debates y diario de campo; la documentación y audios fue trabajada por medio de la técnica de análisis de contenidos.

La información obtenida en el estudio llevó a concluir que en la población analizada

Esta forma de trabajar revela [...] potencialidades para educar en la ciudadanía participativa, pues desarrolla las destrezas relacionadas con la identificación y formulación de problemas sociales y su resolución, con la gestión del conflicto y la discrepancia en el trabajo en equipo, y con la reflexión crítica sobre el propio proceso de aprendizaje, que puede hacer realidad la tan citada competencia de “aprender a aprender”, o lo que es lo mismo, la capacidad para seguir aprendiendo toda la vida (Pineda, 2015, p. 365)

De acuerdo con el autor, este tipo de planteamientos favorecen la convivencia, el trabajo en equipo y cooperativo, invita al respeto por las ideas del otro, fomenta la participación activa de los estudiantes, genera aprendizajes significativos y desarrolla competencias básicas, argumentativas, ciudadanas y comunicativas, de tal forma que los temas trabajados tengan mayor profundidad, lleguen a ser aplicables en la vida diaria alcanzando comprensiones acerca de los fenómenos sociales, llevando a un nivel más complejo el conocimiento, encontrando en el conflicto múltiples alternativas de enseñanza - aprendizaje. De esta manera, los conflictos que se presentan continuamente en el aula de clase se convierten para los docentes en una oportunidad innegable de formación fortaleciendo la convivencia no sólo en las aulas sino también fuera de ella impactando a los diferentes miembros de la comunidad educativa.

La investigación denominada “Fortalecimiento de competencias ciudadanas de convivencia y paz para la administración de conflictos que se presentan entre los estudiantes de décimo de la IED la Gaitana en el ciclo 5 de la jornada mañana” realizado por Baracaldo (2014) tuvo como objetivo

Estructurar una propuesta pedagógica para la administración de conflictos que emergen en las relaciones escolares de los estudiantes de grado Décimo del colegio La Gaitana I.ED., mediante el diseño de un proyecto de aula que promueva el fortalecimiento de competencias ciudadanas de convivencia y paz. (Baracaldo, 2014, p.19)

En el cumplimiento del objetivo se adelantó una investigación de enfoque cualitativo descriptivo - exploratorio bajo las características de la acción participación a través de un grupo focal que cumple con las características de la población, además de una muestra de 41 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años de la IED la Gaitana ubicado en la localidad de Suba en la ciudad de Bogotá D.C.

Para efectos de la recolección de información se utilizó la observación para registrar visualmente los acontecimientos reales y comportamientos, encuestas y entrevistas no estructuradas a padres de familia, docentes y estudiantes con el fin de identificar la percepción de la convivencia en la institución y el manejo de los conflictos. El estudio llevó a concluir entre otros que:

La educación para la convivencia y la ciudadanía es más que el ejercicio reproductor de definiciones de valores difíciles de evidenciar, no es una cátedra que surta efecto desde un discurso sin sentido y sin vivencia, necesita de la disposición de la escuela y sus actores para gestionar la participación en la vida de la comunidad a la que se pertenece. Consiste también en la construcción de pautas y normas coherentes a los deberes y derechos con los que cada actor cuenta en el reconocimiento de la existencia y valor de otro buscando siempre reflejarse y reconocerse en él otro. (Baracaldo, 2014, p.61)

De acuerdo con el autor es necesario el desarrollo de diferentes talleres que permitan la vivencia de competencias emocionales, comunicativas e integradoras donde los estudiantes reflexionen sobre su cotidianidad y la forma en la cual dan solución a los conflictos presentes para establecer criterios de autoimagen, autoestima y autoconocimiento. Adicionalmente es de gran importancia la estructuración docente frente al tema de las competencias, conceptos y tipos de competencias, para que ellos puedan definir desde la planeación de sus áreas una transversalización efectiva al mejoramiento de la convivencia.

Otro estudio realizado fue "Ciudadanía y formación ciudadana para los estudiantes de Grados 7, 9, 11 del colegio bachillerato Patria", adelantado por Villamil (2018), la investigación tuvo como objetivo "Caracterizar las concepciones de ciudadanía y formación ciudadana de los estudiantes de los grados séptimo, noveno y undécimo del Colegio de Bachillerato Patria" (p.25). Para ello se aplicó un

estudio cualitativo que contó con una muestra de 60 estudiantes y 10 docentes seleccionados a través de un muestreo aleatorio.

Se recurrió para la recolección de información a las encuestas tanto de docentes como estudiantes. Los resultados permitieron concluir que:

Como docentes tenemos la responsabilidad de generar estrategias para ser asertivos en la formación ciudadana, partiendo de escenarios y contextos reales, que puedan ser sujetos de interpretaciones desde un estudio de caso, contrastar una noticia, analizar una situación de aula, revisar un caso de la web como alguna postura planteada en redes sociales, entre otras, donde se evidencien las competencias, los conocimientos, las habilidades y las posturas frente a los valores que se entretelen en la formación de ciudadanía (Villamil, 2018, p. 210).

Por otra parte, se adelantó la investigación “Gestión del clima escolar, para favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas” desarrollada por Villamil (2017) que tuvo propósito “analizar las características del clima escolar para favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de la sede Central de la Escuela Normal Superior de Saboyá- Colombia” (p.1). La investigación correspondió a un estudio de tipo cualitativo, multimetódico, naturalista e interpretativo con enfoque epistemológico hermenéutico que permitió conocer las voces de los estudiantes de la sede Central de la Escuela Normal Superior de Saboyá-Colombia.

Para la recolección de información se recurrió a un estudio cartográfico, una matriz de valoración y una entrevista semiestructurada. El estudio concluyó que algunos factores que afectan el clima escolar y por ende no permiten el desarrollo de competencias ciudadanas son: docentes autoritarios o permisivos, relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes inadecuadas o poco agradables y agresiones tanto físicas como verbales entre pares; convirtiéndose en detonantes para la presencia de ambientes de aula hostiles donde los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje no serán los óptimos.

En este sentido se muestra cómo los comités de convivencia y espacios de reflexión en el aula se convierten en una gran oportunidad para la interacción entre pares, con el propósito de identificar intereses comunes que los lleven a encontrar afinidades, valoración de las ideas del otro, aportando a una mejor convivencia, además de resaltar el papel fundamental de los maestros para establecer propuestas innovadoras orientadas a crear criterios, reflexión crítica, autonomía y libertad en los estudiantes, de tal forma que el clima escolar sea apropiado para la construcción mutua de saberes y proyectos de vida.

Otro estudio realizado es “Fortalecimiento de estrategias didácticas que promuevan las competencias ciudadanas en los estudiantes de la institución educativa San José C.I.P del municipio de Sincelejo” adelantado por Assia, Garrido

& Sierra (2017), la investigación tuvo objetivo “Fortalecer estrategias didácticas que promuevan las competencias ciudadanas en los estudiantes de la Institución Educativa San José C.I.P. del Municipio de Sincelejo” (p.64). Para ello se implementó un estudio con enfoque cualitativo a través de la investigación-intervención que contó con una muestra de 10 docentes y 10 estudiantes seleccionados de forma aleatoria.

Para recolectar la información se acudió al diario de campo con el cual se obtuvieron insumos para hacer la cartografía social pedagógica, entrevista semiestructurada para docentes y estudiantes. Los resultados permitieron concluir que

El Manual de Convivencia de las instituciones educativas es un referente en la formación como ciudadanos, este se asocia directamente con las responsabilidades tanto de estudiantes como de docentes y contribuye al afianzamiento en la formación de ciudadanos responsables, pero también es necesario revisar la concepción de competencias ciudadanas establecidas en él, pues es necesario aportar sustentos teóricos que permitan la comprensión de estas y la formación ciudadana de los estudiantes. (Assia, Garrido & Sierra 2018, p.126).

De acuerdo con los autores es necesaria la implementación del diálogo, los acuerdos y la participación activa entre los estudiantes, ya que estas favorecen la formación en competencias ciudadanas; las cuales deben estar presentes en toda propuesta didáctica y proyectos de aula diseñados por los docentes. Al mismo

tiempo otra estrategia fundamental es el trabajo cooperativo asociado con una buena comunicación entre docentes, padres de familia y estudiantes, pues el ejemplo es una herramienta formadora de competencias ciudadanas.

Por otra parte, se encontró el estudio denominado “Las competencias ciudadanas en el ambiente escolar de la Institución Educativa Buenos Aires de Montería Córdoba”, realizado por Villera Oviedo & Lobo Díaz (2017) con la intención de “Identificar el lugar de las competencias ciudadanas en los ambientes escolares y las estrategias que utilizan para desarrollar la formación ciudadana de sus educandos en la institución educativa Buenos Aires de Montería Córdoba” (p.12).

Metodológicamente la investigación correspondió a un estudio cualitativo de enfoque fenomenológico – Hermenéutico, realizado a una población de 17 grupos de básica secundaria y media y los docentes de esos grados, para seleccionar la muestra se aplicó un muestreo probabilístico, seleccionando 1 grupo por cada grado desde 6° a 11° y 6 docentes quienes orientan clase en esos cursos, de tal manera que se conociera la visión desde las diversas áreas. La recolección de información se hizo a través de técnicas de revisión documental, entrevista semiestructurada para docentes y grupos focales, mientras que con los estudiantes se realizaron conversatorios con preguntas orientadoras para verificar las respuestas recibidas de parte de los maestros.

La investigación concluyó que la formación en competencias ciudadanas ocurre por acciones puntuales de los maestros según la experiencia, conocimiento e intuición y no por la existencia de un direccionamiento Institucional como se plantea desde el MEN en cuanto a la implementación de la guía de estándares básicos de competencias ciudadanas, dejando la formación en competencias ciudadanas en simples consejos o recomendaciones para convivir en sociedad.

De acuerdo con el autor, aunque en la institución donde se realizó el estudio se tiene establecido el proceso de elección del gobierno escolar y los estudiantes ejercen el derecho a votar por sus compañeros para elegir el personero, esto es poco eficaz, ya que no se observa una participación activa de los estudiantes a través de planteamientos, propuestas y proyectos que permitan crear criterios, debates, reflexiones, argumentación e interacción estudiantil orientada al respeto por las ideas y la convivencia pacífica. Adicionalmente recomiendan a la institución formar a los docentes en competencias ciudadanas y construcción de paz para llegar a una mejor calidad educativa.

Otro estudio a nivel nacional es el denominado “Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe”, realizado por Moreno (2015) con el propósito de “realizar una interpretación de este término establecido por parte del MEN, para poder ofrecer una perspectiva que de posibles respuestas a la crisis del clima

escolar y convivencia pacífica desde la pedagogía crítica” (p.79). La investigación correspondió a un estudio cualitativo con enfoque hermenéutico crítico a través de un estudio de caso realizado a una muestra aleatoria de 5 docentes y 5 estudiantes de los grados décimos y once de la institución.

Para la recolección de la información se recurrió al cuestionario cualitativo con preguntas abiertas y cerradas para los docentes mientras que para los estudiantes se abordaron relatos de vida. El estudio concluyó que los docentes no tienen claridad en cuanto a la dimensión de las competencias ciudadanas orientadas por el MEN, además desconocen en gran medida múltiples realidades de vida de los estudiantes que tienen a cargo, de ahí que el ejercicio de formar en ciudadanía no puede tener como punto de partida, el pensamiento de que todos los participantes cuenta con el mismo nivel cultural e intelectual.

En este sentido, la formación de los maestros para formar en ciudadanía se convierte en una prioridad e incluso hasta el punto de pensar en la necesidad de establecer una cátedra en ciudadanía para todas las áreas de formación docente, de tal forma que la orientación en competencias y formación ciudadana de las instituciones logre trascender alcanzando el impacto escolar esperado, teniendo en cuenta las diferencias e individualidades, los contextos sociales y las experiencias de vida de los estudiantes.

En general los estudios adelantados en relación con las competencias ciudadanas y la formación ciudadana evidencian la importancia de que esta sea una temática transversal en los currículos y que pueda permear todos los escenarios educativos, no solo desde los contenidos, sino desde la vivencia misma. Las aproximaciones realizadas corresponden principalmente a estudios de orden cualitativo y a técnicas para recolectar información acordes con esta perspectiva (grupos focales, cartografías, entrevistas semiestructurada, revisión documental), desde las cuales emergen posibilidades de abordaje relacionadas con la construcción de estrategias didácticas que fortalezcan asuntos como el autoconocimiento, la autoestima, rutas para llegar a acuerdos y consensos y la necesidad de observar en cada vivencia una posibilidad de fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la formación ciudadana.

3.1.2 Convivencia Escolar

En los entornos escolares se presentan agresiones, falta de respeto, malos tratos de forma física, verbal y violencia entre los estudiantes que en muchas ocasiones no logran ser mediados, afectando los ambientes de aprendizaje. Para obtener espacios académicos con adecuada convivencia, es necesario establecer normas y compromisos entre los diferentes actores del proceso educativo, los cuales deben ser mediados a través de la solidaridad, el compañerismo y la comprensión, pues estas acciones serán facilitadoras del aprendizaje cooperativo y la construcción de nuevos conocimientos de interés para los estudiantes.

En relación con la convivencia escolar se identificaron estudios como el desarrollado por Contreras, Colón, González, Machado, Melo & Vergara (2018), denominado “Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica”, la investigación tuvo como objetivo “fortalecer la convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica” (p.63), para ello se adelantó un estudio de enfoque cualitativo, utilizando el tipo de investigación acción, desde un diseño descriptivo, exploratorio que contó con una población de 180 estudiantes de básica primaria con edades que oscilan entre los 5 y 15 años de la IED Tercera Mixta de la Sede Adriano Puentes del municipio de Fundación Magdalena.

Metodológicamente se realizó la aplicación del uso de recorridos de trayectorias de indagación, basados en la integración de la IEP al aula, apoyados en la articulación con el plan de estudios generando procesos de transversalización; para fines de recolección de información se usó la técnica de observación participante y los datos obtenidos se registraron en un diario de campo. Los resultados llevaron a la conclusión de resaltar la importancia de conformar grupos gestores de paz como estrategia pedagógica para transformar los ambientes escolares y alcanzar mejores resultados académicos.

En México se realizó la investigación “Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones para su análisis”, la cual fue adelantada por Carbajal (2016) que tuvo como objetivo “profundizar, tanto en la teoría como en

las prácticas pedagógicas que facilitan una convivencia democrática en el espacio del aula” (p.2). La investigación correspondió a un estudio de casos de corte cualitativo en tres aulas de grado 5° y 6° con estudiantes entre 10 y 14 años, para ello se contó con una población de 103 estudiantes y 3 docentes de los cuales se seleccionó una muestra de 20 alumnos y 3 docentes de escuelas primarias públicas regulares con altos índices de violencia en la zona urbana del estado de Guanajuato.

Para recolectar la información se recurrió a la observación directa en el aula de clase, entrevista a las docentes y entrevistas grupales a los alumnos, análisis documental, diario de campo, observaciones etnográficas informales, conversatorios con docentes y alumnos. El estudio llevo a concluir entre otros que

Aún en contextos con altos índices de violencia, es factible construir cimientos sólidos para una convivencia democrática en las aulas, a través de la implementación de prácticas pedagógicas que promueven la inclusión, la equidad y el manejo dialógico de conflictos, las tres dimensiones de la convivencia democrática. (Carbajal, 2019, p. 8)

De acuerdo con el autor el concepto de convivencia escolar se orienta desde el punto de vista de la educación para una convivencia democrática, allí plantea dos perspectivas de la convivencia escolar con una concepción teórica que va desde la paz negativa hacia la paz positiva: la primera perspectiva o enfoque restringido conocido como paz negativa tiene como criterio principal el contener y controlar los

problemas escolares a través del castigo, atacando simplemente los síntomas de la violencia escolar, en ella el docente usa la sanción como método correctivo, esto en algunas ocasiones puede llegar a promover prácticas excluyentes o antidemocráticas.

La segunda perspectiva o enfoque amplio llamado convivencia democrática esta direccionada hacia la construcción de una paz positiva, a partir de estrategias encaminadas al uso de roles y responsabilidades para el estudiante, convirtiéndolo en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, generándole autoconocimiento, autoconfianza y autoestima, propiciando espacios para la reflexión crítica y argumentada sobre los problemas sociales de su comunidad, donde los alumnos puedan establecer sus puntos de vista, cuestionando los prejuicios o supuestos implícitos en la violencia cultural.

El trabajo de revisión de literatura académica realizado por Díaz & Sime (2016) denominado “Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica”, tuvo como objeto “indagar los tipos de prácticas escolares, temáticas y metodologías que caracterizan los estudios empíricos sobre convivencia escolar en Latinoamérica entre 2005 y 2014 (p.3).

El diseño metodológico correspondió a una investigación documental de enfoque descriptivo a través de un proceso sistemático de búsqueda y análisis de fuentes de información que permitieron seleccionar 15 artículos de las revistas indexadas Redalyc y Scielo, para el análisis de información se usó una ficha analítica donde se incluía información básica del artículo, categorías, muestras, metodologías, técnicas, instrumentos ética y calidad de la investigación. Los resultados llevaron a revelar que las investigaciones presentan:

Predominio de aquellos que abordan aspectos de la convivencia escolar en prácticas convencionales más que sobre programas de intervención, lo cual puede estar indicando dos cosas: el déficit de estudio de experiencias de intervención sobre convivencia escolar, o que estas son aún pocas en la región. Ello implica un desafío para incrementar el campo de estudio de la convivencia escolar con estudios provenientes desde los proyectos de intervención. (Díaz Better & Sime Poma, 2016, p.19)

Los autores plantean que la violencia ocurrida en las escuelas, la incidencia de la convivencia para el aprendizaje y la demanda de la sociedad por disminuir los niveles de violencia en las calles y hogares, corresponden a tres líneas que conllevan a justificar el las problemáticas escolares como campo de estudio para múltiples y futuras investigaciones que favorezcan la capacidad de relacionarse entre los estudiantes, propiciar ambientes de paz, solidaridad y apoyo entre los jóvenes desde los inicios de la vida escolar preparándolos en sus proyectos de vida.

Internacionalmente el estudio denominado “Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas” realizado por Caballero (2010) tuvo como finalidad “conocer algunas peculiaridades de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar (p.1). Para ello se aplicó un estudio cualitativo a 10 centros educativos de la provincia de Granada (España) de los cuales se contó con un 1 centro de educación infantil, 5 de educación infantil y primaria y 4 de Educación secundaria.

Metodológicamente para recolectar la información se acudió a la entrevista estructurada que permitió llegar a la conclusión de que las instituciones deben establecer proyectos de formación en convivencia tanto para docentes como para estudiantes, donde los diferentes miembros de la comunidad educativa sean parte activa de ellos, además de identificar la necesidad de crear protocolos de control de clase como las aulas de convivencia, de tal forma que se hagan seguimientos a la ausencia, normas y expulsiones generando cohesión al interior de los grupos, lo cual favorece el compromiso y sentido de pertenencia de cada uno de los miembros; en este sentido la construcción de las normas escolares deben ser construidas, revisadas, evaluadas y acompañadas por todas las personas que forman parte de la vida escolar.

De acuerdo con el autor, la convivencia y el conflicto están unidos en las instituciones educativas, por eso deben ser visualizados como herramientas

formativas positivas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, resolución de conflictos y formación en valores; así que los maestros desde la reflexión pedagógica tienen la función de replantear métodos y estrategias para mejorar la calidad educativa.

La investigación denominada “convivencia escolar en instituciones de secundaria: Un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil” realizado por Ramírez (2016) tuvo como objetivo “analizar la convivencia en centros escolares en los países de Argentina, España, México y Puerto Rico, desde la perspectiva de las comunidades estudiantiles, con el fin de conocer sus diferencias, similitudes e identificar perfiles” (P.131) inicialmente el estudio realizó un cuestionario para los países de Argentina, Brasil, Colombia, España (Madrid, País Vasco y Valencia), México, Puerto Rico y República Dominicana para finalmente seleccionar 3 países de Latinoamérica y España, permitiendo identificar características en común y diferencias entre los estudiantes de secundaria frente a lo relacionado con la convivencia escolar teniendo en cuenta las relaciones interpersonales, formas de interactuar de los estudiantes con los diferentes miembros de la comunidad educativa, conflictos presentes, formas de solución de los mismos y la toma de decisiones frente a estos.

Metodológicamente correspondió a un estudio de enfoque cuantitativo de tipo transversal descriptivo, correlacional y no experimental con una muestra de 22.571 estudiantes de centros educativos públicos y privados entre 11 y 18 años, de ambos

sexos en los países de Argentina, España, México y Puerto Rico por medio de un muestreo estratificado con variables como curso, colegio público o privado y zona urbana o rural. Para recopilar los datos se utilizó la técnica del cuestionario realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) para identificar la percepción de los estudiantes desde cada institución con relación a experiencias y accionar en determinados conflictos que ocurren en los centros escolares. Los datos obtenidos en los cuestionarios se metieron a una base de datos para luego ser codificados y analizados estadísticamente.

La información recopilada en el estudio permitió concluir que en la población analizada:

De manera general, los estudiantes valoran positivamente la convivencia en sus respectivos centros. Sin embargo, al comparar los tipos de agresiones entre los países, se encontró diferencia más alta, estadísticamente significativa, en las agresiones físicas que se cometieron en los centros escolares mexicanos. Asimismo, los estudiantes puertorriqueños fueron principalmente víctimas de agresiones verbales y psicológicas, mientras que los españoles se declararon mayoritariamente agresores verbales (Ramírez, 2016, p.8).

De acuerdo con el autor es esencial que los padres de familia y estudiantes formen parte en la creación, vigilancia, seguimiento y evaluación de la norma pues esto beneficia la solución del conflicto, el sentido de pertenencia y respeto por las

mismas, ya que los alumnos agresores la conocen, pero manifiestan no estar de acuerdo con ellas. En este mismo sentido se recomienda que las instituciones desarrollen instrumentos propios para identificar situaciones reales en los centros escolares ya que cada una de ellas tienen sus particularidades, a partir de esta información se deben promover procesos organizados para la aplicación de la norma que permitan obtener procesos reflexivos, formativos y educativos más que sancionatorios.

El estudio “Las prácticas pedagógicas y su incidencia en la convivencia escolar” realizado por Arredondo (2019) tuvo como propósito “reconocer las prácticas pedagógicas que se promueven en relación con la convivencia escolar; además de identificar vivencias, experiencias, manifestaciones, ideologías, percepciones y relaciones interpersonales entre los diferentes actores educativos (p.4). Para ello se aplicó un enfoque cualitativo por medio del diseño metodológico Investigación acción (IA) que contó con una muestra de 56 estudiantes y 10 docentes de Básica Primaria de una institución educativa del municipio de Villamaría seleccionados a través de un muestreo aleatorio.

Se recurrió para la recolección de información a la entrevista semiestructurada tanto para docentes como para estudiantes, diario pedagógico, además de triangulación por medio de la codificación artesanal; los cuales permitieron obtener datos relacionados con las prácticas pedagógicas, el entorno

familiar y el entorno escolar al que se encuentran enfrentados diariamente los estudiantes desde la cotidianidad.

Los resultados permitieron concluir que hay:

Una marcada limitación del maestro frente al cambio de paradigma que generacionalmente ha tenido la escuela. Aunque empiezan a emerger posturas basadas en el reconocimiento del ser desde sus singularidades y condición humana, todavía queda un trayecto largo por recorrer, donde la escuela desde todas las miradas direcciona esfuerzos, intenciones y percepciones encaminadas a una educación para todos y con todos, de tal manera que ningún alumno se vea violentado al marginarse de la acción educativa (Arredondo, 2019, p.11).

De acuerdo con el autor, los manuales de convivencia en las instituciones educativas deben convertirse en una herramienta primordial de carácter formativo y no punitivo que invite a la integración de los diferentes actores de la comunidad educativa promoviendo el liderazgo, la participación, la convivencia y el respeto por el pensamiento e ideas de sus pares para alcanzar un desarrollo integral.

En relación con los estudios indagados, que abordan la convivencia escolar es usual hallar investigaciones principalmente de orden cualitativo, aunque se encontró una que realizó un análisis estadístico y comparativo sobre la prevalencia de ciertos tipos de agresiones entre estudiantes en dos países. No obstante, la

mayoría de los acercamientos rastreados se hicieron desde una perspectiva cualitativa, que recurrieron a técnicas de recolección de información como la entrevista semiestructurada, la observación, las entrevistas grupales, observaciones etnográficas, diarios de campo, diarios pedagógicos, análisis documental y conversatorios.

De igual forma, se observa en los hallazgos la necesidad de fortalecer temáticas relacionadas con las normas, en la medida en que su legitimidad, conocimiento y el compromiso con ellas, se consideran como potenciadoras de actitudes asociadas a la convivencia como son , la solidaridad y el compañerismo, de allí la importancia que la construcción, revisión y evaluación de estas, obedezca a procesos en los que participen todos los miembros que hacen parte de las instituciones educativas.

En los estudios abordados se observaron propuestas de intervención donde se encontró, la conformación de grupos gestores de paz, así como el desarrollo de instrumentos propios para identificar situaciones que puedan ir en contravía de la convivencia, ya que, si bien hay unos lineamientos a nivel país, las instituciones tienen sus propias particularidades; lo que sugiere la necesidad de construir instrumentos propios que lleven a fortalecer el trabajo que se realiza en relación con la convivencia escolar.

3.1.3 Conflicto Escolar

El conflicto es algo propio de la cotidianidad social, por ello la escuela se convierte en el escenario principal para la interacción humana, dadas las múltiples convergencias ideológicas, étnicas y multiculturales presentadas en ella; son las aulas y demás espacios de la escuela los lugares frecuentes para la ocurrencia de conflictos y tensiones que pueden ser utilizadas en el fortalecimiento de la argumentación, el pensamiento crítico y el fortalecimiento de alternativas y posibilidades de gestión positiva de esas tensiones.

También se halló la investigación “Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima” realizada por Gómez (2013) tuvo como objeto de estudio “analizar el fenómeno escolar denominado bullying, o acoso entre alumnos, en cinco escuelas primarias de municipios del estado de Colima: Villa de Álvarez, Coquimatlán, Colima, Manzanillo y Minatitlán” (p.2).

El estudio correspondió a un enfoque cualitativo que utilizó como técnicas para la recolección de información métodos etnográficos como la entrevista semiestructurada a docentes, autoridades educativas, maestros y alumnos; diario de campo y observación de los acontecimientos de corte interpretativo con descripciones densas. Los resultados arrojados por el estudio permitieron plasmar las formas de ver, sentir y pensar acerca de las situaciones vivenciadas tanto por los acosadores y víctimas, sugiriendo que en ocasiones los mecanismos

institucionales, la falta de formación y acompañamiento a los estudiantes en cuanto a sus problemáticas diarias, pueden dificultar la identificación, aumentando su ocurrencia y complicando las soluciones; además plantea que los conflictos son indispensables para formar a los jóvenes en procesos de negociación y aprendizaje institucional, con el fin de que no escalen a situaciones de violencia.

Por otra parte, el estudio realizado en México denominado “La mediación de los conflictos en la escuela secundaria” adelantado por Gaona (2012) cuyo propósito fue “contribuir a la formación de alumnos adolescentes a través de la mediación de conflictos en ambientes donde prevalezcan la reflexión, la libertad, la equidad y el acuerdo” (p.132), apoyándose en campañas escolares, periódico mural, exposiciones escolares y taller de mediación de conflictos escolares donde los estudiantes tuvieran la posibilidad de reflexionar frente a las causas, efectos y consecuencias de los conflictos pensando en las soluciones de los mismos. Para ello se aplicó una investigación con enfoque cualitativo bajo la investigación acción participante (IAP) a una muestra de 80 estudiantes y 35 personas más entre directivos, psicóloga, médico y administrativos seleccionados desde la totalidad de la población en la secundaria de la institución educativa Francisco Zarco de los grados I, II y III teniendo en cuenta su acompañamiento en las diversas actividades planteadas.

Metodológicamente se utilizaron como técnicas para recolección de la información la guía de observación, grabaciones, fotografías, notas de investigación en campo, transcripciones, encuestas con cuestionarios abiertos y cerrados, entrevista semiestructurada con estudiantes, profesores y administrativos las cuales permitieron obtener información a profundidad de las prácticas culturales de la población y no estructurada con el director, la orientadora escolar y la trabajadora social. Los resultados permitieron concluir que:

En las instituciones educativas, la construcción de acuerdos de convivencia genera conflictos por la incapacidad para encontrar los espacios que permitan generar y socializar los consensos adecuados al sistema de actividad engendrado y que las comunidades de forma consciente o inconsciente precisan. Un sistema de convivencia institucional no se construye con un detallado registro de normas para observar, especialmente por los alumnos, impuestas por las autoridades o una comisión de profesores, en ese caso correspondería hablar de disciplina y no de convivencia. Tampoco se logra derogando las normas y dejando hacer con el pretexto de una disciplina innata y natural (Gaona, 2012, p.154).

De acuerdo con el autor los conflictos, para su solución, implican un alto nivel de diálogo, comunicación, mediación y negociación, es por ello necesario la integración de la comunidad educativa al momento de definir campañas, estrategias y normas. Además, es muy importante que los docentes tengan claro al diseñar las actividades que ventajas esperan en cuanto a los aprendizajes de sus estudiantes tanto a nivel formativo como académico partiendo del conocimiento a profundidad de la población a cargo.

Así mismo, se encontró la investigación “Atlántida: Una aproximación al adolescente escolar colombiano” realizado por Cajiao (1996) y que tuvo como objetivo “conocer integralmente aspectos culturales del adolescente escolar colombiano” (p.2). El estudio correspondió a una investigación de enfoque cualitativo de corte etnográfico privilegiando la información de los adolescentes.

El estudio llegó a dos conclusiones fundamentales, la primera es que la escuela se encuentra rezagada con relación a los cambios y modernización de nuestra sociedad, ya que su preocupación se centra en los contenidos y la organización social escolar; la segunda está relacionada con la ruptura de pensamiento entre el maestro y el adolescente, con relación al discurso consejero, autoritario y preventivo del docente, no visible desde el ejemplo que adicionalmente no cumple con las expectativas e intereses de los jóvenes.

En la investigación se infiere como la solución del conflicto escolar está directamente relacionada con la etapa del desarrollo humano del grupo poblacional, de acuerdo con esto es muy común escuchar como los adolescentes expresan continuamente desmotivación e indiferencia frente a las actividades y normatividad, haciéndose necesario tener una comprensión de la concepción de los jóvenes con relación a la vida escolar según su edad, de ahí la necesidad de identificar características propias del pensamiento juvenil en cuanto a visiones negativas de la escuela, formas de interacción con el otro y concepciones democráticas.

Por otra parte, el proyecto invita a los maestros a diseñar estrategias pedagógicas con componentes de ciudadanía, donde los estudiantes se sientan cómodos, logrando desplegar sus capacidades, convirtiéndolos en participantes activos, asumiendo responsabilidades, teniendo en cuenta diversos procesos de socialización asociados con los derechos humanos, autoridad y justicia, además de crear mecanismos entre compañeros para generar liderazgo y participación democrática.

A pesar de que esta investigación no se encuentra en el rango de tiempo, de elaboración, establecido inicialmente para los antecedentes se incorporó, por considerarse que los hallazgos siguen teniendo vigencia y que evidencian en gran medida la realidad de lo que se vive en las instituciones educativas actualmente, en relación con conflicto en los escolares, planteando por ejemplo, que, sigue existiendo en la escuela, una hipervaloración de los contenidos frente a otras formas de aprendizaje, las brechas entre el docente y el estudiante, y la tendencia de los profesores a ser transmisionistas de contenidos mas no, a la enseñanza desde la vivencia y el ejemplo.

Así mismo, propone una caracterización del estudiante y la necesidad de que la escuela sea conocedora de estas visiones para que pueda potenciar aprendizaje en ellos, teniendo en cuenta sus particularidades para que no sea una escuela ajena a ellos, ya que esta es una circunstancia que termina produciendo en los jóvenes apatía por la educación, así como percepciones negativas de lo que significa la experiencia escolar.

En esta misma línea de trabajo se adelantó el estudio “La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje”, el cual fue desarrollado por Vizcarra Morales, Rekalde Rodríguez, & Macazaga López (2018) con el objeto de “analizar la percepción del conflicto en tres comunidades de aprendizaje para explorar el significado que atribuyen al término conflicto y averiguar con qué escenarios asocian su aparición” (p.95). La investigación contó con una metodología comunicativa crítica, de enfoque cualitativa.

La muestra correspondió a 12 personas distribuidas así: 3 alumnos de los grados 5° y 6°, 3 profesores, 3 madres y 3 voluntarios de la comunidad. En cuanto a la recolección de información se utilizaron los relatos comunicativos con los alumnos y las entrevistas con los demás participantes. La investigación encontró entre otros hallazgos, al conflicto como algo natural que ocurre en los diferentes espacios de convivencia, siendo la escuela el lugar ideal para su presentación;

adicionalmente identifica, como los miembros de la comunidad educativa perciben el conflicto no como un problema, ya que estos consideran como verdadero problema la incapacidad para solucionarlo a través del diálogo y la comprensión, sin que alguna de las partes inmersas se sienta mal o quede afectada emocionalmente; el estudio concluye que el escenario institucional donde se presenta el mayor número de conflictos es el patio, pues es el lugar donde los estudiantes se encuentra con menos control y vigilancia por parte de los docentes.

Los autores invitan a reflexionar las situaciones conflicto como una herramienta pedagógica facilitadora para la transformación de los estudiantes a nivel individual y grupal, de ahí la importancia de la creatividad de los docentes para favorecer desde las aulas escenarios de interacción donde los estudiantes expresen libremente sus emociones, sean autónomos y sobre todo respetuosos con sus pares dado que una expresión inadecuada puede ser detonante para múltiples reacciones.

El estudio desarrollado en México por Pérez Archundía & Gutiérrez Méndez (2016) denominado “El conflicto en las instituciones escolares” tuvo como objetivo

Proporcionar a la comunidad escolar, las herramientas necesarias que permitan visualizar el conflicto desde la perspectiva de la educación para la paz, como eje de transformación y crecimiento personal e institucional, así mismo fomentar la capacidad de transformar el conflicto por medios pacíficos (p.2).

En este sentido las instituciones viven conflictos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa pero más aún los consideran como situaciones negativas que deben ser evitadas de todas las formas posibles, siendo al contrario ya que estos aportan al crecimiento y desarrollo humano de las personas que están inmersas en él.

El diseño metodológico aplicado en la propuesta investigativa consistió en una investigación documental basada en la técnica de análisis de contenido y el estudio de la sociedad actual, realizando observaciones e identificando las causas de los conflictos escolares y como pueden provocar violencia, pero a su vez como estos pueden ser transformados a través del diálogo de los diferentes integrantes de la comunidad escolar.

El estudio permitió concluir que:

Es necesario e importante dejar de ver el conflicto como un problema y empezar a entenderlo como una parte natural de la convivencia humana y por lo tanto hay que aprender a transformarlos, no son buenos, ni malos y de ninguna manera tienen que significar violencia. La búsqueda de alternativas o acciones para transformar los patrones destructivos del conflicto en posibles a través de canales constructivos, que generen conciencia de los daños que provoca la violencia, fomentar la toma de decisiones responsables y justas, también en aumentar la autonomía de las partes

involucradas en el conflicto para poder resolverlo y sobre todo en devolverle la palabra o voz a los involucrados (Pérez y Gutiérrez, 2016, p.17).

Otra investigación fue la realizada por Álvarez Ovallos, Gélvez López, & Mosquera-Téllez (2020) denominada “Conflicto escolar en la Educación Rural del Nororiente de Colombia”, que estuvo orientada a “caracterizar tipos de conflicto presentes en diferentes espacios escolares y sus formas de resolución en la Institución Educativa Edmundo Velásquez, ubicada en zona rural del departamento Norte de Santander, Colombia” (p.5). Para ello se adelantó un estudio de orden cualitativo, descriptivo e interpretativo con corte transversal, que contó con una muestra de 36 estudiantes adolescentes entre 11 y 13 años, correspondientes al grado 6° de Básica Secundaria.

Se recurrió para la recolección de información a la observación participante y se registraron los datos en un diario de campo. Los resultados llevaron a concluir la “necesidad de mejorar relaciones interpersonales, promover armonía, generar cambios estructurales de carácter sociocultural, regular la resolución de conflictos a través de políticas educativas y mitigar situaciones con incidencia negativa en todo el estudiantado” (p.5)

Los autores caracterizaron los diferentes conflictos presentes entre los estudiantes, haciendo observaciones en espacios como el aula, el descanso, el

comedor y transporte escolar, identificando conflictos en su mayor parte de tipo físico, agresivo y violento afectando ampliamente la convivencia escolar y en menor proporción hallaron expresiones verbales inadecuadas debidas a la falta de tolerancia, exceso de confianza e irrespeto las cuales generan dificultades en los procesos de formación académica y personal.

El estudio evidenció la falta de procesos organizados por parte de la institución en cuanto a la mediación del docente en la ocurrencia del conflicto, de ahí que la mayoría de las acciones planteadas para solucionar el problema surgen desde la intuición de acuerdo con la experiencia docente e incluso en muchos momentos algunos maestros no aprovechan las situaciones presentadas para fortalecer la formación integral del individuo, sus pares y vivenciar en la comunidad educativa las competencias ciudadanas como mecanismo para alcanzar una buena convivencia.

Otro estudio realizado en esta categoría es “Sentido del conflicto y su incidencia en la convivencia escolar” adelantado por Villanueva (2019), la investigación tuvo como objetivo “Comprender desde las voces de los estudiantes los sentidos que han construido frente al conflicto y su incidencia en las prácticas de convivencia escolar” (p. 9). Para ello se implementó una investigación de enfoque cualitativo con diseño metodológico basado en la fenomenología hermenéutica a través de la propuesta educativa para el agenciamiento social a una muestra de 18

estudiantes de secundaria y media de la Institución Educativa Juan XXIII de la sede principal del corregimiento de Padua - Herveo – Tolima, seleccionados por medio de votación en cada uno de los grados trabajados.

Para la recolección de información se recurrió a una encuesta con preguntas abiertas, una carta asociativa donde los estudiantes escriben el concepto de conflicto y finalmente se realizan talleres formativos y multiplicativos de casos cotidianos de conflicto donde se dan orientaciones y reflexiones para el manejo de conflictos escolares. El estudio concluyó que inicialmente los estudiantes perciben el concepto de conflicto como sinónimo de violencia, de ahí la poca receptividad frente al tema, pero que a medida que se involucraron con los talleres la percepción cambió, ya que dio la oportunidad de reconocer el contexto social y familiar del estudiante favoreciendo desde los espacios individuales y colectivos la construcción de estrategias para la reflexión y solución de diversas situaciones que a su vez fueron fortalecidos con la multiplicación de los aprendizajes por parte de los estudiantes de secundaria hacia los de básica primaria.

Según el autor en la parte formativa de los estudiantes es esencial la intencionalidad del docente en cada una de las propuestas, actividades o acciones académicas, de tal forma que se motive al estudiante en el desarrollo de planteamientos que no sólo den solución en los espacios escolares sino también que pueda impactar en la vida social de las comunidades.

En materia de conflicto escolar se encuentran estudios especialmente de enfoque cualitativo, con utilización de técnicas de recolección de información, de acuerdo con el enfoque, como la observación, la entrevista semiestructurada, e instrumentos como las guías de observación, notas de investigación en campo, cuestionarios y fotografías. Se halla la comprensión del conflicto como indispensable en los procesos formativos y de aprendizaje institucional, así como la necesidad de fortalecer espacios de participación en los que los miembros de las comunidades educativas asuman responsabilidades y los acerquen a realidades que los convoquen a reflexionar y actuar en clave de los derechos humanos, la autoridad, la justicia y el liderazgo.

De otra parte, se evidenció en los estudios la aparición de prácticas y actitudes violentas por la ausencia de recursos para solucionarlos vía el diálogo, que posibilitaría que los conflictos se traduzcan en oportunidades de crecimiento y desarrollo del potencial humano. La falta de tolerancia, el irrespeto y de capacidad para resolver las diferencias de forma pacífica, son algunas de las razones que llevan a que los conflictos se den en el plano de la hostilidad.

En este orden de ideas se hace necesario pensar que, en el cúmulo de saberes, prácticas, conocimientos, actitudes y demás a los que le debe apostar la escuela, la ciudadanía debe ser un eje central de estos desarrollos conceptuales y

prácticos. La escuela no puede estar de espaldas al contexto en el cual se inserta y debe actuar en virtud de las necesidades sociales, de allí que la promoción de competencias ciudadanas que potencien en los actores escolares el ejercicio de la participación, la cultura democrática fundamentada en el respeto y la valoración de todos, la vinculación a proyectos que superen el interés particular y se articulen en torno a intereses colectivos, entre otros, constituya un asunto vital de una educación que sea pertinente social, histórica y culturalmente.

En consonancia con lo planteado, se entiende que una formación en ciudadanía tendrá que derivar en una convivencia escolar más armónica. Cuando se entiende la ciudadanía más allá de la posibilidad de elegir o ser elegido, o de la condición que se adjudica por el cumplimiento de una edad determinada o por la nacionalidad, se atiende a una idea de ciudadanía en la que los intereses de cada persona pasan por el filtro de lo que es mejor para el colectivo, y en esta idea subyace necesariamente una intencionalidad de respeto y reconocimiento del otro. Ese otro se vuelve de interés propio cuando somos capaces de compadecernos con su situación y cuando se entiende que las vivencias del otro son de alguna forma vivencias propias porque todos somos humanidad.

Y es en ese interés por el otro y por su devenir, que pueden asumirse las tensiones y los conflictos escolares como posibilidad para llegar a nuevos acuerdos. El conflicto escolar no tiene que reducirse a la eliminación del otro, sino que puede

convertirse en el escenario para construir nuevos encuentros en una dinámica de encuentro- desencuentro- reencuentro, reencontrarse es la posibilidad de redescubrir lo que somos y lo que es el otro, pero que no es visible porque lo negamos. Negar y anular al otro no tienen por qué ser los resultados de las tensiones y los conflictos, es en la diferencia que se pueden hallar vías alternas de entendimiento y de comprensión, es cuando nos ponemos en el lugar del otro que somos capaces de ver desde su perspectiva y entender las construcciones y elaboraciones que ha hecho, porque observamos desde su punto de vista.

La presente obra de conocimiento es precisamente una apuesta por hallar esas diferencias, esos desencuentros, y desde allí construir caminos no de unificación, sino de acuerdos. Los acuerdos y los consensos son la posibilidad de llegar a puntos de encuentro sin que ninguno renuncie a su subjetividad y singularidad, no se trata de negarnos nosotros mismos o de negar al otro, porque el encuentro solo puede darse en completud, es decir, cuando todos somos capaces de abrirnos con nuestras lecturas de realidad, nuestra historicidad, con lo que somos como construcción vital, para reafirmar y reconocer lo que el otro también es.

Poder acercarse al conflicto escolar, al desencuentro y a la tensión como posibilidad para construir mejores condiciones de convivencia en el marco de una formación ciudadana que el mismo Estado ha delegado en la Escuela, constituye uno de los principales aportes de esta obra de conocimiento que busca una mirada

integral y articulada, no centrada solo en el conflicto o convivencia escolar, en el contexto macro de la ciudadanía, sino en la dialogicidad de estas tres ideas fuerza, ya que ninguna es sin la otra, se retroalimentan y retroactúan incesantemente porque son caras de una misma realidad educativa.

Así mismo se encuentra el estudio “El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela” desarrollado por Rodríguez Ortiz, Andino Mora, Portilla Arteaga, & Elmira Coral (2018) con el propósito de que “los actores reconozcan el conflicto como una oportunidad para aprender a convivir con los demás” (p.287). Metodológicamente correspondió a una investigación de orden cualitativo de corte etnográfico que recurrió al “diseño y evaluación de unidad didáctica, basada en el análisis de dilemas morales”, fundamentada principalmente en el desarrollo de capacidades argumentativas.

El hallazgo después de la implementación de la unidad didáctica evidenció que los estudiantes estaban en condiciones de representar la situación desde una perspectiva conceptual a raíz de la cual asumieron una postura reflexiva en torno al conflicto, evaluar sus consecuencias y argumentar sus conclusiones. De igual forma, algunos estudiantes estuvieron en condiciones de no tener que acudir a un mediador (adulto) sino que hallaron en ellos mismos y en los conflictos escolares las oportunidades para descentrarse y salirse de sus posturas radicales, para

pensar en clave de relación interpersonal y utilizar el conflicto escolar como oportunidad para mediar en las situaciones conflicto cotidianas.

3.2 Referentes teóricos

3.2.1 Competencias ciudadanas y formación ciudadana

La ciudadanía es un concepto amplio y complejo que incorpora una serie de condiciones individuales y sociales que la han dotado de gran interés para muchos sectores, incluida la educación, para esta última la atención se ha centrado en la posibilidad de que se pueda educar en ciudadanía y en la existencia de unas competencias que puedan ser desarrolladas vía la educación, este interés ha llevado a su incorporación en los contenidos curriculares y en el caso de Colombia, a la generación de una política pública que vincula a las competencias ciudadanas como saber fundamental que debe ser abordado en la escuela.

Esto puede deberse a las condiciones particulares en las que se encuentra el país en relación con la violación de derechos humanos, la crisis de la democracia, el desencanto de los ciudadanos por la esfera política, y demás, que hacen que el fortalecimiento de la ciudadanía sea una necesidad apremiante, así lo confirman Ruiz Silva & Chaux Torres (2005) cuando plantean que

En Colombia la mayor parte de estos acontecimientos se han vivido con considerable intensidad, sobre todo la crisis de humanidad que nos ha legado el conflicto interno presente, de manera incesante, hace ya más de cinco décadas. Dicha crisis también ha significado una crisis de ciudadanía, esto es, de la posibilidad de construir condiciones sociales justas y equitativas para todos articuladas por la vía política. (p. 10)

La constitución es según estos autores y, remitiéndose a Aristóteles, un referente necesario para el sistema educativo de cada país, en la medida en que la ciudadanía es un asunto de todos y debe ser potenciada desde la niñez y durante todas las etapas de la vida. Por lo que se convierte en una necesidad no solo social niño también educativa, en razón a que posibilita el conocimiento de las rutas de actuación posibles para un ejercicio pleno de la ciudadanía lo que redundará en el fortalecimiento de la democracia, lo que implica una sociedad fundamentada en el respeto, la libertad, la participación y, en consecuencia, con mayores probabilidades de justicia y equidad.

Sin embargo, los autores plantean que no se trata solamente de la enseñanza de estos contenidos, necesarios pero insuficientes, se requiere además que la escuela genere las condiciones necesarias el ejercicio de la ciudadanía, es decir, para la práctica de lo que implica ser ciudadano, que es lo que otorga de acuerdo con Ruiz Silva & Chaux Torres (2005) "realización del sentido" (p. 12), que no es otra cosa que la posibilidad que debe existir de que esos contenidos transversalicen la

cotidianidad educativa en la búsqueda de armonizar discurso y acción y de esta forma, producir un aprendizaje que tenga sentido en la vivencia diaria.

Ello coincide con lo que los autores destacan de los Lineamientos curriculares en la Constitución Política y Democracia propuestas para Colombia hace dos décadas y que focalizan la formación ciudadana en tres ejes:

1) el desarrollo de una subjetividad para la democracia; 2) el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y 3) el conocimiento de las instituciones y la dinámica política, ejes que a su vez articulan las nociones de 'constitución', 'democracia' y 'educación cívica' (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 13)

En relación con el desarrollo de una subjetividad para la democracia la apuesta se orienta a que desde la escuela se aporte al desarrollo de la autonomía, a la formación de sujetos orientados al bien común en el horizonte de que ello contribuya a una sociedad democrática. Un sujeto que se asuma como autor de su realidad y del bien común, propositivo, crítico, responsable de sí y del impacto que tienen sus acciones en la sociedad, que trasciende su papel como actor y deviene en autor de su realidad y el de la sociedad de la que hace parte.

En materia de la construcción de una cultura política para la democracia, los autores refieren la necesidad de que la escuela oriente buena parte de su función a la inclusión, lo cual solo puede ser el resultado de una transformación en el modo

de relacionarse que actualmente está fundamentado en la lógica de la exclusión y el individualismo para que sea vía la educación, que se refuerce la formación de un sujeto que pueda superar este tipo de dinámicas que son a la vez las que soportan problemáticas como la corrupción y otras prácticas que se derivan del interés en el beneficio particular y no en el de las colectividades. Ello implica potenciar un nuevo sentido de lo político como escenario que debe sobreponer el beneficio de las mayorías a cualquier individualidad.

Finalmente, en torno al conocimiento de las instituciones y la dinámica política, los lineamientos curriculares, según Ruiz Silva & Chaux Torres (2005), propone la necesidad de que la escuela contribuya a que cada individuo conozca las características y estructura del Estado, los mecanismos de participación con los que cuenta que son a la vez una posibilidad de construcción colectiva, de articularse individual y socialmente en torno a intereses comunes y como ruta para producir las transformaciones que espera de la realidad en la que se encuentra.

Exponen los autores que estos ejes se articulan alrededor de tres nociones: educación cívica, constitución y democracia. La primera de ellas es de acuerdo con la Constitución Política de Colombia una responsabilidad de todas las instituciones educativas del territorio colombiano y se relaciona de forma directa con el eje del conocimiento de las instituciones y la dinámica política ya que se orienta a generar y disponer de las herramientas pedagógicas necesarias para que todo individuo

conozca aunque sea básicamente, las entidades públicas, los derechos y deberes en relación con dichas entidades para aportar a su correcto funcionamiento, cómo están estructuradas cada una de las ramas del poder y, cómo es que se toman las decisiones que repercuten en la vida de cada individuo y de la sociedad.

En segunda instancia, la Constitución y su conocimiento, constituye según los autores, una vía para alcanzar “un ordenamiento social justo” (p. 15), siempre teniendo claro que no es suficiente con el conocimiento de lo que está allí plasmado, su formulación adquiere sentido en la práctica cotidiana, es allí donde insertan los autores el concepto de competencias ciudadanas que incorpora conocimientos, pero también las habilidades necesarias para ejercer la ciudadanía. La democracia toma sentido en este contexto en la medida en que los ciudadanos asumen su rol como autores de realidad e intervienen en la toma de decisiones, la generación de consensos y el ejercicio de sus derechos y deberes.

La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales específicos con los que podemos o no identificarnos. Al acatar la ciudadanía nos hacemos partícipes de una idea de ‘ciudad’ articulada social e históricamente. El acatamiento de la ciudadanía implica una comprensión básica de las costumbres, valores, tradiciones, formas de interacción e intercambio simbólico del lugar que habitamos. Ello a la vez

constituye el fundamento de la civilidad. (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, pp. 15 - 16)

En este sentido se reconoce que hay unas condiciones relacionadas con la edad, el cumplimiento de las normas, entre otras, que nos hacen ciudadanos, sin embargo, exponen los autores, el ejercicio de la ciudadanía tiene otras implicaciones relacionadas con el reconocimiento de esa esfera política inherente a cualquier ciudadano y que conlleva entre otros la vinculación a iniciativas colectivas que se orienten a la configuración de un orden social justo.

El ejercicio de la ciudadanía y no la sola condición de ciudadano es un reto al que le debe apostar la educación y se produce necesariamente en la práctica, en consonancia con los planteamientos de Ruiz Silva & Chaux Torres (2005), en el contexto escolar este ejercicio se da cuando todos los actores de la escuela cumplen y obedecen las normas que rigen la escuela, tanto las de orden externo (directrices internacionales y nacionales) así como aquellas que se construyen en el seno de las instituciones educativas. Ello implica también el conocimiento, la defensa, utilización y generación de reglas de juego y normas que posibiliten la convivencia bajo ciertos marcos de actuación consensuados por las mayorías.

Ese ejercicio ciudadano que se sucede en la escuela es parte de la educación política que debe recibir el sujeto y que aporta en la potenciación de las

competencias ciudadanas, lo cual genera impactos en el individuo, pero también en la sociedad, de allí su relevancia para el país.

La educación ciudadana... propicia la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política, implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos. Si una persona o grupos de personas no pueden participar en la crítica a las instituciones sociales y en su mejoramiento, incluyéndose aquí la escuela misma, no puede hablarse propiamente de una educación ciudadana. (Ruiz Silva & Chau Torres, 2005, p. 19)

La norma constituye en este concepto de ciudadanía una idea central, ya que, según los mencionados autores, la norma es el fundamento de la vida en sociedad en razón a que es creada por el sujeto para sí mismo desde su carácter autónomo, pero es también a partir de la norma que se ejerce control sobre el comportamiento de los otros para que este se ajuste a las acciones que aportan al bien común (heteronomía). Por ello las normas no deben ser impuestas sino construidas de forma consensuada y revaluadas si el consenso así lo considera. Al ser construidas en el marco del consenso, responden a un sentido y a una postura moral que lo cataloga como válido, en caso de que su pertinencia y legitimidad no sean claras, tendrán que replantearse a la luz de nuevos argumentos, es decir, se deberá acudir a la racionalidad para ser reconfigurada.

Es en este contexto que se entiende por qué las estructuras escolares verticales y autoritarias no aportan a la formación ciudadana, porque su justificación es el poder mismo, no el consenso vía la racionalidad. Es una autoridad que no es objeto de crítica ni discusión, no es el producto de una construcción participativa ni da lugar al debate.

La formación ciudadana depende, en buena medida, del tipo de relación que los actores de la escuela establecen con la norma. Un esquema educativo autoritario puede hacer que las personas obedezcan normas, se sometan a ellas, pero difícilmente puede lograr que las acaten voluntariamente, es decir, que asuman responsabilidad moral con su significado y finalidad. La promoción de la norma suele producirse de manera negativa, esto es, a través de las consecuencias punitivas que se siguen de su no acatamiento, por ejemplo, la retaliación y el castigo. (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 19)

Así se debilita la autonomía y queda espacio solo para la heteronomía, produciéndose un desequilibrio en la capacidad del individuo de producir y promover sus propias regulaciones y queda sujeto al control que se ejerce sobre él externamente, al no participar en su construcción la norma sufre un proceso de deslegitimación, a ello se suma el hecho que no será una norma cargada de sentido moral y racional, y es allí donde se fortalecen los sistemas punitivos, que se fundamentan en el castigo al incumplimiento de la norma. Plantean por tanto los autores que una verdadera educación ciudadana debe promover el establecimiento de una relación distinta entre el individuo y la norma, una que no se fundamente en el miedo al castigo sino en la responsabilidad que se asume con el cumplimiento de

los acuerdos, la participación en su construcción es parte fundamental para que el acatamiento de la norma sea por convicción y de carácter voluntario.

Así mismo, según este modelo, las consecuencias del incumplimiento de la norma no tienen un carácter punitivo sino reparador, es decir, qué acciones deben desarrollarse para enmendar los daños causados y se dé una restauración de la confianza. Un modelo que le apuesta a la dignificación, el reconocimiento y el respeto del otro, y al establecimiento de relaciones basadas en la corresponsabilidad y el compromiso con el otro y con los otros que conforman el colectivo social al cual nos suscribimos, produciendo así una significación de la norma que no se reduce al castigo sino a su relevancia dentro del marco de relaciones que se construyen entre los individuos.

Una escuela con relaciones autoritarias no formará un individuo autónomo ni responsable de sus acciones, por el contrario, estará legitimando relaciones desiguales, inequitativas, en las que el individuo se somete al poder porque no tiene otra opción, no porque la norma tenga para él el significado y sentido moral que debería. Las relaciones fundamentadas en la dinámica del poder incuestionable, promueve sujetos sin capacidad crítica, sin interés por el debate y sin la fortaleza para proponer cambios en relación con aquello con lo cual no está de acuerdo, es decir, un sujeto alienado que no está en condiciones de ser autor de su realidad y asumir el pilotaje de su destino.

Este tipo de relaciones promueve también la exclusión y la discriminación porque se basa en interacciones en las que hay un poseedor del poder y de la autoridad que no puede ser puesto en cuestión, lo cual legitima la idea que hay individuos con mayor poder sobre otros, es decir, relaciones de sometimiento. No hay un otro reconocido como igual, sino un otro con el poder de someter y otro que puede ser sometido, estas lógicas robustecen las dinámicas del maltrato, la anulación, la estigmatización, la exclusión y la arbitrariedad.

Este tipo de relaciones se replican en todos los niveles, no solo del profesor al estudiante, o de directivo a profesor, no se limita a las relaciones jerárquicas, sino que comienza a tener vida en la cotidianidad de las relaciones, entre pares, entre miembros de un equipo y demás, porque es la forma de interacción legitimada. Ese sometimiento es simbólico, pero también físico, es en este escenario en el que las disputas y desacuerdos terminan en el plano del abuso y en la generación de todo tipo de violencias, físicas, psicológicas, sociales.

Por otro lado, un escenario educativo en el que todos los actores son reconocidos por su sola condición de humanidad, en el que se permite y se incentiva a los sujetos a cuestionar y a producir las transformaciones que considere para la instauración de un orden social más justo, es una escuela que legitima dinámicas de inclusión, de respeto y valoración por lo diferente, por el desacuerdo, es una

escuela que respeta la posibilidad de pensar distinto sin que ello implique ser discriminado o excluido. Es una escuela en la que los actores no tienen que resignarse a recibir imposiciones, sino en la que son convocados para consensuar en torno a lo que beneficia a las mayorías.

Atender las dimensiones normativas y políticas de las relaciones maestro - estudiante y de las relaciones entre estudiantes, sobre todo, cuando hay desbalance de poder, agresión y maltrato y en las demás instancias y espacios educativos; implica, también, rehacer la relación que unos y otros establecen con el conocimiento en un reto que podría permitirle al estudiante transitar de un modelo imposición y repetición de contenidos a procesos de construcción social, guiados por la iniciativa individual y colectiva y por la creatividad. Ésta es también la vía del pensamiento crítico y del diálogo constructivo en las escuelas. (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 26)

Realizar transformaciones en y desde la escuela, implica una serie de reflexiones en torno a condiciones históricas, económicas y políticas que favorecen modos de relacionarse fundamentados en la inequidad y la instrumentalización del otro, de allí la complejidad del reto al que le debe apostar la escuela, ya que implica una lucha contra siglos de estar configurando relaciones que no se corresponden con interacciones de respeto ni de dignificación del otro y de sí mismo.

En Colombia, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2004) las competencias ciudadanas se agrupan en tres grandes categorías que son convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática y; pluralidad,

identidad y valoración de las diferencias. Según el modelo propuesto por el ministerio la agrupación se encuentra fundamentada en las dimensiones que se consideran cruciales para el ejercicio de la ciudadanía en el marco del respeto por los derechos humanos. En este orden de ideas la convivencia y la paz tienen como eje central el asumir a cada persona en su condición de ser humano; la responsabilidad democrática tiene que ver con la toma de decisiones en cualquier escenario sin que estas atenten contra los derechos de ninguna persona, ni vayan en contravía de las normas establecidas por y para la comunidad, finalmente; la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias que surgen del reconocimiento de la diversidad propia del ser humano y de las libertades y límites que implican los derechos.

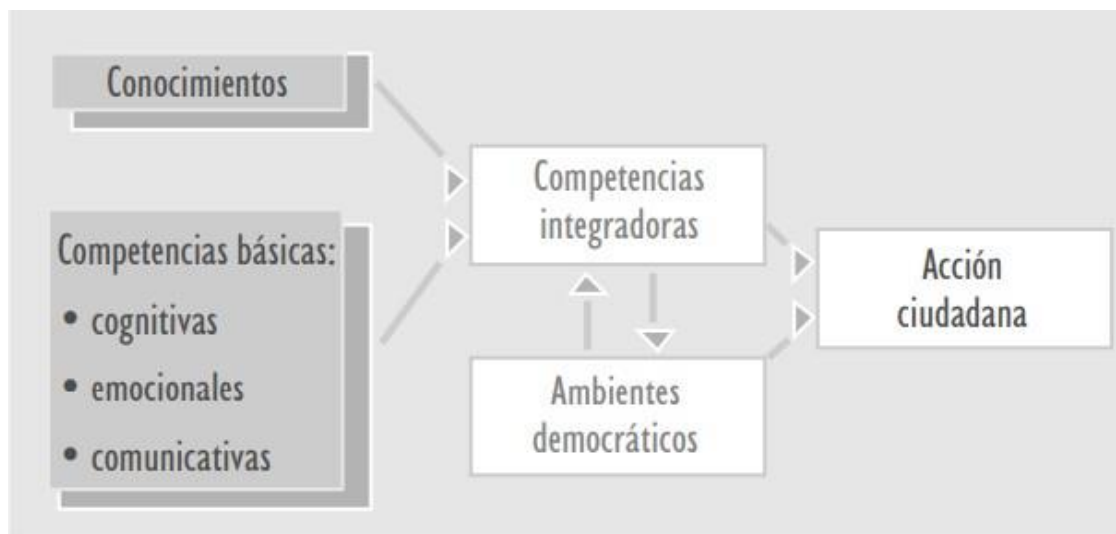
Ruiz Silva & Chaux Torres (2005) exponen algunos tipos de competencias ciudadanas que podrían potenciarse desde el proceso educativo, estas tienen que ver con la esfera cognitiva, la emocional y la comunicativa, teniendo como a la base la idea que una competencia implica al menos dos planos, uno práctico, de desempeño, actuación o realización; y otro que incorpora la reflexión, el saber, el conocimiento y que de alguna forma condiciona el actuar del sujeto. La acción tiene necesariamente un soporte cognitivo, de allí la importancia de que se trabaje en ambos sentidos, sin embargo, de acuerdo con los autores, la competencia no se agota en poseer un conocimiento y llevarlo a la acción, sino que está cargado de una complejidad mayor que se le asigna el contexto en el que se encuentran condiciones culturales, sociales, políticas, personales, circunstanciales y de otros

órdenes, que pueden influir en lo que sucede entre lo que se sabe y conoce y lo que se lleva al plano de la actuación.

Decir que alguien posee una competencia [...] significa que existen buenas razones para creer que dichas competencias orientan o pueden orientar su acción [...] Poseer una competencia se parece más a poseer un saber específico o un sentimiento favorable hacia alguien, los cuales como sabemos deben actualizarse permanentemente. En el momento en que cambian los intereses de las personas o las condiciones y exigencias del entorno cambian también los criterios a través de los cuales juzgamos que una competencia es o no necesaria. (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 26)

En este orden de ideas, cuando se habla de competencias ciudadanas se parte de reconocer que el individuo requiere, para afirmar que posee la competencia, tener unos conocimientos de base, unos saberes necesarios para realizar ciertas comprensiones en relación con todo lo que implica la ciudadanía, pero también un contexto que potencie un actuar consecuente con esos saberes, de lo contrario, en esa mediación entre conocimiento y acción, de la cual hace parte el contexto, pueden generarse circunstancias que afecten esa orientación inicial para actuar de una forma específica. Ruiz Silva & Chaux Torres (2005) las definen “como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p. 32).

Figura 1. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana



Fuente: (Ruiz Silva & Chau Torres, 2005, p. 33)

En la esfera de lo cognitivo, según los citados autores, las competencias se relacionan con la capacidad del individuo para llevar a cabo ciertos procesos mentales como son la capacidad de situarse en la posición del otro lo cual se deriva de la habilidad de comprender perspectivas distintas a la propia. De otra parte, se menciona como habilidad cognitiva por ejemplo la capacidad de interpretar de forma acertada las intenciones de terceros, una mala interpretación de las actuaciones de los demás o de su intencionalidad puede llevar a que se generen conflictos innecesarios y a afectar las relaciones con los demás.

Así mismo, incluyen los autores dentro de estas competencias cognitivas la capacidad de idear múltiples alternativas para la solución de un conflicto, ya que cuando se carece de recursos suficientes para paliar con una situación específica hay mayor probabilidad de que se recurra a las vías de hecho, la imposición o la fuerza, de allí la importancia que en la escuela se generen acciones que les permita a los estudiantes, de forma ficticia y también real, idear alternativas para la solución de problemáticas específicas, valorar las consecuencias e impactos de cada alternativa propuesta y elegir de un abanico de posibilidades la que resulte mejor, esto los dotará de mayores recursos a la hora de pensar soluciones ante las problemáticas que enfrente.

De otra parte, aparece el pensamiento crítico, que los autores califican como una de las competencias cognitivas más importantes en relación con el ejercicio de la ciudadanía, en la medida en que se refiere a la capacidad de someter a validación cualquier idea, pensamiento, dato, acción, propia o ajena. El pensamiento crítico faculta al individuo para evaluar la validez de los argumentos que recibe, así como a argumentar y defender sus propias posturas o a cambiarlas si considera que después de someterlas a un juicio crítico evidencia que no son suficientemente válidas, de ello se desprende en consecuencia un pensar-actuar razonable, soportado siempre en la cohesión y validez de los argumentos.

Las competencias cognitivas favorecen, por tanto, la ejecución de procesos mentales en pro de un ejercicio ciudadano esperable que redunde igualmente en un pensamiento y acción autónomos, en la capacidad de comprensión del otro de su situación y condición, en un pensamiento creativo y alternativo, en un respeto por la diversidad de pensamiento y de visión, y en un fortalecimiento de la pluralidad y la diversidad.

En cuanto a las competencias de orden comunicativo, los autores se basan en las afirmaciones de Habermas cuando plantea que a la base de toda competencia se encuentran lenguaje y acción. Esto se fundamenta en la idea, también habermasiana, que toda realidad es, en principio, una realidad simbólica a la cual se puede acceder solo por la vía de la comunicación para lo que se requiere obviamente de sujetos “capaces de lenguaje y acción” (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 35), sujetos con capacidad de comprender el simbolismo presente en la realidad y de descifrar las convenciones propias de su grupo social y que le permiten interactuar, socializar y comprender adecuadamente lo que le llega de fuera, pero también de comunicar de forma apropiada lo que quiere, piensa, siente y espera.

Una buena comunicación fundamenta el establecimiento de relaciones más armónicas, muchos de los conflictos que surgen en la interacción social se dan por interpretaciones erróneas de lo que se nos comunica o por no saber comunicar adecuadamente lo que se piensa. “Entre más competentes seamos para

comunicarnos con los demás más probable es que podamos interactuar de manera constructiva, pacífica y democrática” (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 36).

Finalmente, los autores incorporan una esfera emocional, las competencias emocionales planteando que hay una relación estrecha entre estas y el desarrollo de una moralidad, puesto que según plantean, es a través de las competencias emocionales que es viable reconocer la emocionalidad propia y la de los demás. Además, constituye una valoración de la esfera emocional como constitutiva de la integralidad del sujeto, el sujeto no es solo racional, es también emoción, es pensamiento, pero también afecto. La emocionalidad tiene la capacidad de afectar la razón y viceversa, y es vía la emocionalidad que aprehendemos al otro de forma distinta.

De acuerdo con Ruiz Silva & Chaux Torres (2005) es la emoción la que posibilita por ejemplo la empatía considerada como la capacidad de sentir lo que sentiría otro en una situación específica. Mélich (1994), se refiere a esta capacidad como la comprensión y la define como la habilidad que tiene una persona de proyectarse en otra y de esta forma sentir lo que sentiría si estuviera en una ocurrencia parecida a la de la situación del otro. La empatía o la comprensión se hacen necesarias dentro de la vida en sociedad porque permite de alguna forma compadecerse con la condición del otro, regular ciertas acciones por el mero hecho de no hacer pasar a otro por una determinada situación que puede ser dolorosa o

triste. De acuerdo con los autores, este involucramiento con las emociones de los demás es transferible también por ejemplo a las relaciones con los animales, llevando a que el sujeto se armonice con la emocionalidad del animal y de esta forma se preocupe porque esté bien y así le brinde atención, respeto y cuidado.

En la figura en la que los autores ilustran las dimensiones fundamentales para la acción ciudadana, además de las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales, se incorporan unas “competencias integradoras” (Ruiz Silva & Chaux Torres 2005, p. 45), que definen como más amplias y que se encargan en el plano práctico, de mediar entre los intereses propios y los de los demás, es decir de conciliar el beneficio propio con el bien común, lo que los autores resumen en la toma de decisiones morales. En este orden de ideas, las decisiones morales se dan en cuando el sujeto es capaz de conciliar sus intereses con los ajenos, sin que ninguno de los dos sea reducido.

Ello implica por un lado que el individuo esté en condiciones de conocer, identificar, analizar y comprender las necesidades de los demás y las suyas propias, y de encontrar alternativas que se ajusten a ellas “se trata entonces de contar con razones para decidir por sí mismo lo que es más justo para todos” (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 46). La denominación de la capacidad de tomar decisiones morales como una competencia integradora, la adjudican los autores basados en

que es una competencia que requiere que se integren otras competencias cognitivas, comunicativas y emocionales para que puedan darse.

Los autores plantean igualmente la importancia del contexto en esa mediación que se da entre la intención de actuar de una forma y la acción misma, de ahí que hagan hincapié en la necesidad de generar contextos democráticos que favorezcan que las competencias ciudadanas en el orden cognitivo, comunicativo y emocional, se den en consecuencia, para lo que se requiere de un contexto favorable para su ejercicio. En el caso de las competencias ciudadanas es necesario un ambiente democrático, a decir de los autores, unas estructuras y con textos que promuevan la problematización y la transformación de aquellas condiciones que van en contra del ejercicio democrático y el fortalecimiento de aquellas que lo potencien, la relación entre contexto y competencias es recíproco.

El fortalecimiento de las competencias ciudadanas, de acuerdo con lo planteado, también interviene en el contexto, ya que su ejercicio viabiliza la configuración de una sociedad democrática en razón a que es gracias al ejercicio de las competencias ciudadanas que se interviene para que las estructuras sociales funcionen de forma apropiada y en consonancia con los fines que le han sido delegados. Infortunadamente, de acuerdo con Mieles Barrera & Alvarado Salgado (2012), en Colombia, el ejercicio de la ciudadanía sigue teniendo un sesgo hacia la formalidad e institucionalidad y de forma especial centrado en la generación de

normas o a prácticas específicas como el voto, o la participación en organismos de carácter político y no al ejercicio que puede hacerse de la ciudadanía desde la cotidianidad misma, hecho que afecta que se lleve precisamente al contexto del día a día.

En este complejo panorama en el que la democracia aparece contenida en el papel y la ciudadanía expresada en un voto o en un número de identificación, se deja por fuera a miles de seres humanos que, dada su compleja diversidad, no logran ubicarse en ninguno de los estrechos campos de aglutinamiento que determina el modelo. En este sentido, aparece la necesidad de avanzar en la comprensión de aquellos modelos de ciudadanía que han sido construidos históricamente desde múltiples perspectivas y condiciones de existencia. (Mieles Barrera & Alvarado Salgado, 2012, p.56)

Ello implica, según las autoras, configurar igualmente unas nuevas comprensiones del sentido de ciudadanía en el horizonte de superar la creencia en que es la institucionalidad la encargada de construir condiciones equitativas y justas y entender que esta es una responsabilidad que también recae en cada ciudadano en sus actitudes, capacidades y cualidades, en su intención de aportar a proyectos colectivos, a su compromiso con la generación de condiciones equitativas, a su capacidad para ejecutar él mismo acciones justas. Las autoras refieren esta condición como la necesidad de asumir una “responsabilidad compartida” (p. 58) pero también una “identidad compartida” (p.58), esa que permite sentirse parte de, diferenciarse de otros, tener arraigo y a la vez asumir un compromiso con aquellos que considera de su colectivo.

En este contexto, proponen la necesidad de que se asuma que la ciudadanía no es una condición natural del sujeto, sino que es “construcción social que se da en la interacción cotidiana” (p.63), destacando de nuevo la importancia de las interrelaciones, del contexto cotidiano, de la interacción propia del día a día y de forma especial, del proceso de socialización, por ello, la formación en ciudadanía y el ejercicio de la misma, no puede reducirse a la norma ni a lo instituido, es una parte fundamental pero no suficiente “Un ciudadano no es solo lo que las normas le permiten ser, es lo que crea en la relación conflictiva con su mismidad, la alteridad y la otredad” (p. 63).

En este orden de ideas se entiende que hay un gran desafío para la escuela como institución en la que se da una buena parte de la socialización del individuo para fortalecer el ejercicio de su ciudadanía, lo que requiere, como se ha venido planteando, de una armonización entre lo que se dice y se hace y el fortalecimiento de contextos que favorezcan esa relación pensamiento- discurso – acción. No es viable potenciar y enseñar el ejercicio de la ciudadanía en escuelas en las que las interacciones se dan fundamentadas en el autoritarismo. El estudiante, el profesor, el directivo, asumirá el pilotaje de su vida si cada hecho en la escuela le reafirma que tiene el poder de cambiar aquello con lo que no está de acuerdo.

De acuerdo con lo que se ha venido planteando, se entiende que en gran medida la importancia de la formación ciudadana radica en que es una formación

orientada al desarrollo de competencias necesarias para la vida en sociedad, que fundamenta igualmente uno de los aspectos que hacen que la escuela sea pertinente en la medida en que desarrolla habilidades necesarias para que el sujeto se desenvuelva en la sociedad y que sea capaz de aportarle. De allí que en un país como Colombia, con desequilibrios e inequidades sociales, con un conflicto interno de varias décadas, con el surgimiento de nuevas y renovadas formas de violencia, con una democracia inmadura, la formación ciudadana y el desarrollo de competencias ciudadanas tenga una relevancia especial para la educación, especialmente todos aquellos aprendizajes orientados a consolidar condiciones de convivencia pacífica, lo cual solo puede darse cuando las instituciones educativas forman en y para esa convivencia, con sus implicaciones curriculares, administrativas y experienciales que hagan de la escuela un escenario para vivir y convivir.

3.2.2 Convivencia Escolar

Así como el conflicto es connatural al ser humano, la convivencia también lo es, y lo es en razón a que el ser humano es social por naturaleza y allí donde se da la interrelación, necesariamente se da la convivencia de allí que Rodríguez (2006) exponga que el vivir implica necesariamente convivir y aunque por ser natural es una condición que surge sin mayores previsiones, anota el autor que la convivencia se da en ámbitos diversos: laborales, escolares, sociales, familiares, que implican unos modelos específicos de acuerdo con esas esferas que se mencionan y que

hacen necesario que el individuo aprenda las convenciones que le permitirán convivir armoniosamente en cada ámbito.

Esas convenciones, según el autor, no solo cambian de un contexto a otro, sino de una época a otra, lo que hace que el individuo esté aprendiendo y reaprendiendo permanentemente. El aprendizaje se da en distintos entornos, en la familia, en la sociedad y en la escuela, de hecho, afirma Rodríguez (2006) “El aprender a convivir en un marco de reglas determinadas es una de las funciones asignadas a la educación, tanto en los marcos familiares como en los sistemas educativos formales” (p. 11). Plantea en consecuencia que ello implica que también se cambien constantemente las estrategias para garantizar dicho aprendizaje y que estas se fundamentan necesariamente en el concepto que se tenga de la convivencia o en la forma específica de convivencia a la que se aspira o se pretende.

El asunto es que, si bien en la escuela y en la familia descansa una buena parte de esta labor, procesos como la globalización, la diversificación de medios de comunicación, el acceso cada vez más amplio a información de todo tipo, entre otros, hacen que cada vez más, el sujeto sea influido por múltiples informaciones y que la labor de la escuela y la familia sea más compleja. En este sentido, plantea el mencionado autor, la enseñanza de la convivencia no corresponde a una institución exclusivamente, sino que es el resultado de la convergencia de todo lo que rodea al sujeto. Sin embargo, la escuela y la familia tienen una relevancia particular, ya que

de acuerdo con Rodríguez (2006) aunque muchos de los aprendizajes alrededor de la convivencia obedecen a cierta ósmosis social que carece de intencionalidad, el fomento de relaciones de respeto, pluralidad, reconocimiento del otro, democracia y otras incorporaciones que pueden promoverse de forma planificada en el marco de la institucionalidad, son necesarias al igual que cruciales para la convivencia.

De allí que sea importante que social pero también institucionalmente, se transversalice una lógica del perdón, de la comprensión, un pensamiento que deslegitime cualquier fundamentalismo, ya que es en el terreno de los fanatismos donde se pierde la posibilidad de escucha del otro, de la argumentación, del derecho a pensar diferente, a ser crítico, sin que ello implique violencias y anulación del otro. Pues es en este contexto donde la convivencia se hace inviable, puesto que no hay sociedades conformadas por individuos que compartan siempre las mismas posiciones, hace parte de la individualidad el ser diferentes, en este sentido, si la diferencia no se comprende como constitutiva de todo grupo social, siempre se tenderá a eliminarla y eliminar la diferencia es anular al otro.

Convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas pautas sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero en modo alguno ello significa amenaza para la convivencia. Conflicto y convivencia son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad. (Rodríguez, 2006, p. 17)

Según el mencionado autor, el individuo transita por diferentes modelos de convivencia en función del rol (padre, vecino, empleado, entre otros) cada contexto favorece unos modelos de convivencia específicos, así pues, cada uno juega un papel importante en las configuraciones que el sujeto realiza alrededor de la convivencia. En consecuencia, el sistema escolar es por su naturaleza un “artefacto cultural (p.18) que transmite a partir de sus profesores, de sus formas de organización, de sus valores y normas, de sus estilos de evaluación, de sus estrategias de enseñanza y demás, unos modelos de convivencia que le son propios y que son incorporados en buena medida por todos sus actores.

Como microsistema, la escuela se ve permeada de acuerdo con el autor con las lógicas de los sistemas que la engloban e infortunadamente es una institución inmersa en una sociedad cuyas lógicas no siempre favorecen la convivencia, sociedades transversalizadas por dinámicas capitalistas, en las que se subvalora la solidaridad y se refuerza la competencia, la estigmatización, la desigualdad, la polarización, la exclusión y la diferenciación. Sociedades en las que se reafirman prototipos de idealidad en los que quienes se alejan del ideal son excluidos, las relaciones se mercantilizan, es decir, una dinámica que le apunta al desarrollo de orden económico pero que de acuerdo con Rodríguez (2006) no siempre implican crecer en humanidad, en solidaridad, en respeto, en dignidad o en una conciencia planetaria.

Entender que el desarrollo económico es necesario pero insuficiente, constituye una necesidad en los tiempos de hoy porque es una incitación para buscar otros desarrollos a los que la educación también tendrá que apostarle. Mientras hoy se erige una escuela que se orienta a la formación de individuos competentes en el plano productivo, y se reduce el desarrollo a conceptos como el ingreso per cápita, la ampliación de la mirada tendrá que conducir a pensar en nuevos desarrollos que no se enfoquen garantizar que el ser humano sobreviva sino a que viva y conviva a plenitud.

Esta intencionalidad lleva a la base la idea que no nacemos humanos, sino que nos hacemos humanos, la relación con el otro nos humaniza, cuando se entiende que se es proyecto, que no estamos terminados, se abre la posibilidad de seguir trabajando en ese proceso de humanización, un proceso que no termina jamás, siempre estaremos en condición de inacabamiento. También es allí donde cobra sentido una pedagogía de la convivencia, que no puede reducirse a la escuela, porque, así como convivimos toda la vida, aprendemos a convivir durante toda nuestra existencia, siempre tendremos que estar en clave de enseñar-aprender a convivir.

En este orden de ideas el autor plantea la necesidad de robustecer una pedagogía para la convivencia que implica la promoción de saberes de muy distinto

tipo, éticos, axiológicos, políticos, ambientales, sociales, y que Rodríguez (2006) agrupa en tres categorías:

1. Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza.
2. Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad.
3. Contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el Estado de derecho, los derechos humanos. (p. 20)

Según Rodríguez (2006), la convivencia necesita para su materialización que se elimine cualquier tipo de violencia, verbal, física, psicológica, social, política, y ello tiene como eje central el respeto a la vida y a la integridad de las personas. Nada puede justificar, en este marco de ideas, la violencia, no es viable aprender a convivir si no es a través de la convivencia misma, como no sobrevendrá la paz como resultado de actos violentos, es en el respeto que se aprende el respeto, como es en la no violencia que se aprende y se enseña que esta no es tolerable en ninguna circunstancia. El fin, de acuerdo con el autor, debe estar también en los medios.

Así pues, los derechos humanos constituyen un saber fundamental en el fortalecimiento de la convivencia, dado que representan en sí mismos el acuerdo de

la humanidad en relación con la justicia, la igualdad y la libertad, y que deben ser otorgables a todo ser humano independientemente de su raza, edad, religión, nivel económico, postura política, nacionalidad, sexo, o cualquier otra característica diferencial. Los derechos humanos cobijan a cualquier persona por el mero hecho de su condición humana. En esta idea subyace la necesidad de reconocimiento del otro, solo cuando soy capaz de reconocer al otro como otro yo, ese otro cobra sentido en su integralidad.

Rodríguez (2006), plantea que la laicidad es necesaria en la medida en que sugiere el respeto por todas las creencias. “Se fundamenta en la separación de las confesiones religiosas del Estado y en la neutralidad religiosa de éste, circunscribiendo la religión al ámbito privado y al de las iglesias” (p. 26), en este sentido, el laicismo materializa una vocación libertaria y neutra en relación con los asuntos religiosos, neutralidad misma que favorece una perspectiva más amplia y universal de la religión que implica autonomía y libertad, así como el respeto por asuntos de orden privado como es la vocación religiosa y con ello, la no discriminación de las personas con vocaciones distintas a las propias.

Sin embargo, en la escuela sobrevive, ya sea por tradición social, cultural e histórica y demás, una tendencia a seguir asumiendo las áreas de religión como oportunidad para legitimar la religión tradicional del país, en lugar de aprovecharse

para analizar aspectos generales de las religiones, sus orígenes, características, similitudes y diferencias, la validez de todas las creencias y la importancia del respeto de las mismas, las cátedras de religión se convierten en instrumentos para perpetuar tradiciones religiosas y la libertad de cultos se reduce, a lo sumo, a permitirle al estudiante decidir si asiste o no a una celebración religiosa, acciones que acentúan la discriminación porque reproducen el aislamiento de la minoría, del diferente, del que no encaja en el pensamiento de las mayorías, y estas son prácticas que se llevan a cabo incluso en instituciones que no son de carácter confesional.

La existencia con igual validez (desde cierto punto de vista) de distintas opciones religiosas, filosóficas o políticas nos coloca en la práctica en el desafío de llegar a acuerdos (inevitablemente parciales e imperfectos) y, en particular, nos lleva a buscar reglas comunes (aunque las reconozcamos y respetemos por razones diversas desde tradiciones distintas (Mockus, 2002, p. 20)

Generalmente, se desconoce el impacto que tiene en la formación el sostenimiento de este tipo de pensamientos, la creencia extendida de que esa forma de enseñanza religiosa favorece la educación de seres buenos y que es a través de Dios que se logrará ser un mejor ser humano, evita que se comprendan las insuficiencias de este tipo de miradas que tienden a descalificar a quienes tienen creencias distintas, a favorecer la estigmatización, la idea de que hay unos que se portan “bien” ante los ojos de Dios y los otros serán condenados, entre otras ideas que subyacen en relatos bíblicos y de otras religiones, son nociones que no aportan

a la legitimación de toda creencia y su comprensión como igualmente válida a cualquier otra. Y como se planteaba en párrafos anteriores, no habrá inclusión, respeto, reconocimiento de la diferencia, compasión, solidaridad, si la educación no se da siempre en estos términos.

Esta y otras formas de violencia silenciosas no son vistas como tales o son matizadas, desestimadas o subvaloradas. De acuerdo con Coronado (2008) lo que acontece en la escuela favorece la enseñanza-aprendizaje de contenidos de orden cognitivo, pero también social y generan interacciones que son educativas ya sea porque se han definido explícitamente o por esa cotidianidad y forma de establecer sus relaciones, lo cual se une a una serie de acciones que terminan influyendo implícitamente incluso más que lo que se enuncia como intencional en el proceso educativo.

Al ser comunes y no reconocidas, estos tipos de violencias se naturalizan sin que sean foco de intervención o de análisis. Así mismo, se les da mayor trascendencia a unos tipos de violencia que a otros, las agresiones físicas o verbales, por ejemplo, al ser más palpables y explícitas, tienen un mayor impacto en los medios de comunicación, al tiempo que llaman más la atención de profesores, familia y sociedad. Por otro lado, en cambio, violencias como las mencionadas, que se dan con fundamento en las posturas religiosas dominantes, al coincidir con las

creencias de las mayorías, se ven minimizadas o en muchas ocasiones, ni siquiera reconocidas como una forma de violencia.

Unas suertes similares corren otras formas de violencia que no se verbalizan o materializan a través de las vías de hecho o de las palabras, sino que tienen formas más sutiles de aparecer como son las psicológicas, algunas sociales que se sustentan en el género, en diferencias socioeconómicas, raciales, políticas o culturales, que no son tan visibles pero que producen daños iguales o mayores que los golpes y los insultos porque promueven el menosprecio y la anulación del otro, la estigmatización y la muerte social que genera reducción de capacidades y de posibilidades de desarrollo de los individuos.

Esa permisividad social y cultural de la violencia es explicada de alguna forma por Mockus (2002) quien expresa la convivencia en términos de “acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos” (p. 21) afirmando que se requiere cierta armonía entre ley, moral y cultura y esto se logra según el autor cuando las reglas tienen la suficiente universalidad y coherencia como para que sea “admirada” por personas que tienen referentes morales diferentes.

Esto es reducido por el autor en la idea que es importante que se dé el pluralismo, moral y cultural, siempre y cuando este vaya enmarcado en el respeto por la ley, es decir, las libertades no podrán ir en contra de lo que establece la norma, si esta se considera adversa deben generarse nuevos acuerdos “repararlos” afirma Mockus (2002), pero esta tendrá que ser según el autor, una discusión abierta sobre la inconveniencia del acuerdo.

En síntesis, el divorcio entre los tres sistemas se expresa en: a) acciones ilegales pero aprobadas moral y culturalmente; b) acciones ilegales desaprobadas culturalmente pero moralmente juzgadas como aceptables, y c) acciones ilegales reconocidas como moralmente inaceptables pero culturalmente toleradas, aceptadas. Y se expresa también como obligaciones legales que no son reconocidas como obligaciones morales o que en ciertos medios sociales no son incorporadas como obligaciones culturalmente aceptadas. (Mockus, 2002, p. 24)

En este contexto se entiende por qué asuntos que van en contra de la norma, como lo es la falta de respeto y reconocimiento a la libertad religiosa, sea reafirmada por lo que es cultural e incluso moralmente aceptado, en algunos grupos, y de forma especial cuando los grupos son las mayorías como sucede en Colombia con el caso del catolicismo.

Ortega (2006) expresa por su parte que prácticas relacionadas con el acoso, la exclusión y la intimidación, sin ser las únicas formas de violencia presentes en la escuela, sí constituyen un fenómeno preocupante que además representa

Una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas – persona, grupo o institución- adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ella un daño que puede ser físico, social o moral. (Ortega, 2006, p. 3)

Y que afecta de forma radical la vida social y la convivencia en el contexto educativo. Expresando que adicional a lo que se planteaba en párrafos anteriores con relación a que hay formas más visibles de violencia, el autor propone que igualmente hay una valoración distinta de los tipos de violencia, por un lado, la que hacen los adultos y por otra, la que hacen los jóvenes o los niños. Dicha valoración que se da con ocasión de lo que cada grupo observa como relevante según su observación, vivencia y conciencia de las diferentes formas de violencia.

El reconocimiento y conciencia de las múltiples expresiones de violencia es importante en la medida en que, de acuerdo con el autor, es así como se hace visible, constatable y como se transfiere al plano de lo existente, para desde allí intentar intervenirla. La convivencia se concreta según Ortega (2006), en tres contextos: el del habla popular, el socio jurídico y el psicoeducativo. Desde el primero los actores la asocian al compartir un espacio físico, así como al reconocimiento de esas personas con las que se comparte el espacio lo que implica conocer y compartir un conjunto de normas que posibiliten una vida relativamente pacífica en la que subyace necesariamente la idea de un bien común que tiene que ser más

prioritario que el individual y que supone una resolución de los conflictos siempre por la vía pacífica.

Desde el contexto socio jurídico la convivencia supone una esfera pública desde la cual a todo individuo le deberán ser respetados sus derechos sin distinción de raza, edad, clase, entre otros, lo cual requiere para su concreción del establecimiento de unos marcos legales y normativos que tendrán el carácter de “valor colectivo” (Ortega, 2006, p. 8), al que cada persona podrá vincular su identidad individual o ciudadanía como condición necesaria para la constitución de una democracia en ejercicio de sus derechos y deberes.

El tercer contexto, psicoeducativo, se fundamenta según la autora en una base psicológica desde la cual la convivencia incorpora necesariamente aspectos de orden emocional que deviene en un mejor relacionamiento con los demás, allí se soportan todas las perspectivas que tienen que ver con la empatía, los sentimientos, los afectos y la importancia de la escuela en esa educación para y desde las relaciones, desde el compartir, el respeto por las normas y el fortalecimiento de su esfera democrática que se da vía la vida en comunidad, el diálogo, el establecimiento de acuerdos, en la adquisición de conocimientos necesarios para la convivencia, pero necesariamente en su práctica.

Ortega (2006) confirma la importancia de que el trabajo en torno a la convivencia sea el resultado de la armonización de esfuerzos y la unificación de

criterios entre familia, escuela y sociedad, ya que es desde una postura holística que puede intervenir un fenómeno que en principio es multifactorial y sistémico. La autora afirma en este sentido, que es necesaria la comprensión de la violencia y de la convivencia en toda su complejidad, el papel de la escuela más allá de la formación cognitiva y la consolidación de un marco gubernamental que apoye las acciones que se realicen en este sentido. Es claro en este orden de ideas que la escuela resulta clave en la educación para la convivencia, sin ser la única, de allí que se demande de ella un compromiso con el desarrollo de habilidades que resulten beneficiosas para la vida en sociedad.

Lanni (2003), expone al respecto que parte de esa relevancia que tiene la escuela en esta materia deviene de su carácter social en dos sentidos: “está formada por la sociedad y expresa sociedad. Lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad” (p.1), este hablar no se refiere literalmente a lo que se dice explícitamente, sino también a lo que se calla y a lo que se actúa, por ello este autor propone que la socialización que produce la escuela se expone en las charlas, en los cursos, pero también se hace manifiesta en la cotidianidad, en las formas de interrelacionarse, en la habitualidad de la escuela, en lo que transcurre en el aula.

Emerge en este contexto según el autor la pregunta por las potencialidades de la pedagogía entendida esta como “el aprendizaje, es decir, el proceso por el

cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados” (Lanni, 2003, p. 2) y si es posible que pueda aprenderse la convivencia y la función de la escuela en esta relación. De allí que la convivencia, ese entramado de relaciones entre todos los actores escolares constituya una posibilidad de aprender, la convivencia es entonces fin y medio, no puede dejarse para después, tiene que hacer parte del día a día, construirse y reconstruirse diariamente, se vive así aprendiendo y se aprende a vivir.

Desde esta perspectiva el autor defiende la idea que aprendizaje y convivencia se condicionan dialógicamente, las habilidades sociales se ejercitan en ese convivir, por ello es que ayuda a su aprendizaje. Según Lanni (2003), el aprendizaje de la convivencia nunca termina, siempre habrá algo que aprender en relación con el otro, en un proceso permanente que implica:

- Interactuar (intercambiar acciones con otro /s)),
- interrelacionarse; (establecer vínculos que implican reciprocidad)
- dialogar (fundamentalmente ESCUCHAR, también hablar con otro /s)
- participar (actuar con otro /s)
- comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otro /s)
- compartir propuestas.
- discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro /s)
- disentir (aceptar que mis ideas – o las del otro /s pueden ser diferentes)

- acordar (encontrar los aspectos comunes, implica pérdida y ganancia)
- reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido. “Producir Pensamiento” – conceptualizar sobre las acciones e ideas.) (Lanni, 2003, p. 3).

Estas condiciones debieran estar presentes en la cotidianidad de la escuela, en los contenidos curriculares, sin embargo, aún si transversalizaran todos los contenidos, esta presencia sería insuficiente, debería impregnar cada espacio de la escuela, así como las diferentes formas de relación entre todos los actores escolares. Chaux (2012), afirma a este respecto que la función de la escuela no se agota en lo académico, sino que debe velar además por la formación ciudadana para que los individuos puedan relacionarse de forma positiva e impactar positivamente a la sociedad. En consonancia con lo que plantea el autor, es relevante que la escuela realice un sobreesfuerzo en favorecer una sana convivencia, libre de violencias, ya que, de acuerdo con sus planteamientos, los niños que están expuestos a entornos hostiles tienen una mayor probabilidad de ejercer la violencia.

Ello requiere de propuestas formativas que vayan más allá de los contenidos programáticos, según Ramos, Nieto, & Chaux (2007) no es suficiente con la transmisión de contenidos relacionados con valores, derechos, deberes, ya que frecuentemente, en los estudiantes hay una brecha considerable entre discurso y acción. De allí la importancia de que todo lo que se dé en el marco de la institución

educativa guarde coherencia con lo que se dice, en la medida en que el discurso se materialice en acciones habrá cada vez más probabilidades de que esas prácticas se vuelvan cotidianas.

Esto es lo que Gutiérrez Méndez & Pérez Archundia (2015) denominan “vivir la convivencia” (p.66) cuando plantean que más allá de la reflexión en torno a la convivencia, es necesario que ésta sea vivenciada en todas las esferas de la acción educativa: contenidos, metodología, planeación. Si la convivencia no es intencionalidad de todos los actores educativos, no tendrá la capacidad de realizar las movilizaciones de pensamiento y de acción necesarias, no superará el plano de la idealidad y seguirá siendo aspiración.

En esta misma línea de pensamiento desde la cual se aboga por una integralidad de la educación para la convivencia, Fierro Evans & Carbajal Padilla, 2019 proponen que la contribución de la escuela en este tipo de formación supone la integración de “los distintos espacios de la vida compartida en la escuela- referidos a lo pedagógico-curricular, lo organizativo-administrativo y lo socio-comunitario” (p. 14). Lo pedagógico curricular, da cuenta según los autores de los aspectos didácticos, prácticas de enseñanza, desarrollo curricular y, acciones orientadas al aprendizaje de contenidos, así como de aprendizajes para la vida, en este sentido implican la interacción verbal (lo explícito) como lo no verbal en una

construcción permanente del espacio áulico en una relación entre aprender y convivir.

Lo organizativo- administrativo por su parte se relaciona con las prácticas de docentes y directivos, tienen que ver con la evaluación institucional, la gestión, la generación de normas, regulaciones y acuerdos e impactan la forma en que se configuran las interacciones entre los actores que conforman la escuela, no solo de estudiantes, sino también con profesores y directivos y entre estos con sus pares, pudiendo aportar a que haya mayores probabilidades de convivencia o afectándola negativamente.

El socio- comunitario refiere a aquellos procesos de gestión de profesores y directivos en el horizonte de vincular sistemas externos como la familia, la comunidad y otros grupos sociales para que se articule y sumen a la labor de la escuela. Si bien cada uno de estos contextos parecen tener una delimitación clara, según los autores, en la cotidianidad de la escuela están interrelacionados, son indisociables, y tienen límites que se desdibujan y entrecruzan permanentemente. Por otro lado, los tres son necesarios en materia de educación para la convivencia, su armonización, articulación y coherencia, deviene vital si se quieren generar los impactos que la sociedad requiere de la educación actual en relación con la constitución de sociedades más justas y equitativas.

Infortunadamente se tiende a hipertrofiar cualquiera de estos contextos en el supuesto de que lo pedagógico curricular que tiene lugar en el aula, será suficiente para aprender a convivir, o que la generación de normas y regulaciones desde el plano de lo organizativo- administrativo tendrá la capacidad de generar los cambios esperados en relación con la convivencia, mientras que otras corrientes consideran que este no puede ser un asunto de la escuela y que debería estar a cargo de las instancias socio- comunitarias. Hallar los puntos de intersección, los intereses comunes, articular los discursos y prácticas que se suceden en todas las esferas y que tienen un impacto directo en la forma como se configura la experiencia del vivir y del convivir, es uno de los desafíos para que sea viable pensar una sociedad liberada de la educación en los tiempos de hoy.

Uno de los asuntos que tiene el potencial para debilitar esa formación en y para la convivencia en la escuela es el conflicto escolar, cuando este no es gestionado de forma adecuada. La ausencia de recursos para hallar alternativas de solución de las diferencias por la vía pacífica, la legitimación social y cultural de algunos tipos de violencia, la reproducción de modelos en los que no se dialoga sino que se impone, son algunas de las circunstancias que llevan a que en ocasiones el conflicto no se asuma como posibilidad de acercamiento a otros puntos de vista, sino como el detonante de formas de violencia, anulación y eliminación del otro. En este contexto, la convivencia escolar no puede estar desarticulada de la enseñanza de un manejo adecuado del conflicto.

3.2.3 Conflicto Escolar

La escuela como escenario de socialización por excelencia después de la familia, constituye un espacio en el que se pasa una gran parte de la vida y en el que se tiene la oportunidad de compartir con una serie de personas en todo momento. Esta convivencia tiene implicaciones de muchos órdenes y entre estas, la emergencia del conflicto, de acuerdo con Suárez (2008), la convivencia es inherente al ser humano, pero también lo es el conflicto, de allí que la autora plantee la importancia de concebirlo como posibilidad de aprendizaje personal y de desarrollo, así como de fomentar actitudes que posibiliten asumirlo como oportunidad.

De acuerdo con lo anterior se entendería que, si el hombre es un ser social por naturaleza, estará abocado a la convivencia, a estar con otros seres humanos; en la escuela esto es una realidad, es un lugar para aprendizajes de todo tipo, los que tienen que ver con lo disciplinar, pero también con aquellos asuntos inherentes a la condición humana, es por ello que allí también se incorporan los saberes necesarios para vivir en sociedad. Mas allá de las competencias relacionadas con el saber, la sociedad demanda de la escuela que sus estudiantes adquieran competencias relacionadas con el ser, que les permitan potenciar su condición de humanidad.

Esto se da en la medida en que se asume que el ser humano es irreductible a cualquiera de sus esferas, en todo momento es individuo, pero no renuncia a su carácter social, en él confluyen racionalidad y emoción, cuerpo y espíritu, es biológico, pero también cultural. Por tanto, pensar en una educación que se centre en una de las esferas que integran la totalidad humana es una educación escindida, que desconoce que cada una de estas esferas retroactúa sobre las otras haciéndolas indisociables, los impactos en cada una de ellas tendrán efectos en las demás. En consonancia con lo planteado, cuando la escuela forma al individuo, simultáneamente está produciendo un aprendizaje social porque el individuo es a la vez sociedad.

En esta lógica de pensamiento, y al estar compuesta por individuos, la escuela también es sociedad, y en ella se reproducen las vivencias sociales, el compartir, la solidaridad, la empatía, la comprensión, el diálogo, pero también las tensiones, las violencias, el conflicto, los desacuerdos. Infortunadamente el conflicto no ha gozado de buena prensa, llevando a que su abordaje se centre en una mirada siempre negativa del mismo. Ello puede ser el resultado de perspectivas de pensamiento tradicional desde las cuales los fenómenos se comprenden en términos de opuestos: armonía-conflicto, amistad-enemistad, comprensión–incomprensión, cuando realmente cada una es la cara de una misma moneda, es decir, aristas de una misma realidad interrelacionada.

Así pensado, el conflicto tiene en su seno la convivencia y viceversa, no hay convivencia sin conflicto, ni conflicto que no tenga el potencial de producir condiciones de convivencia. Una de las razones por las cuales el conflicto ha sido entendido de forma negativa es porque se ha asociado a la violencia, no obstante, Suárez (2008) propone que la violencia siempre va acompañada de conflictos pero que los conflictos no necesariamente derivan en violencia, lo que plantea un escenario interesante en la medida en que, de alguna forma, está expresando que hay una serie de posibilidades, distintas de la violencia, que pueden emerger a partir del conflicto.

El conflicto conjuga los fines y las pretensiones individuales y sociales que persiguen los individuos (o los grupos). Cada contrario, dentro de sus expectativas y formas de abordar las controversias, genera interpretaciones propias de los que está en disputa. Esta perspectiva (personal o grupal) puede dificultar o facilitar el tránsito hacia puntos de entendimiento o contradicción que facilitan la construcción de alternativas y parámetros de entendimiento o pueden agudizar la controversia mediante la asunción de posicionamientos contrastantes. Si al conflicto se le imprime una visión positiva, las diferencias se resolverán mediante la apertura y búsqueda de instancias que permitan a los interlocutores interactuar a través del diálogo, la reflexión y el entendimiento. (Suárez, 2008, p. 189)

De otra parte, el citado autor entiende la violencia como una forma negativa de buscar resolver un conflicto. Su carácter negativo deviene del hecho que en la violencia subyace la anulación del otro, la imposición, no hay espacio para el acuerdo o la negociación, de allí que el autor exprese que no hay ninguna forma de

violencia justificada, ni razones que la legitimen. Entender que la violencia no es una alternativa, tendrá que ser uno de los principales aprendizajes que se promuevan en horizonte de convivencia.

El conflicto en cambio, según el autor, es consustancial a la existencia humana, es inherente al sujeto, inevitable a la vez que necesario, “forma parte de la convivencia humana y constituye una fuente de aprendizaje, desarrollo y maduración personal, ya que la persona debe poner en marcha una serie de mecanismos que favorezcan una gestión positiva del mismo” (Suárez, 2008, p.190). Si el conflicto es consustancial al ser humano, donde haya sujetos habrá conflicto; la familia, los grupos de amigos, las organizaciones, la escuela; tendrán que aprender a vivir con el conflicto, su existencia no está condicionada por nada distinto de la coexistencia humana.

No obstante, como se planteaba en párrafos anteriores, el conflicto no goza de buena imagen

Existe una demonización del conflicto que los asocia indiscriminadamente a conductas no deseables, a veces delictivas. Pero el conflicto es también confrontación de ideas, creencias, valores, opiniones, estilos de vida de vida, pautas de comportamiento, etc. Que en una sociedad democrática que se rige por la mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, el diálogo y la tolerancia, encuentra su espacio y ámbito de expresión (Ortega, 2001, p. 10).

Cuando deja de equipararse conflicto con violencia, el conflicto recupera su potencialidad porque su resultado no se reduce siempre a la violencia, ello implica que los seres humanos recurran a su esfera poética que deviene de la necesidad de producir alternativas para resolverlo distintas de la violencia, es allí donde emerge el acuerdo, el diálogo, el pacto, el reconocimiento de la diferencia, las interacciones fundamentadas en la diversidad, la conciliación, la empatía, la comprensión, todos necesarios en horizonte de convivencia. Así que, el conflicto es un escenario propicio para el fortalecimiento de la convivencia si se gestiona de forma adecuada; por tanto, desde estas perspectivas es que la presente investigación proyecta que el conflicto escolar se pueda comprender como un elemento mediador en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar

Suárez (2008), expone que el conflicto propicia la incorporación de una serie de habilidades necesarias para la convivencia como son el diálogo, el aprendizaje cooperativo, la afirmación, la gestión democrática, la empatía, modos de confrontación no violentos, corresponsabilidad y educación en valores, entre otros, necesarios para la promoción de la convivencia y en consecuencia, cruciales en cualquier formación, ya que la responsabilidad de la escuela no se agota en los contenidos disciplinares, sino que la sociedad demanda de ella que potencie en los individuos habilidades sociales.

Otro aspecto que plantea el autor es la importancia de reconocer el conflicto en una temporalidad distinta a la que generalmente se le atribuye y que lleva a pensarlo como un momento específico, el conflicto no es estado, no se limita a un momento específico, sino que es un siendo, de allí que deba gestionarse también en todo momento. Las intervenciones en momentos particulares pueden producir algunas eficiencias, pero lo que puede generar impactos reales es el hecho que, en cualquier momento y espacio, haya una gestión positiva del mismo.

Díaz (2006) expone que, en relación con los conflictos, uno de los retos de la escuela es estar en condiciones de educar para la ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre, pues según la autora, si bien se presencia una época que evidencia permanentemente que no hay ninguna certeza, esto ha hecho que en algunos contextos surjan perspectivas absolutistas producto de tradiciones autoritarias y jerarquizadas que son legitimadas en los contextos familiares así como en las demás organizaciones sociales, incluida la escuela. En estructuras de este tipo resulta difícil formar para la ciudadanía, la democracia o la convivencia, ya que son escenarios en los que se anula el otro porque solo se acepta la mirada de quienes están arriba en el orden jerárquico, fomentando pasividad, reduciendo los espacios para el diálogo y el consenso y anulando al otro.

La violencia, expresa la autora, es un problema estructural ya que se vive un contexto en el que se está expuesto a modelos violentos de todo orden, lo cual termina legitimando la violencia en lugar de generar rechazo.

Conviene ayudar a comprender el proceso por el cual la violencia genera violencia, no como algo automático ni inevitable, sino como una consecuencia del deterioro que origina en las personas y grupos que la sufren y aplicar los esquemas anteriormente mencionados a las situaciones (pasadas, presentes o futuras) de la vida cotidiana en los diversos contextos y relaciones en los que ésta se produce... (Díaz, 2006, p.62)

Martínez & Pérez (2005), respaldan la hipótesis de la estructuralidad de la violencia, planteando que hay fuentes sociales y ambientales que la generan, por lo que ni la escuela, ni la sociedad, ni la familia, pueden hacer nada en solitario. Así, por ejemplo, expresan que los estudiantes observan en sus escuelas estructuras jerarquizadas, con acciones que muchas veces no son consistentes con los discursos, estrategias de comunicación débiles, un interés exclusivo en lo académico, una educación masificada, autoritarismo, entre otros.

En relación con la familia, plantean los autores, la situación no es muy distinta, familias desintegradas, utilización de la violencia para resolver los conflictos, dinámicas en las que se impone el más fuerte, permisividad, falta de afecto. A su vez, socialmente encuentran condiciones que refuerzan estas características como exclusión, inequidad, falta de oportunidades, drogas,

ambientes hostiles y una serie de discursos y prácticas que legitiman la violencia en diferentes contextos.

En este orden de ideas, los sujetos creen que hay violencias justificadas porque las observan en sus hogares, en las escuelas, en los grupos sociales, en los medios de comunicación; al punto que la naturalizan y terminan por ejercerla y por tolerarla, porque sienten que es natural. Según Díaz (2006), tolerar la violencia es promoverla e incrementarla ya que los agresores tienden a leer la impunidad como un respaldo implícito y las víctimas la entienden como una nueva victimización.

Sin embargo, la violencia, a diferencia del conflicto, no es inherente a la condición humana, según Pérez Serrano & Pérez de Guzmán (2011) la violencia no es innata ni natural, sino que es aprendida en el proceso de socialización y además cuenta con un carácter intencional. De acuerdo con lo planteado, se entendería que, si la violencia se aprende, puede ser también desaprendida y que, si es algo cargado de intención, esa intencionalidad también puede ser controlada.

El control de la violencia se plantea en el horizonte de que sea eliminada no transformada, un fenómeno que advierten Martínez & Pérez (2005) quienes expresan que si bien en las escuelas están prohibidos los castigos físicos que otrora fueron consentidos, hoy en su lugar hay contextos educativos en los que los

profesores recurren a amenazas, malas notas, insinuaciones, desprestigio, exclusión, humillaciones u otros recursos que han entrado a sustituir los castigos físicos pero que igual siguen siendo una implementación de la violencia y los profesores, como los padres de familia, constituyen un modelo de aprendizaje.

Lo referido plantea una situación compleja en la medida en que propone que quienes son referente para los estudiantes, en ocasiones también recurren a métodos de resolución de los conflictos que no se fundamentan en el diálogo ni en el consenso, sino en la imposición de la autoridad y en la afirmación de modelos que han sido instaurados social, histórica y culturalmente y que permean necesariamente las formas de colocación de los sujetos en cualquier contexto, incluida la escuela, y con ello, las nociones que se construyen alrededor de la educación.

La concepción que cada uno tiene de la educación, de la función de la escuela, de las figuras de autoridad, del sentido de la llamada “disciplina” y, por ende, de las situaciones conflictivas, está atravesada por distintos valores, vivencias, supuestos, por distintos modelos “internalizados”, etcétera. Todo lo cual constituye una idea de “ideología pedagógica” personal que cada uno, inevitablemente, alberga. (Barreiro, 2007, p.35)

Bajo esta premisa, la autora plantea que esas ideologías son, en la mayoría de los casos, construcciones de toda la vida, y que en consecuencia no se van a cambiar por decreto o imposición, sino que es un cambio que implica unos desafíos

de largo aliento, por lo que requieren tiempo y persistencia. Pérez (2001) expone en esta misma línea, que algunos profesores no potencian sus aulas como espacios de participación porque implica romper con modelos tradicionales marcados por la verticalidad y en la que los estudiantes cuentan con pocas posibilidades de deliberar y en un ambiente en el que la disciplina es entendida como control y manejo exclusivo de poder.

De acuerdo con García & García Yeste (2007), esta perspectiva responde a un modelo disciplinar fundamentado en la idea que hay una autoridad que define e impone las normas sin la participación de quienes están implicados en dichos reglamentos, hecho que promueve pasividad y desestimula la búsqueda colectiva del consenso, porque los conflictos se resuelven, según los autores, recurriendo a estrategias basadas en el conductismo que generalmente se concretan en la sanción, reforzando el autoritarismo y la ausencia del diálogo. Esto lleva a identificar la necesidad de promover que las normas también sean el resultado de consensos y acuerdos producidos en escenarios en los que la participación se dé en el plano de la igualdad, para que estén en condiciones de ser legitimadas por el grupo social.

Flecha García & García Yeste (2007) exponen que la sociedad está cada vez más sujeta a la diversidad cultural, social, sexual, religiosa y demás, que permea las instituciones educativas y que exige que en su interior se den las transformaciones necesarias para incorporarla y que se traduzcan en formas de

pensamiento y acciones que reconozcan, incluyan, reflejen e incorporen esa diversidad. Esto incluye la resolución de conflictos, que requieren para su abordaje, que se acuda a la diversidad de posibilidades que residen en la tensión y en la divergencia para establecer y renovar acuerdos, posibilidades a las que debe recurrirse en todo momento y lugar.

En palabras de Suárez (2004) “la educación debe contribuir a desarrollar la voluntad de vivir juntos” (p. 136), lo cual solo puede darse en una educación, en, con y para esa diversidad que se mencionaba en el párrafo anterior. Y que requiere según esta autora, de la creación de una “pedagogía de la diferencia” (p.136), que debe fortalecerse en el medio de una pedagogía tradicionalista que produce y reproduce una educación “único formato”, pensada para la masa, para la homogeneización y para el estándar y en consecuencia, rígida, porque es una educación a la que debe adaptarse el individuo, no al contrario. En un modelo de este tipo la diversidad no tiene cabida, entonces termina por ser excluida y en este contexto no puede germinar el respeto, la empatía, la comprensión del otro.

De acuerdo con la citada autora, si una educación integral debe incorporar además del saber y el hacer, el ser, dimensión en la que toma fuerza la idea de una educación que permita crecer en humanidad y que aporte a ese fin de aprender a vivir juntos. Debe abordarse igualmente un ser en su integralidad, es decir, un individuo que no solo está en condiciones de acercarse al conocimiento y de hacer

en consecuencia con el mismo, sino también un individuo que siente, y es allí donde la autora plantea la necesidad de que las propuestas educativas incorporen la emoción como un asunto fundamental de la formación, además, porque asegura, que la emoción juega un papel crucial en el conflicto y en la forma como se resuelve y que deriva en la necesidad de pensar en una educación emocional.

No obstante, se presencia un sistema educativo que parte de un individuo compartimentado, escindido; en este contexto se asume que a la escuela le corresponde uno de los compartimentos, la esfera del saber y del saber hacer, el ser está relegado a otras instituciones como la familia y la sociedad, y esto ha traído como resultado una educación que hipertrofia lo cognitivo y olvida que el sujeto es a la vez biológico pero también psicológico, social, cultural, histórico, antropológico; en el confluyen cerebro, mente y espíritu; es una unidad indisociable, no le está dado renunciar a ninguna de sus esferas, no es una decisión del sujeto, está sometido a su totalidad, es cerebro, pero también es emoción y afecto, y es en esa emocionalidad y afecto que es afectado por la condición del otro, que es la raíz de la empatía.

El sujeto, gracias a su cerebro y a su esfera cognitiva, puede explicar; pero las relaciones intersubjetivas no se dan solo en el plano de lo explicativo y de lo cognitivo, allí involucra, espíritu, psique, mente, afecto; y es gracias a ello que está en condiciones de explicar, pero también de comprender, acto a partir del cual

entiende la condición del otro, pero además es capaz de proyectarse en el otro, de reconocerse en el otro, de compadecerse con el otro; es vía la comprensión que es posible ponerse en el lugar del otro y de proyectar lo que se sentiría si se estuviese en una situación o condición similar; es en ese plano en el que surge la empatía. Por ello una educación que se considere integral no puede ser una educación que favorezca alguna de las esferas que componen la totalidad subjetiva. Tendrá que ser una educación que atienda todas sus esferas y que parta de hecho que el sujeto es irreductible.

Intentar comprender el mundo de los afectos, esforzarse por conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo interactúan con el pensamiento y la conducta, cómo se expresan, su papel en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones personales, entre profesorado y alumnado, entre alumnos/as... puede dar como resultado el crecimiento de ambas partes, o el sufrimiento de ambas partes, o de alguna de las dos. (Suárez, 2004, p.138)

La autora plantea en consecuencia la importancia de diferenciar lo que se siente, de su expresión. Hay una brecha necesaria entre la emoción y la expresión que se hace de ella, en la que según Suárez (2004) descansa una habilidad social que califica como fundamental, ya que según propone, la emoción es natural y primaria, mientras que su expresión está mediada por asuntos de orden social, cultural, entre otros, por lo que tiene un alto componente aprendido. Educar en la expresión de la emoción, se convierte según la autora, en un asunto fundamental,

porque implica regulación ya que el exceso en su intensidad o duración pueden convertirse en un aspecto negativo que afecte la convivencia.

En este contexto y en consecuencia con los planteamientos de Suárez (2004), ello requiere del desarrollo de habilidades comunicativas, puesto que cotidianamente se emiten y leen señales emocionales, y de su correcta expresión pero también de su adecuada interpretación, dependerá en gran medida que se actúe de forma consistente con lo que la situación plantea, sin exageraciones ni subvaloraciones, además de fortalecer otras habilidades como la capacidad para negarse, plantear argumentos, entender los de los demás y encontrar soluciones a los conflictos sin recurrir a la violencia.

Filtrar la expresión de las emociones se convierte en este orden de ideas es un asunto fundamental a la vez que complejo, ya que ese filtro está constituido por aspectos de orden cultural, de edad, de género, sociales, históricos. Lo que es permitido en un grupo social, puede no serlo en otro, esto lleva a pensar que se requiere una gran habilidad para flexibilizar y reconstruir ese filtro en razón de las diferentes interacciones que tiene el sujeto. Las habilidades comunicativas son necesarias según la autora en la resolución de conflictos, aunque éste no haya sido generado por falencias comunicativas sino por diferencias de intereses, creencias y demás; la comunicación siempre será necesaria, plantea la autora.

De allí que proponga la necesidad de que los contextos educativos sean escenarios en los que se promueva la expresión y el respeto permanente por los puntos de vista particulares, ya que esta apertura comunicativa es clave para evitar que los desacuerdos escalen y se conviertan en conflictos más difíciles de resolver, de allí que plantee que formar en habilidades comunicativas sea una vía para humanizar las relaciones.

El hecho... de poner en funcionamiento la asertividad y la escucha activa, de indicar de forma clara lo que se quiere y lo que se siente, de escuchar y hablar de un modo no defensivo, de evitar hablar de las experiencias negativas del pasado y potenciar los aspectos positivos de la relación, la expresión y la recepción correcta de los cumplidos y las quejas, el cuidado en la “expresión del lenguaje del cuerpo” (gestos, miradas, postura corporal, indumentaria, tono de voz, silencios), se convierte en algo más que frases vacías; son verdaderas formas de reaccionar a las que se puede apelar en aquellos momentos en los que realmente se necesite. (Suárez Rodríguez, 2004, p. 144)

El conflicto se define según Arellano (2007)

Como una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus deseos y pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad. (p. 30)

A tono con lo expuesto por otros autores citados en la presente investigación, Arellano (2007) plantea la necesidad de que se potencien escenarios de diálogo, apertura, libertad para expresar lo que se piensa, ya que esto se traduce en espacios de confianza y reafirmación que incentivan el reconocimiento y valoración de la diversidad, incluso del conflicto, ya que, si este está presente en toda interacción humana, el autor propone la necesidad de que el sujeto esté en condiciones de elegir dentro de una amplia gama de posibilidades de reaccionar frente al mismo.

Como condición natural, el conflicto es una situación atemporal, ha acompañado a la humanidad durante toda su existencia y la seguirá acompañando, lo que se ha ido transformando es la forma en que se resuelven y es allí donde juega un papel importante la escuela. Mayer (2009), expresa que hay una tendencia en la educación a creer que el conflicto es un problema actual en contraste con una “supuesta edad dorada aproblemática” (p. 86), sin embargo, plantea la autora, los conflictos que se viven ahora solo dan cuenta de un nuevo contexto que necesariamente produce nuevas tensiones, pero que nunca la intersubjetividad ha sido aproblemática.

La importancia de la escuela radica según la autora en que es la encargada de realizar ese tránsito de la filiación familiar a la simbólica, no obstante, esta responsabilidad, las más de las veces la inclusión se malentiende bajo discursos de

homogenización, que, en lugar de favorecer la integración y el encuentro, reafirman la segmentación, la discriminación y la fragmentación. La escuela por tanto en su afán de incorporar el discurso de la igualdad trata a todos como iguales, y quien no cumple con el estándar corre la suerte de ser relegado. Al mismo tiempo plantea que en la relación educativa, docente y estudiante se producen recíprocamente, pero en esa coproducción, la que hace el docente tiene un mayor valor de orden simbólico.

Es allí donde se legitima la importancia de la escuela en el manejo de las tensiones, según la autora citada la escuela infortunadamente reafirma las diferenciaciones sociales, en la escuela generalmente vuelven a ser excluidos los que afrontan ya una exclusión social, sea por razones económicas, culturales, sociales o por situaciones familiares, las corrientes masificadoras siempre terminarán por discriminar al que se diferencia del prototipo para el que ha sido pensada la sociedad, pero también la escuela.

La tendencia a la coincidencia entre desfavorecido social, distinto y fracasado escolar dan cuenta de la no neutralidad de la institución educativa, de su incapacidad de arbitrar, de la manera más justa posible, los conflictos, tensiones y situaciones problemáticas que se puedan dar en su entorno. (p. 90)

El individuo conforma a la sociedad que conforma al individuo, por ello los problemas sociales son a la vez problemas de los sujetos que la componen. Las discriminaciones sociales son materializadas por los sujetos en cualquier entorno

en el que estén porque son portadores de la sociedad que los produce. De allí que no haya escenarios que puedan escapar a esa realidad. Mayer (2009), afirma que los sujetos terminan padeciendo la suma de las discriminaciones, sociales, de los compañeros de escuela, y además de los profesores que asocian el desempeño académico con condiciones económicas o culturales, lo que favorece la discriminación.

Los profesores no están disociados del conflicto, aunque es usual que en el marco de las sociedades educativas las tensiones se adjudiquen a los estudiantes, los profesores también son sujetos, y como tales afrontan las mismas situaciones que los estudiantes y reproducen las mismas lógicas excluyentes de la sociedad de la cual hacen parte. La escuela está inserta en la sociedad, es sociedad, esta condición explica que no sea ajena a las dinámicas de entorno y a las dificultades que tiene para presentar propuestas alternativas a lo que se impone socialmente.

En este sentido, aunque la escuela expone un relato de igualdad e inclusión, el mismo sistema educativo es excluyente, no todos tienen el privilegio de educarse y menos de hacerlo en las mismas condiciones. Y agrega la autora, que en ocasiones la escuela parte de la idea que todos sus estudiantes acceden a los mismos recursos relacionales y presupone en ellos ciertas condiciones, cuando estas no se dan, el estudiante escala sus conflictos y tensiones porque enfrenta una

realidad que no es la que le ha vendido la escuela, además de que riñe con la idea homogeneizante que se ha sostenido en la educación.

Estas son sociedades que igualmente observan un declive de esos relatos de igualdad y solidaridad, que, de acuerdo con la autora, son remplazados por discursos discriminatorios que se materializan en sociedades sumamente desiguales, así, señala Mayer (2009), los docentes son portadores de prejuicios que tienen mayores impactos en la medida en que pueden legitimar prácticas discriminatorias cuando las permiten y esto es leído como complicidad, o cuando actúan en función de sus prejuicios. La escuela ha sido reproductora de exclusión y estigmatización, hasta hace no mucho tiempo, el discurso de la diversidad no atravesaba los muros de la escuela.

Era una institución pensada para un tipo específico de alumnos, los que no encajaban en ese perfil no eran asunto de la escuela. En la actualidad, esa inclusión sigue sin darse en la mayoría de las escuelas, si bien con el cambio de las normativas todos los estudiantes deben asistir a las mismas escuelas, el tema de la inclusión no trasciende la integración, es decir, el uso de un mismo espacio, que no se traduce en condiciones de inclusión, las cuales implicarían un pensamiento y valoración permanente de la diferencia. Estas y otras diferencias en un mundo pensado en horizonte de homogenización, no puede ser más que promotoras de nuevas tensiones y desencantos.

La igualdad de oportunidades pasa así a ser la forma de producir desigualdades justas al considerar que todos los individuos son iguales y solo el mérito puede justificar las diferencias de ingresos y de poder, entre otras que producirán las diferencias en las trayectorias vitales de los ciudadanos. (Mayer, 2009, p. 108)

Lo expresado propone la relevancia que tiene la escuela y el docente en relación con el conflicto, y de forma especial su capacidad para agenciar las inequidades, con el fin que se produzcan escenarios de dialogicidad, de respeto y reconocimiento del otro. Espacios para el acuerdo y el pacto, que solo puede surgir en clave de alteridad, es decir, cuando se comprende que el otro de alguna forma nos constituye, somos en razón del otro, a la vez que el otro no puede ser más de lo que le permito que sea. Bajo esta premisa nos hacemos responsables del otro, el otro no solo es por decisión propia, sino por las posibilidades que le doy de ser.

Así se entiende que cuando se juzga al otro realmente nos estamos juzgando nosotros mismos, porque el otro es lo que yo le posibilito ser. De igual forma, yo soy en relación con el otro, somos resultado de la intersubjetividad, en ella reside lo que somos como individuos. Estas comprensiones son útiles para identificar sendas de abordaje del conflicto que lo asuman como potencialidad, necesito al otro diferente para reconocermé. Pues somos también en función de lo que reconocemos que no somos, lo que plantea que la diferencia es necesaria.

Se asume, por tanto, que una gestión positiva del conflicto escolar puede derivar en el fortalecimiento de la convivencia escolar en la medida en que constituye una posibilidad para conocer y entender posturas diferentes a la propia, para llegar a consensos y acuerdos y para que los debates se den en clave argumentativa. Un escenario que habilita para el respeto del otro como diferente pero también como válido, esa validez de la diferencia es la que puede en un momento determinado gestar condiciones de convivencia, porque cuando respeto al otro y lo asumo como válido, no se da lugar para la eliminación, por el contrario, el otro es otro que tiene relevancia para el sujeto, es vía este respeto y reconocimiento que se desarrolla el interés por lo comunitario, por los proyectos sociales, porque el interés deja de centrarse en la individualidad para pasar al plano de lo que es importante y necesario para todos.

El conflicto escolar puede en consecuencia agudizar las situaciones en una escalada que puede llegar incluso al ejercicio de la violencia, no obstante, en él también descansa el potencial para la construcción de relaciones más armónicas, esto pasa necesariamente por un concepto del mismo, que no lo asuma como negativo, sino que pueda develar en él su carácter mediador para superar las diferencias de forma positiva. De acuerdo con Rodríguez Ortiz, Andino Mora, Portilla Arteaga, & Elmira Coral (2018), es relevante inhibir algunas formas poco funcionales que se aplican en los contextos escolares en el abordaje del conflicto para empezar a promover conocimientos, actitudes y prácticas que lo reafirmen como condición de posibilidad para no centrarse sino descentrarse.

Es decir, estar en capacidad de pararse en los pies del otro y ver desde su perspectiva, para entender cómo mira el mundo y qué sustenta esa mirada. De acuerdo con los autores, es vía este tipo de ejercicios que se desarrolla la empatía, la capacidad de proyectarse en el otro y en su condición, lo cual solo surge cuando estamos ante alguien que piensa distinto, cuando hay conflicto y tensión. Solo la diferencia brinda la posibilidad de pensar cómo se verían las cosas desde esa orilla, se es realmente empático cuando se desarrolla la capacidad de descentramiento, de abandono de la postura propia para encontrar el centro del otro.

En consonancia con los planteamientos de Caballero (2002), el conflicto lejos de ser catalogado como negativo, constituye un escenario preferencial para el aprendizaje y el desarrollo de formas alternativas para llegar a acuerdos. La violencia se va convirtiendo en una forma habitual de abordar las diferencias, y las diferencias existirán siempre, como se planteaba anteriormente el conflicto es connatural a la humanidad, por ello, se hace necesario que cada vez más se encuentren rutas alternativas para abordarlas, el conflicto escolar, gestionado de forma asertiva, una situación “privilegiada para promover y aprender (y enseñar) algunas actitudes, normas sociales, e incluso valores” (pp. 5 – 6) para que las consecuencias del conflicto escolar no sean necesariamente negativas.

De acuerdo con la autora, una gestión apropiada del conflicto escolar puede producir que no se le descalifique y en consecuencia que se le pueda afrontar sin que ese afrontamiento esté mediado por una actitud negativa; pero sobre todo a entender que no tiene que escalar hasta la violencia, sino que cuenta con alternativas como el diálogo para hallar puntos de ajuste o consenso lo que hará un llamado a que las personas quieran encontrar esas formas distintas de la violencia para encontrar soluciones a sus discrepancias, ampliando igualmente el abanico de posibilidades de negociación, pero ello solo puede darse cuando el conflicto escolar se asume como posibilidad mediadora del aprendizaje de formas para vivir y convivir mejor; es desde estas posturas de los autores abordados que nos permitimos como investigadores hacer otras comprensiones del conflicto escolar, diferentes a las que comúnmente hemos estado acostumbrados en los espacios escolares, no sólo ahora que somos educadores, sino cuando fuimos niños y adolescentes en formación, que tuvimos la convicción de que este era malo y siempre ameritaba una sanción por parte de la familia y la misma escuela; es así que podemos comprenderlo como posibilidad, como elemento mediador para contribuir al mejoramiento continuo de la convivencia en este caso de interés con relación a la convivencia escolar; poder mirar el conflicto escolar no siempre como algo malo, sino como una posibilidad de aprendizaje entre los actores implicados en ello. Tener este tipo de comprensiones al respecto generó nuevos aprendizajes que son base para los aportes que se proyecta realizar a la Comunidad Educativa Maltería escenario de la investigación; en el campo de la formación en competencias ciudadanas, para contribuir al mejoramiento continuo de la convivencia escolar; pero trascendiendo un poco más la tradicionalidad en propuestas pedagógicas, como se dijo anteriormente donde este se concibe como un acto no favorable entre los actores implicados.

En el contexto de la presente obra de conocimiento, y dadas las indagaciones realizadas, se incorporaron dos categorías emergentes, por un lado, la necesidad de pensar el conflicto como elemento mediador y por otra parte, el poder pensar la reflexión en torno a las competencias ciudadanas y la formación ciudadana como una posibilidad de aportar al mejoramiento continuo de la convivencia escolar. En este sentido, se entienden esas dos nuevas categorías de la siguiente forma:

3.2.4 Conflicto como elemento mediador

Entender los conflictos en su condición mediadora implica como plantea Delgado & Lara (2008) comprender que es a partir de los desencuentros, de los desajustes, que es viable identificar aquello que debe ser transformado y cuáles son las características de esos desencuentros que necesitan ser cambiadas para que puedan devenir en encuentros y se constituyan en escenarios potenciadores de nuevos aprendizajes que, llevados a la acción, promuevan la instauración de dinámicas alternativas y renovadas.

Madalena Freire (citada por (Possato, Rodríguez, Ortega, & Pacheco, 2016)1992), plantea que el conflicto constituye una oportunidad para una

oportunidad de fracturar lo instituido y desde allí realizar construcciones nuevas de allí su capacidad para promover el desarrollo individual, colectivo e institucional. Pero ello depende de que se asuma desde una perspectiva integradora, ya que cuando las situaciones se siguen valorando en términos de opuestos, buenos o malos, difícilmente podrá identificarse el potencial presente en cada realidad.

En esta misma línea de pensamiento, Rayo (2016), expone que el conflicto es, ante todo, oportunidad de transformación y de cambio. Y plantea además que el conflicto requiere para su gestión positiva, de ser reconocido, de tener una comprensión de su surgimiento, su evolución, la forma como es concebido por los actores, para así estar en condiciones de gestionarlo y concebirlo como elemento mediador, a partir de su potencial transformador. Una comprensión similar es la propuesta por Fisas (2005) al definir que “El conflicto es un elemento necesario de la construcción y reconstrucción transformativa humana de la organización y de las realidades sociales” (p.6), según esta propuesta la transformación es descriptiva del conflicto, de su carácter dinámico y sus impactos pueden transformar según el autor, los sistemas y las estructuras.

Sánchez, et al (2016) incluso afirman que hay un enfoque de transformación de conflictos, lo que sugiere en esencia que este se asume no como una situación dada sino como una situación susceptible de ser transformada. Es así como los autores plantean la mediación como proceso transformativo, evolutivo y transicional

orientado por una perspectiva generadora de oportunidades. Una transformación concebida en el plano de lo individual pero también de contexto, desde una perspectiva en la que el conflicto se aborda como oportunidad de aprendizaje.

El origen de la mediación, la condición de medio del conflicto, indica que no es un fin por sí mismo, sino que es tránsito, ruta, posibilidad; entenderlo como paso hacia, es la premisa para entender que en el conflicto no se agota el desencuentro, se da no solo por una razón sino para un algo que deviene vía el conflicto si se asume como constituyente de nuevas realidades, que fundamentadas en las actuales, puede basarse en ellas para transformarlas y no necesariamente para perpetuarlas.

3.2.5 Mejoramiento continuo

La mejora continua en cualquier proceso es como lo plantea el término, un reto permanente, un desafío que ha de asumirse día a día en el entendido que nunca habrá una condición que lleve a afirmar que se ha terminado. Ya que asume que la mejora es dinámica, no estática, en este sentido no se busca alcanzar un estado específico, sino que se afronta que cualquier condición es susceptible de mejorar. De acuerdo con López, García, Batte, & Cobas (2015), el mejoramiento continuo es, ante todo, aprendizaje constante.

Ello implica unas condiciones contextuales que promuevan el uso constante de habilidades de pensamiento cada vez más creativas e innovadoras. Para lo que se requiere además de un proceso permanente de reflexión, ya que es a partir de este que pueden identificarse esos aspectos susceptibles de ser mejorados. El mejoramiento continuo se da en el entendido que todo está cambiando permanentemente, por ello lo que es bueno hoy puede no serlo mañana ya que las calidades y cualidades de ellos procesos y organizaciones se evalúan en relación con el con el contexto.

Las valoraciones de los procesos y de las instituciones no se dan de forma aislada del contexto, pues es en relación con este que se consideran pertinentes o no y en consecuencia de calidad o no según lo que se espera de ellos. Es así como en un entorno dinámico es improbable hablar de estados de calidad, se alcanzan algunas condiciones, en algunos casos con estándares más altos que otros, pero este es un proceso indeterminado e inestable. No es propio hablar de estados de calidad, hay condiciones de calidad, siempre susceptibles de mejorar y de allí surge la idea del mejoramiento continuo que está ligado inseparablemente al cambio y a la transformación.

En el mejoramiento continuo hay consciencia de que lo que se es hoy con seguridad no coincide con lo que se será mañana. Reflexión, aprendizaje, creatividad y transformación, son procesos inherentes el mejoramiento continuo y

conforman en ciclo a partir del cual se asume la condición de no ser todavía, de proyecto siempre inacabado e indeterminado que se debe a los cambios y desafíos que le presenta el contexto obligando a que haya una reinención permanente en aras de cumplir con las exigencias de la sociedad en la que se encuentra.

Capítulo IV: Marco Metodológico

Este capítulo presenta la descripción del enfoque metodológico, el diseño, la población, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el procedimiento cualitativo para su análisis.

El ejercicio de tematización/problematización que se hizo en un inicio en relación con el tema de interés que orientó esta investigación llevó a preguntarse ¿Cómo contribuir a la formación en competencias ciudadanas de los estudiantes del grado 9° en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar? Ello llevó a plantear posibles rutas que permitieran dar respuesta a los objetivos propuestos en este ejercicio investigativo.

4.1 Enfoque de la investigación

De conformidad con la temática alrededor de la cual se hizo la investigación y los objetivos propuestos, se asume un enfoque cualitativo, entendido como aquel proceso de indagación que:

Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y

otros aspectos subjetivos). (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 9)

Dado que los objetivos de la presente obra de conocimiento se orientan, entre otros, a describir las características de la convivencia escolar de los estudiantes de grado noveno, a la luz de las competencias ciudadanas y a identificar algunos conflictos escolares que se pueden utilizar como elemento mediador, para fortalecer la formación en competencias ciudadanas, en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar de los estudiantes; ello implica hacer un acercamiento no estadístico sino comprensivo a la información recolectada.

4.1.1 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de corte descriptivo porque “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 92). Esto implica que se busca propiedades, características y perfiles de personas, grupos o comunidades, es así que desde la investigación en curso, cuando se describe la convivencia escolar de los estudiantes del grado 9° de la IE, a la luz de las competencias ciudadanas, se buscó hacerlo sin alterar su propia realidad como es el escenario escolar; de igual manera se revisan los conflictos escolares con el objeto de seleccionar algunos que pudieran ser retomados como elemento mediador en pro del mejoramiento continuo de la misma (convivencia escolar).

4.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

En concordancia con los objetivos propuestos se acudió a la técnica del grupo focal, que, según Bertoldi, Fiorito, & Álvarez (2006) al darse la posibilidad de interacción entre varios individuos de un grupo, hay una mayor probabilidad de que emerja información de forma espontánea en razón a que se da cierta simbiosis, y una dinámica denominada por los autores como de “audiencia” que estimula a los miembros a participar.

Esta técnica, al igual que la observación indirecta que fue articulada al grupo focal, se propuso para describir las características de la convivencia escolar de los estudiantes de grado 9°, a la luz de las competencias ciudadanas.

Como instrumento para recolectar la información con los estudiantes, en los grupos focales se utilizó un cuestionario con unos tópicos de indagación de conformidad con las categorías fundantes definidas: Competencias ciudadanas y formación ciudadana, convivencia escolar, conflicto escolar, en el que se indagaron temas relacionados con el manejo de la autoridad por parte de los docentes, la participación de los estudiantes en la construcción de las normas, el conocimiento de las mismas y si se está o no de acuerdo con ellas, los escenarios de participación, el concepto de conflicto escolar y ciudadanía, las formas en que se resuelven las tensiones, entre otros (Anexo A. Cuestionario con tópicos de indagación). El hecho que se recurriera a tópicos de indagación respondió a que la

intención inicial fue que se pudieran generar preguntas de acuerdo con la dinámica que se fuera presentando en los grupos focales.

Los grupos focales estaban previstos inicialmente con el fin de indagar lo relacionado con conceptos y que las poblaciones entrevistadas grupalmente tuvieran la oportunidad de expresar en sus propias palabras qué entendían por ciudadanía, por ser ciudadano, por convivencia, por violencia, en fin, toda aquello que respondía a construcciones conceptuales. Sin embargo, por cuestiones relacionadas con la declaración de la pandemia por covid-19 y las medidas que llevaron a que no hubiera presencialidad en las instituciones educativas, se optó porque aquellos aspectos que iban a ser observados directamente se observaran de forma indirecta tanto en estudiantes como docentes a través de la interacción con los investigadores.

De acuerdo con Martínez (2011) “en el caso de la observación indirecta el investigador se dirige al grupo para obtener la información deseada [...] en la observación indirecta, el instrumento de observación es un cuestionario o guía de entrevista” (p.37). En el caso de la presente Obra de Conocimiento y dado que se tenían previstos los grupos focales, los tópicos de indagación de esta técnica se ampliaron para incorporar los elementos que en principio iban a ser observados en la población de estudiantes y profesores y que están mencionados anteriormente (cómo se resuelven los conflictos, cómo se dan las relaciones de autoridad, qué escenarios de participación se generan, qué participación tienen los estamentos en

la construcción de las normas del colegio) estaban previstos para ser observados directamente pero dadas las condiciones derivadas de la emergencia sanitaria (explicado anteriormente) se recurrió al grupo focal, esta vez indagando por aspectos no conceptuales, sino observables.

Como en el caso anterior y dado que lo que se hizo fue ampliar las preguntas iniciales del grupo focal incorporando aspectos observables, esta se aplicó a la población de estudiantes y profesores, siempre usando las mismas preguntas con el fin de contrastar las respuestas, la única variación respecto de la técnica del grupo focal referida en primera instancia es que se incorporaron las preguntas relacionadas con datos observables.

No constituye un nuevo grupo focal, no se dio en sesiones distintas, ni con poblaciones distintas a las ya expresadas. La claridad se hace porque en la medida en que sea posible realizar la observación de forma directa, esa técnica permite obviar la mediación que se da en la indirecta. Los consentimientos informados para efectos de contar con la autorización para aplicar los instrumentos se encuentran en el Anexo B (consentimientos informados rectora, estudiantes y docentes).

Para el segundo y tercer objetivos de la investigación se sistematizó y contrastó la información con el marco teórico, los antecedentes y desde aquí se

propusieron algunas rutas de actuación como referente para que la IE, continúe formando a los estudiantes en competencias ciudadanas en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar.

4.3 Tópicos de indagación

Los tópicos de indagación en los grupos focales se establecieron de conformidad con la tematización/problematización sobre competencias ciudadanas y formación ciudadana, convivencia y conflicto escolar derivadas de la pregunta de investigación ¿Cómo contribuir a la formación en competencias ciudadanas de los estudiantes del grado 9° en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar? (Ver anexo A. Cuestionario Tópicos de indagación)

4.4 Población

Para la configuración de la muestra en la presente investigación se recurrió a un muestreo intencional o por conveniencia consistente en la consecución de muestras que sean representativas cualitativamente, esto refiere a muestras que cumplan con características o condiciones que sean de interés en la investigación y especialmente a “casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio 2010, p. 401). Dado que uno de los investigadores de la obra de conocimiento en curso es el director de grupo del grado 9°, por ello se decidió tomar como muestra a este curso que evidencia convivencia escolar inadecuada, conflictos escolares de relación entre pares, inadecuada

interpretación del concepto de la norma, la participación, entre otros y que llevó al equipo de investigación a tomar la decisión de que esta fuera una muestra con representatividad cualitativa.

Si bien el grupo está compuesto por 25 estudiantes, en los grupos focales solo participaron 19 debido a que no todos los estudiantes tienen conexión a internet y como se explicó anteriormente, debido a la pandemia los estudiantes no asisten a la institución. En relación con los profesores, que fue la otra población seleccionada, se convocaron los 7 profesores que orientan clases en dicho grupo, quienes participaron en su totalidad. Con ambas poblaciones se llevaron a cabo grupos focales, y tanto a estudiantes como a profesores se les hicieron las mismas preguntas con el fin de poder contrastar versiones de ambos estamentos.

4.5 Momentos de la investigación

4.5.1 Momento 1. Concebir la obra

El interés investigativo estuvo orientado por la posibilidad de realizar comprensiones de la realidad cercana a los investigadores, de aquellos aspectos que constituyen una ocupación permanente de la cotidianidad y las vivencias que como educadores se enfrentan en el día a día del acontecer escolar, una realidad permeada igualmente por la historicidad del país, con debilidades en relación con la ciudadanía, la convivencia y la resolución de conflictos. La situación planteada se hace evidente igualmente en el contexto de la escuela, procesos de formación y

prácticas que no están de acuerdo con el que el tipo de educación que requiere un país como el nuestro.

En este sentido el interés va tomando forma, se reduce, se delimita, no porque se considere que pueda aislarse del contexto familiar, social, no es una escuela escindida de sus condiciones contextuales, es una escuela que se incorpora en la sociedad, que es sociedad, pero que se asume igualmente como contexto lleno de particularidades, de características que la hacen diferente. De allí que se definiera que el lugar de la investigación fuera la institución educativa, y un interés marcado en relación con la formación en competencias ciudadanas, de las cuales se derivan a su vez la convivencia escolar y su correlato con el conflicto escolar, comprendiendo que no hay convivencia escolar sin conflicto escolar.

Acercarse a esas realidades de convivencia escolar, comprenderlas, caracterizarlas para estar en capacidad de describirlas a la luz de las competencias ciudadanas y del devenir propio de la cotidianidad de la vida escolar de los estudiantes de grado noveno, de la IE Maltería, se convirtió en el primer horizonte de indagación que, a modo de objetivo específico, orienta esos primeros pasos de la andadura investigativa.

4.5.2 Momento 2. Conflictos escolares identificados

A pesar de abordar una realidad que es cercana, cotidiana, al no ser mirada con la intencionalidad de ser comprendida sino simplemente vivida, muchas de las características que describen esa realidad son poco visibles hasta que la voz de los actores se encarga de visibilizarlas. La presente obra de conocimiento acude a los grupos focales para que a partir de lo que viven los actores (maestros y estudiantes), sus narraciones posibiliten hacer una observación de su cotidianidad a través de los grupos focales.

Este segundo momento se orienta a identificar los conflictos escolares, los desencuentros que se dan en el marco de la convivencia escolar y que en el contexto de esta obra de conocimiento se asumen como posibilidad, su carácter mediador, que supera la clásica comprensión del conflicto escolar como negativo, y lo traslada al plano de las oportunidades. Como posibilidad, el conflicto escolar se asume en su condición de elemento mediador para que de él emerjan escenarios de consenso, de comprensión de la diferencia, de hallazgo de rutas para fortalecer la formación ciudadana y la convivencia escolar.

Aunque conocidas estas situaciones y también vivenciadas, es a través de los grupos focales que pueden conocerse, es decir, hacerse visibles, ser observadas desde una óptica distinta para dar cumplimiento al segundo objetivo de esta obra: identificar los conflictos escolares que se pueden utilizar como elemento

mediador para fortalecer la formación en competencias en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar de los estudiantes.

De Armas (2003) plantea que cuando se trata de conflictos, la mediación implica necesariamente compromiso, motivación y voluntad, así como unas condiciones contextuales que propicien que eso que aparece inicialmente como una tensión, se potencie como un lugar de encuentro. Esto sucede según el autor cuando se producen relaciones de confianza además de una serie de recursos comunicativos a partir de los cuales se produzca una superación de la noción de ganar o perder que es usual en los conflictos.

Ese descentramiento es necesario en la medida en que se entiende que cada conflicto, si es bien gestionado, tendrá como consecuencia ganar. Porque la mediación implica una dinámica de cierre/apertura, voluntad para cerrar y llegar a acuerdos, y apertura para la búsqueda de alternativas y soluciones que lleven a que esos conflictos representen la visualización de nuevas oportunidades de entendimiento, así como actuaciones que puedan producir encuentros en donde había inicialmente tensiones.

De alguna forma, la mediación pretende superar las visiones unilaterales del conflicto que las partes tienen, para que nazca una salida original, nueva, que todos sientan como propia. Desde una visión menos individualista y más comunitaria (tal vez menos occidental y más cercana a la cultura asiática o africana). (Armas, 2003, p. 130)

En este sentido, el autor propone que un asunto relevante en la evolución que ha tenido la mediación es que ya no solo es vista como posibilidad de resolución de conflictos, sino como una alternativa que debe ser entendida en clave de posibilidad de generación de nuevas formas de relación y de eslabón, es decir, la mediación es paso, es transición que posibilita la visibilización de otras rutas y alternativas para el encuentro.

4.5.3 Momento 3. Volver a los orígenes

La obra de conocimiento se desarrolla en escenario de la IE Maltería, origen, pero también horizonte del interés investigativo. Origen en la medida en que son sus condiciones, su realidad, sus actores y sus interrelaciones, las condiciones de las cuales emerge la necesidad de realizar la investigación. Y horizonte en la medida en que se espera que los hallazgos, las comprensiones, los acercamientos, puedan ayudar a trazar rutas y un referente para resolver los desencuentros, las tensiones y ver los conflictos escolares no como algo inoportuno, dificultoso; sino como posibilidad de mejora, oportunidad y en plano de la vida escolar como elemento mediador para seguir mejorando la convivencia escolar.

Pensar posibilidades de mejorar la convivencia escolar de la institución educativa es uno de los propósitos de la obra de conocimiento, por ello aunque la construcción de una propuesta o un referente que plantee otras maneras para que

la convivencia escolar esté siempre en mejoramiento continuo, aprovechando las propias vivencias cotidianas de la escuela pareciera ser un cierre, realmente es a la vez cierre y apertura, ya que expone las posibles rutas para que el conflicto escolar pueda constituirse realmente en elemento mediador para la resolución de los mismos, para el consenso y para que se traduzcan en escenarios para aprender y enseñar conocimientos y habilidades necesarias para una mejor convivencia escolar.

Capítulo V. Análisis de la Información

Este capítulo contiene el procedimiento del análisis e interpretación de la información recolectada con la población que hizo parte de la obra de conocimiento, es decir, los estudiantes del grado 9° y los docentes que les orientan clases, población y muestra del objeto de estudio de la obra de conocimiento.

5.1. Procedimiento para el análisis de la información recogida en los grupos focales

La información recogida en los grupos focales a través de las preguntas del cuestionario de tópicos de indagación (ver anexo A) se organizó de la siguiente manera:

- Las respuestas de los participantes fueron grabadas desde la plataforma zoom, por la cual se hicieron los encuentros virtuales, esto debido a las condiciones de distanciamiento establecidas como protocolos de bioseguridad y que llevaron a que se eliminara la presencialidad, en este sentido, los participantes (dos grupos de estudiantes en momentos diferentes) y luego el grupo de profesores, también en un

momento y espacio diferente, fueron citados para el encuentro virtual en el que se suscitarían los grupos focales.

-Cada sesión fue grabada ya que la plataforma permite hacerlo, estas grabaciones fueron transcritas y codificadas con el número de pregunta a la que correspondía la respuesta y el tipo de población, en el caso de los estudiantes con la letra E y para el caso de los profesores con las letras PFSR, de igual forma se les asignó un número de acuerdo con el orden en que intervinieron por primera vez, así

por ejemplo, el estudiante que interviniera por primera vez tendría el código E1 y el profesor que interviniera por primera vez tendría el código PFSR1 y así sucesivamente en una matriz en la que se identificaba pregunta el número de la pregunta, código (si era estudiante E, si era profesor PFSR y el orden en el que intervinieron: 1, 2, 3, 4 y la respuesta (Tabla 1: Matriz de codificación).

Tabla 1. Matriz de codificación

N° pregunta	Código de acuerdo con el estamento (estudiante o profesor) y orden en que interviene	Respuesta (transcripción de la respuesta tal y como fue expresada en el grupo focal)

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el número de la pregunta se agruparon las respuestas de conformidad con el tópico de indagación al que pertenecen y consistente con lo expuesto en el Anexo A.

Luego se realizó una lectura interpretativa de los datos a la luz del marco teórico de la investigación, de lo encontrado en los antecedentes, del contraste de las respuestas de los participantes y de los datos encontrados en la fase de recolección de información, para dar respuesta al objetivo general.

El análisis de la información se hizo a partir de un proceso de codificación abierta, la cual “resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene” (Cantero, 2014, p.110). En este sentido y de conformidad con la matriz de codificación que se construyó, se

analizaron las respuestas que daban los participantes a cada pregunta buscando elementos comunes y diferenciadores en las respuestas del mismo estamento (estudiante/estudiante y profesor/profesor), pero también contrastando las respuestas a una misma pregunta en participantes de distintos estamentos con el fin de evidenciar por ejemplo, si la respuesta a una pregunta presentaba diferencias sustanciales entre estamentos o consistencias entre los participantes de diferentes estamentos.

5.2 Descripción de las características de la convivencia escolar a la luz de las competencias ciudadanas

Los estudiantes asumen la ciudadanía asociada al sitio geográfico de origen o en el que se vive, ello se evidencia en expresiones como “*un ciudadano es toda persona que vive en una ciudad*” (E3¹) o “*si vivo en la ciudad puedo decir que soy ciudadano*” (E11), este tipo de pensamientos refleja en los estudiantes una idea reducida de lo que es ser ciudadano en la medida en que en un principio estaría excluyendo por ejemplo a quienes provienen de zonas rurales que en la institución educativa es una población que representa un alto porcentaje, pero además porque lo simplifica al solo hecho de provenir o vivir de un lugar, ello se aleja de planteamientos como los de Mielles Barrera & Alvarado Salgado (2012) quienes

¹ Para efectos de reservar los nombres de los participantes, los estudiantes se denominaron con el código E y los profesores PFSR con números asignados de acuerdo con el orden en que participaban por primera vez.

proponen que la ciudadanía no es una condición natural que se derive de un hecho particular, en este caso vivir o nacer en una ciudad, sino que es principalmente construcción social, es decir, producto de la intersubjetividad que se da en la cotidianidad.

Este principio aplica para otras afirmaciones de estudiantes como “se es ciudadano cuando se cumple 18 años” (E12), “cuando uno tiene la mayoría de edad uno es ciudadano” (E4), en las que de nuevo la ciudadanía se condiciona a una situación específica, natural, biológica si se quiere, y de alguna forma suscrita a la normatividad, no obstante, Mieles Barrera & Alvarado Salgado (2012), plantean que la condición de ciudadanía es un asunto que supera la norma “Un ciudadano no es solo lo que las normas le permiten ser, es lo que crea en la relación conflictiva con su mismidad, la alteridad y la otredad” (p. 63).

Las consecuencias de este tipo de pensamientos pueden traducirse en la idea que la ciudadanía, comprendida de forma más integral como construcción intersubjetiva, con implicaciones en el interés por lo colectivo, la comprensión de derechos y deberes, entre otros, se vería postergada a una edad específica (18 años en el caso de Colombia) o al lugar de donde se proviene o habita (la ciudad), lo cual impide que se apueste por el ejercicio de la ciudadanía desde edades tempranas e independientemente de la proveniencia. En las respuestas de los docentes se evidencian nociones más integrales en los que la ciudadanía y el ser

ciudadano se relaciona con “ser parte del estado” (PFSR7), *“tener la capacidad de compartir con los otros, de ir con los otros. Esto es la capacidad que tiene la persona de sentirse en un grupo social y ser capaz de respetar como las normas y las condiciones básicas de convivencia”* (PFSR5), en este sentido, Mieles Barrera & Alvarado Salgado (2012) exponen la importancia de que la ciudadanía incorpore no solo una “responsabilidad compartida” (p. 58) sino también una “identidad compartida” (p.58), es decir, el sentirse parte de, ya que ello puede desencadenar la asunción de un compromiso con quienes sienten son su colectivo.

Esta integralidad en los acercamientos a lo que es la ciudadanía se hace evidente también cuando los docentes expresan cómo el ser ciudadano tiene sentidos en varios órdenes *“está la legalidad, la normatividad, pues, ser parte de un espacio, de un territorio geográfico donde tiene su residencia, donde está arraigado cultural y socialmente, pero también podríamos decir que ser ciudadano es tener unas pautas y normas de comportamiento que se rigen a través de una sociedad”* (PFSR1), en estas observaciones se hace visible la idea que la ciudadanía no se reduce a lo legal sino que incorpora otros sentidos como por ejemplo el compartir y regirse por unas normas.

“Diríamos que la ciudadanía es como esa relación que existe entre el ser, entre sujeto y el espacio geográfico y esa ciudadanía la podríamos plasmar y visibilizar a través de las costumbres, de los valores, de las normas, de la

convivencia como tal” (PFSR5). En la línea de estos planteamientos aparecen otras comprensiones que incorporan por ejemplo la idea de participar “*pues para mí es como la participación activa que tienen las personas donde se puede como digamos aportar ideas, promover cambios y expresar las opiniones con libertad y respeto*” (PFSR2), Ruiz Silva & Chau Torres (2005) plantean que es vía la participación que toma sentido la democracia, en la medida en que cada ciudadano se asuma como autor de realidad, ejerza sus derechos y deberes intervenga en la toma de decisiones y asuma la esfera política como inherente a cualquier ser humano.

Frente a la convivencia, los estudiantes la describen como la forma en que se da el relacionamiento con los compañeros “*la forma en que todos nos llevamos en el salón*” (E18), “*pues sería la forma como de comunicarme con mis compañeros y profesores*” (E4), “*la forma en que me llevo con mis compañeros*” (E14), se observa en estas ideas que se asume la convivencia desde su versión positiva como el ideal de lo que se espera que sea, sin embargo la convivencia tiene un origen que corresponde a una perspectiva más neutra que a diferencia de la ciudadanía que es construcción social, es connatural al ser humano por el mero hecho de ser social por naturaleza.

En condiciones positivas o negativas siempre se convive, no obstante, el hecho que se asuma de forma positiva constituye una potencialidad para que la convivencia se dé en las mejores condiciones, pues de acuerdo con Rodríguez

(2006), las estrategias para garantizar los saberes necesarios para tener una sana convivencia se fundamentan en el concepto que se tenga de convivencia y en la forma específica de convivencia a la que se aspira. *“Es como tener la capacidad de estar con el otro, hacer con el otro, trabajar con el otro” (PF SR1), “estar en condiciones de respetar al otro por diferente que sea y encontrar puntos comunes” (PF SR4), “tolerar a las personas que son diferentes de uno” (PF SR6)*, en los profesores se evidencia por su parte la incorporación de la alteridad, del otro, como aspecto fundamental de la convivencia.

La aceptación de la diversidad es de acuerdo con Rodríguez (2006) uno de los componentes necesarios en relación con el desarrollo de una pedagogía de la convivencia, aunque insuficiente, según el autor, quien propone que se requiere de la promoción de una serie de saberes de orden ético, axiológicos, políticos, entre otros, que resume en tres categorías: naturaleza humana, relación y, ciudadanía. La aceptación de la diversidad se ubica en el escenario de los contenidos de relación en los cuales incluye también el respeto, la no violencia, la solidaridad.

Pero también es necesario promover saberes de las otras dos categorías: contenidos de naturaleza humana, en los que el autor inscribe aquellos que tienen relación con el derecho a la vida, la dignidad, la esperanza y; los contenidos de ciudadanía, entre los que se encuentra la justicia social, el estado de derecho, los derechos humanos.

En cuanto al conflicto escolar, profesores y estudiantes advierten que no es necesariamente positivo o negativo, que es connatural a la existencia humana como lo es la convivencia, que lo que realmente es positivo o negativo es la forma de abordarlo, que no es posible eliminarlo y que además es necesario para la vida en sociedad *“un conflicto es un desacuerdo entre una persona entre varias personas, digamos es como una oposición a ideas comentarios” (PFSR5), “una diferencia que se ocasiona a raíz de algo” (E 19), “una situación particular donde varias personas entran de pronto pues en una discrepancia tal vez cierto” (PFSR1), “como encontrones en lo que se piensa o cree” (E8).*

Esta apreciación está en la línea de lo planteado por Suárez (2008), quien expone que la convivencia es inherente al ser humano, como lo es el conflicto, y la forma como se resuelva puede y debe asumirse como como posibilidad de aprendizaje personal y de desarrollo y deben fomentarse actitudes que lleven a asumirlo como oportunidad. *“En parte el conflicto es positivo y en parte negativo porque usted puede tener un problema con una persona y nunca solucionarlo, pero otras veces terminan organizando sus problemas” (E15), “porque si todo fuera calmado pues no habría soluciones tampoco a cosas que pueden ser un problema más grande en el futuro” (E11), “un conflicto nos puede ayudar a acercarnos, a solucionar un caso negativo, cualquier conflicto tiene su posibilidad, lo que pasa es que si no lo abordamos bien se puede convertir en algo negativo” (PFSR5), “se*

pueden sacar cosas muy positivas, que la agresión a un estudiante en un momento determinado pueda servir como ejemplo sobre cómo deben solucionarse los problemas sin llegar a la agresión” (PFSSR1).

Lo expuesto concuerda con Suárez (2008) cuando expresa que

El conflicto conjuga los fines y las pretensiones individuales y sociales que persiguen los individuos (o los grupos). [...] Esta perspectiva (personal o grupal) puede dificultar o facilitar el tránsito hacia puntos de entendimiento o contradicción que facilitan la construcción de alternativas y parámetros de entendimiento o pueden agudizar la controversia mediante la asunción de posicionamientos contrastantes. Si al conflicto se le imprime una visión positiva, las diferencias se resolverán mediante la apertura y búsqueda de instancias que permitan a los interlocutores interactuar a través del diálogo, la reflexión y el entendimiento. (p. 189)

El autor defiende la idea que el conflicto no solo es inherente a la vida en sociedad, sino que tiene el potencial para constituirse en fuente de aprendizaje, desarrollo y maduración personal, ya que la persona debe poner en marcha una serie de mecanismos que favorezcan una gestión positiva del mismo” (Suárez, 2008, p.190). En esta misma lógica Ortega (2001), expone que, aunque infortunadamente el conflicto ha sido asociado de forma indiscriminada a conductas no deseables, posibilita la confrontación de valores y de ideas, lo cual es de alto valor en una sociedad que aspire a la democracia expresada en el diálogo y la tolerancia.

En relación con la violencia esta es asumida como un resultado negativo de los conflictos, que puede expresarse de muchas formas: física, verbal, gestual, a la que no debiera acudir en ninguna condición y que tienen un carácter intencional. *“Los conflictos ya son peleas y esas cosas” (E12), “cuando ya la gente se pierde el respeto” (E1), “eso ya es un episodio dentro de la convivencia donde se genera digamos un impacto psicológico o físico” (PFSR1), “pues es algo intencional, es como una fuerza, una amenaza contra alguien” (PFSR3).* Ideas consistentes con los planteamientos de Serrano & Pérez de Guzmán (2011), quien argumenta que, a diferencia del conflicto, la violencia no es inherente a la condición humana, no es innata ni natural, sino aprendida en el proceso de socialización y tiene como característica el ser intencional.

En relación con la convivencia, el conflicto y la violencia escolar, los principales conflictos se encuentran, por ejemplo, con las normas, en general la construcción de las mismas se adjudica a un grupo pequeño, principalmente directivos y el acogimiento a las externas provenientes del sistema educativo. *“Los directivos hacen las normas no profe?” (E19), “Los directivos” (E3), “Los directivos con ustedes los profesores” (E8), es la comprensión que hacen los estudiantes. Los profesores por su parte plantean que “Las normas las envían desde la Secretaría de Educación” (PFSR4), “pues obviamente la institución educativa, hace parte de un engranaje que tiene que ver con todo el modelo de lo que es la Ley General de*

Educación, Ley 115, nosotros estamos regidos por eso y dentro de la ley de educación, pues está toda la parte de la normatividad, sin embargo, el Manual de Convivencia digamos que es un constructo que se hace o se está haciendo y se vive a diario” (PFSR1), “Digamos que parten desde los directivos cierto, pero en los salones en las aulas de clase también hay normas que establecen los mismos docentes” (PFSR3).

Se evidencia por tanto que en relación con la construcción de las normas, esta es una labor que en general se considera son realizadas por otros, hecho que representa una gran problemática en la medida en que la participación en la construcción de estas es necesaria para dotarlas de legitimidad. Así lo plantea Ramírez (2016) quien a partir de su estudio recomienda que las normas sean construidas con participación de todos los estamentos y grupos de interés de las instituciones educativas, incluidos los padres de familia en la medida en que ello favorece el sentido de pertenencia y el respeto por las mismas.

Por su parte, los hallazgos de Gaona (2012), la llevaron a concluir que cuando las normas de convivencia no son producto del acuerdo, estas no solo no cumplen su objetivo, sino que pueden ser potenciadores de conflictos en la medida en que son incapaces de producir los espacios para generar y socializar los consensos y que llevan a que más que un sistema de convivencia, se traduzcan en

mecanismos disciplinares que recurren a una concepción de autoridad representada en una minoría.

Las normas son de gran relevancia porque constituyen uno de los ejes centrales alrededor de los cuales se teje la ciudadanía y potencia el sentido de hacer parte de un orden social. El ejercicio de la ciudadanía, plantean Ruiz Silva & Chaux Torres (2005), que tiene implicaciones más allá de la condición ciudadana es un reto de la educación y requiere que los actores cumplan las normas y esto se da vía el conocimiento, defensa, utilización y generación de reglas de juego y normas que posibiliten la convivencia bajo ciertos marcos de actuación consensuados por las mayorías.

La formación ciudadana depende, en buena medida, del tipo de relación que los actores de la escuela establecen con la norma. Un esquema educativo autoritario puede hacer que las personas obedezcan normas, se sometan a ellas, pero difícilmente puede lograr que las acaten voluntariamente, es decir, que asuman responsabilidad moral con su significado y finalidad. La promoción de la norma suele producirse de manera negativa, esto es, a través de las consecuencias punitivas que se siguen de su no acatamiento, por ejemplo, la retaliación y el castigo. (Ruiz Silva & Chaux Torres, 2005, p. 19)

La no participación en la construcción de las normas debilita la autonomía, ya que cuando es el producto de un consenso general ello implica que cada sujeto es consciente y genera sus propias regulaciones, cuando ello no se da y se acude

a la heteronomía, las regulaciones externas pierden legitimidad al no estar cargadas de sentido moral estructurándose sobre un sentido de lo punitivo, así el sujeto puede temer a las consecuencias del incumplimiento pero no tendrá respeto por la norma, y lo que se requiere es precisamente que el individuo construya otro tipo de relaciones esta, fundamentadas en la pertenencia, la legitimación y la validación de la misma.

Plantea el autor que cuando las consecuencias del incumplimiento de la norma dejan de ser punitivos se traducen en impactos reparadores, que traen consigo la restauración de la confianza, lo cual lleva las consecuencias del incumplimiento de la norma al plano de la dignificación del otro y a la importancia de la norma en la relación con el otro. En esta misma línea de reflexión se encuentran García & García Yeste (2007), quienes exponen que aquellos modelos educativos en lo que se define una autoridad que impone normas son que haya participación de quienes están implicados por el reglamento, promueven pasividad, desestimula la búsqueda del consenso porque son sistemas en los que generalmente se recurre al conductismo en el que el incumplimiento de la norma se concreta en la sanción y ello refuerza la verticalidad de la autoridad, no el diálogo.

Mockus (2002) reafirma la importancia de la norma en el contexto de la vida en sociedad y de la convivencia a la cual define en términos de “acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación

social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas” (p. 21) propone igualmente que cuando los acuerdos no son compartidos por todos, no son suficientes, carecen de legitimidad, o han perdido vigencia hay que generar los escenarios para repararlos ya que deben cumplir siempre con criterios de universalidad u coherencia para que sean “admirados” aún por personas de grupos sociales diferentes.

La no participación en la construcción de las normas que refieren los estudiantes y la mayoría de los profesores (excepto uno) se asocia con otra tensión hallada en la institución educativa en relación con la convivencia escolar y es la ausencia de escenarios para reflexionar en torno a la norma, plantear desacuerdos y producir reparaciones de la misma en caso de que sea necesario *“El espacio no nos lo dan ya si uno quiere tiene que hacer una carta y todo eso pero no es como que vea hablemos, sentémonos todos y miremos” (E21), “En la clase de filosofía a veces nos dan la oportunidad de plantear las inconformidades pero es un ejercicio de clase que no sale de la clase, no es que nos vayamos a ir a debatir por fuera” (E8).*

Los profesores plantean al respecto situaciones como las siguientes: *“En cinco años que llevo en el colegio es la primera vez que tengo la oportunidad de hablar de estos temas a pesar de que es importante hablar de las cosas que nos incomodan a nosotros y de las que les incomodan a los estudiantes para que todos*

nos sentimos cómodos con todos” (PFSR3), “Sí se tiene esa posibilidad de los diálogos especialmente en el aula no, no con todos los docentes ahí hay unos que son más accesibles a estos diálogos, más abiertos, otros son más reacios” (PFSR1), “no, no hay mucho espacio, la verdad los espacios son muy limitados y muy cortos cuando se trata de debatir en torno a las normas o a la autoridad” (PFSR7), “lamentablemente la institución educativa donde nosotros laboramos no es muy, no genera muchos digamos diálogos para estar mirando constantemente esa posibilidad de moverlo, de cambiar las normas. Los espacios a veces no se no se crean t porque de pronto son muchas las cosas que se presentan en la institución, entonces se descuida un poquito esta parte” (PFSR2)

Esta situación es una condición que también va en desmedro del fortalecimiento de la ciudadanía y de la convivencia, Ruiz Silva & Chaux Torres (2005) exponen que “Si una persona o grupos de personas no pueden participar en la crítica a las instituciones sociales y en su mejoramiento, incluyéndose aquí la escuela misma, no puede hablarse propiamente de una educación ciudadana. (p. 19). En esta misma línea de pensamiento se inscriben los planteamientos de Mockus (2002), quien propone que si bien es necesario el pluralismo moral y cultural este debe estar en consonancia con el respeto por la ley, lo que se traduce en que las libertades no podrán estar por encima de la norma, pero igualmente plantea que si esta se considera adversa deben generarse nuevos acuerdos “repararlos” situación que deberá darse en una discusión abierta sobre la inconveniencia del acuerdo.

Lo anterior sugiere la importancia de los escenarios para plantear desacuerdos con la norma, su conocimiento y discusión a la luz de los intereses de todos los implicados. Ya que en un grupo social donde no se consensuan las normas y no se construyen colectivamente, su conocimiento también se verá en riesgo, así como el respeto por la misma, en la institución educativa tenida en cuenta para esta obra de conocimiento se evidencia: *“Pues es que a nosotros nunca nos han mostrado las normas” (E21), “La única vez que he visto el Manual de Convivencia fue una vez que un profe nos puso a hacer un trabajo con eso” (E3), “Yo no conozco el Manual de Convivencia de este colegio ni nada” (E10)*. Los profesores sugieren que sí se dan a conocer *“entre todos hemos construido las normas que hay un momento en que de pronto hay pequeñas diferencias, pero porque hayan diferencia no quiere decir que no se esté de acuerdo, hay cosas para mejorar, hay cosas para solucionar, hay de pronto situaciones, pero eso digamos que no son muy generales, más bien particulares y son muy escasas” (PF5SR5), “Creo que todavía falta un poco de exigencia ante algunas situaciones que se presenta en la institución, entonces hacen que las normas las salten los muchachos y no haya un compromiso por parte de los padres y de los estudiantes”.* (PF3SR3)

Ramírez (2016) en el estudio que adelantó concluyó que conocer las normas y estar de acuerdo con ellas es necesario para que estas cumplan su finalidad como reguladoras. De allí que sea necesario generar espacios que permitan conocerlas,

discutirlas y llegar a consensos en su formulación, pero también en su aplicación, ya que mientras los profesores plantean que puede haber poca exigencia, los estudiantes perciben que se es estricto con asuntos que para ellos no tienen tanto valor mientras se es flexible con asuntos de mayor relevancia para el estudiantado. *“A veces exageran con los correctivos, a veces lo que se ha hecho es una bobada pero ellos lo toman como si mejor dicho se hubiera hecho algo super grave” (E1), “Hasta el punto de decir que van a acusar con bienestar familiar” (E13), “Y cuando tienen que sancionar ahí si no hacen nada, uno hace una bobada y lo mandan para otro salón aislado y con un libro o juntan a todos los que hicieron un daño en un solo salón” (E7), “No se toman las medidas que debieran ser en cada caso, en las bobadas le dan mucha importancia y en las grandes ahí si mijo no pasó nada y no hay reglas claras cada cual sanciona como le parece” (E11), “por ejemplo alguien del salón hace algo y entonces ya de una están pensando que es uno de los mismos tres, los mismos cinco o los mismos 4, pero no si lo hace uno de los que es aplicado ahí sí no le dicen nada cuando eso es algo que debiera hacerse igual con cada estudiante” (E9)*

El conocimiento de las normas, de las implicaciones que tiene el no acogerse y demás, son asuntos claves para la convivencia y la ciudadanía porque constituyen el marco de actuación con base en el cual se distingue lo que está permitido y lo que no *“Sería importante conocer las normas porque se da que los profesores llevan eso a conveniencia de ellos, ¿sí me entiende? Como nosotros no tenemos conocimiento pues ellos dicen cualquier cosa y nosotros les tenemos que decir que*

sí porque según ellos son las normas del colegio y puede que no sea así” (E9), “Todos no conocemos las normas a veces, pues nos la saltamos o no las entendemos detenidamente” (PFSR6). De allí que los estudiantes quisieran participar de la construcción de las normas, lo que garantizaría su conocimiento y legitimidad “Pues siendo honesto, creo que de parte de todos deberían surgir las normas” (E18), “Es importante que en cualquier norma todos estemos de acuerdo ¿no?” (E15), “Ahí deberíamos participar todos para estar todos claros” (E4).

La ausencia de espacios y posibilidades para participar en la construcción de las normas, debatirlas y reflexionar alrededor de ella contrasta con el hecho que, al indagar por escenarios de participación, la comunidad educativa plantee que sí existen: *“Sí profe, las izadas de bandera” (E3), “Torneos de fútbol” (E16), “Sí claro que hay escenarios de participación, el aula de clases es un escenario de participación, se han creado los momentos los debates con los candidatos a la personería y a la controlaría” (PFSR1), “Sí yo creo que hay escenarios de participación en las actividades artísticas, deportivas, sociales, culturales” (PFSR4).*

En general los escenarios de participación se asocian a actividades de orden cultural o deportivo y a la participación en grupos colegiados, lo que representa una perspectiva reduccionista de la participación, de hecho un solo docente plantea el aula como escenario de participación pero de nuevo refiere procesos como las candidaturas en grupos colegiados, de acuerdo con Pérez (2001), en ocasiones los

profesores no potencian sus aulas como espacios de participación porque implica romper con modelos tradicionales marcados por la verticalidad y en la que los estudiantes cuentan con pocas posibilidades de deliberar y en un ambiente en el que la disciplina es entendida como control y manejo exclusivo de poder.

Como se planteaba en párrafos anteriores, las instituciones educativas son sociedad y por ello tienden a reproducir las condiciones del entorno, ello puede explicar esa reducción de la participación a ciertos escenarios específicos pues según Mielles Barrera & Alvarado Salgado (2012), en Colombia, el ejercicio de la ciudadanía conserva un sesgo hacia la formalidad e institucionalidad y de forma especial a prácticas específicas como el voto, o la participación en organismos de carácter político y no al ejercicio que puede hacerse de la ciudadanía desde la cotidianidad misma, hecho que afecta que se lleve precisamente al contexto del día a día.

Ruiz Silva & Chaux Torres (2005), por su parte proponen que es importante que la escuela les brinde a los miembros de su comunidad educativa mecanismos que le den la posibilidad de adherirse a iniciativas de construcción colectiva, y de articulación individual y social en torno a intereses comunes y como ruta para producir las transformaciones que espera de la realidad en la que se encuentra.

En este orden de ideas se comprende que el manejo de la autoridad repose según la comunidad educativa en la parte superior de la pirámide jerárquica *“La directora” (E12), “La coordinadora” (E16), “El profesor” (E11), “Se supone que la deben plantear la coordinadora y directora pero muchas veces a ellas se las vacilan y por eso muchos de nosotros le tenemos más respeto a algunos profesores” (E9), “En el colegio la coordinadora y la directora pero en el salón el profesor porque es el que enseña” (E4), “O sea, cada vez que llega un profesor al aula él es el que tiene la autoridad y es el que manda” (E15), “Pues si nosotros queremos hacer algo nosotros no lo vamos a escoger no es que vamos a decir vamos a hacer esto y ya, primero los profesores harán una reunión con los papás y van a mirar si sí les parece y al final son ellos los que terminan decidiendo si les parece o no” (E3).*

Los estudiantes expresan verticalidad en las relaciones, una autoridad respaldada por el cargo (coordinadora, directora, profesora), que evidencian igualmente en la falta de autonomía para adelantar sus propuestas ya que deben pasar por el filtro de los profesores y en algunos casos de los padres de familia lo que les impide ser autores de su propia realidad y limita su capacidad y confianza para tomar decisiones. Los profesores igualmente legitiman una autoridad representada en quienes detentan cargos que están por encima en el orden jerárquico: *“La autoridad mayor la rectoría, luego la coordinadora pero para mí la autoridad mayor en un aula de clase o en una situación, para mí, va en el docente” (PFSR3), “Pues si hablamos de la autoridad simbólica frente a lo que es el la legalidad, pues obviamente ahí hay un consejo directivo, hay un Consejo*

Académico, hay un consejo estudiantil, ya que miraríamos si funcionan, si hay operabilidad pues eso sí se cuestionaría un poquito” (PFSR1).

Esta verticalidad en la estructura se materializa igualmente en la verticalidad que observan los estudiantes en su interacción con quienes detentan la autoridad *“Siento que a veces fallan en el manejo de la autoridad porque a veces se aprovechan” (E7), “Creen que por ser profesores tienen que tener la razón y culpan a personas que no tienen que ver y como dicen que es él es él y ya” (E16), “Los profesores quieren tener la razón siempre y no dejan que uno diga algo” (E11); a pesar de que los profesores afirman que siempre recurren al diálogo y le permiten al estudiante plantear su punto de vista. “Pues digamos que el colegio a veces pecaría o peca porque hay un excesivo diálogo” (PFSR1), “la concertación, nosotros siempre antes de acusar de señalar, siempre se le da la posibilidad al estudiante de que exprese lo que siente” (PFSR4).*

Esa falta de reconocimiento a los estudiantes como sujetos iguales, su anulación, y la ausencia de posibilidades de expresión constituyen formas de violentar sus derechos, que como advierten Martínez & Pérez (2005) remplazan los castigos físicos, pero se recurre a otras formas de anulación, el no darles la oportunidad de plantear su punto de vista, el envío a espacios en solitario, o la

exclusión, incluso represalias con las notas: *“Los profes nos dejan en visto”*² (E17), *“Pedimos que nos expliquen algo y no lo hacen”* (E19), *“pues no sé si llamarlo castigo pero con las calificaciones también ejercemos cierto tipo de correcciones cuando los estudiantes no tienen buena disciplina”* (PFSR6).

Este tipo de acciones no son leídas por los profesores como castigos, de hecho, expresan que no hay castigos y que solo hay sanciones pedagógicas *“el castigo en el colegio no existe, hablamos de correctivos pedagógicos”* (PFSR1), *“No concebimos la palabra castigo, como castigo, sino sanción pedagógica tasación pedagógica”* (PFSR2). Las consecuencias en relación con el incumplimiento de la norma deben ser claras, tener un espíritu reparador y no sancionatorio, aplicable a todos por igual y concebida por todos los miembros desde su carácter reparador y no como castigo.

Este tipo de situaciones representan un debilitamiento de la convivencia, de acuerdo con los estudios adelantados por Arredondo (2019), los manuales de convivencia en las instituciones educativas deben convertirse en una herramienta primordial de carácter formativo y no punitivo que invite a la integración de los diferentes actores de la comunidad educativa promoviendo el liderazgo, la

² Expresión utilizada para referirse a aquellas ocasiones en que se envía un mensaje por WhatsApp, la aplicación envía la alerta de que el mensaje ha sido leído, pero no se da ninguna respuesta,

participación, la convivencia y el respeto por el pensamiento e ideas de sus pares para alcanzar un desarrollo integral.

Ruiz Silva & Chaux Torres (2005), expresan que en el contexto de la formación ciudadana y de la promoción de la convivencia, es necesario promover un tipo de relación con la norma que no se fundamente en el miedo a las consecuencias del incumplimiento de la misma sino en la responsabilidad asumida con el cumplimiento de los acuerdos para que la norma tenga la carga moral y racional necesaria para ser legitimada por todos los miembros del colectivo.

5.3 Conflictos escolares como elemento mediador

Con base en lo arrojado en la descripción de las características de la convivencia escolar de los estudiantes de grado noveno, de las tensiones y conflicto escolar expresadas, se propone reconocer los conflictos escolares que se pueden utilizar como elemento mediador para fortalecer la formación en competencias en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar de los estudiantes.

En este sentido y dado que es relevante ampliar la idea de ciudadanía de forma que supere las visiones centradas en la norma y en la institucionalidad, se propone que desde los comités de área de las ciencias sociales se articule la incorporación de contenidos y escenarios que permitan pensar la ciudadanía como

un concepto que no se agota en el cumplimiento de la mayoría de edad, ni en la proveniencia o lugar que se habita, sino como una condición que se construye día a día en la cotidianidad y la intersubjetividad. Ello implica igualmente la generación de espacios en los que los estudiantes puedan proponer y desarrollar proyectos orientados a mejorar las condiciones de la comunidad educativa con el fin de que se asuman como autores de realidad e incorporen la idea que no solo pertenecen a un grupo, sino que tienen una responsabilidad con este, con su mejoramiento, lo que potencia el pensamiento e interés por lo colectivo y por el bien común.

Vía el desarrollo de estos proyectos es viable vincular a los miembros de la comunidad educativa a formas de participación más allá de momentos y escenarios específicos y se comprende como un espacio que puede fortalecerse en el día a día y que posibilita superar la individualidad para supeditar los intereses particulares a los comunitarios, una acción que necesariamente redundará en una mejor convivencia.

Dado que ya hay un pensamiento acertado en relación con el conflicto que no es catalogado como negativo o positivo por ninguno de los miembros de la comunidad académica, sino que se evidencia en él, el potencial para proponer alternativas de solución es necesario que estos se gestionen positivamente y de forma permanente, es decir, que cada uno sea sistematizado y cuente con una

gestión del mismo para aprovechar las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal que descansan en él.

Se hace necesaria la revisión de lo que se entiende como violencia pero también intervenir en el plano de las interrelaciones todos los tipos de violencia, ya que algunas de las acciones referenciadas como son ciertos tipos de castigo, la estigmatización de los estudiantes que han presentado inconvenientes de tipo disciplinar, la exclusión por medio de mensajes no atendidos o respuestas no brindadas que constituyen una forma de violentar al otro, pero que no son reconocidas como formas de violencia favorece su aparición y perpetuación al no ser vistas como negativas.

La participación en la construcción de las normas, su análisis, debate y democratización del acceso a las mismas es una urgencia, en este contexto, construir propuestas comunicativas permanentes que lleven al conocimiento y dominio de las normas que rigen la institución educativa así como la apertura de espacios en los que se puedan plantear desacuerdos con las mismas, necesidades de actualización, o incluso pensar en convocar a una reconstrucción de las mismas en las que todos los estamentos sean convocados es una posibilidad para ganar en materia de apropiación, respeto y legitimización de la norma en aras de que sea consistente, compartida y comprendida.

La cualificación de los docentes en gestión del conflicto, manejo asertivo de la autoridad, formación ciudadana, formas de expresión de la violencia, entre otros, abre la puerta para que, vía una mayor comprensión y reflexión frente a estas nociones, se puedan producir movilizaciones en torno a las prácticas que se realizan desde su rol como docentes y como promotores de aprendizajes con pertinencia social y de época.

Los conflictos escolares identificados en el proceso de indagación que se adelantó con la población de la presente obra de conocimiento son: noción de ciudadanía escindida, limitada y centrada en la norma y en la institucionalidad; las normas no son construidas con la participación de todos; no se cuenta con escenarios para que las normas sean revisadas y actualizadas permanentemente; no se reconocen todos los tipos de violencia; falta de formación en la gestión del conflicto; ausencia de compromiso de todas las áreas con la formación ciudadana en relación con la convivencia ciudadana y el manejo del conflicto escolar; manejo inadecuado de la autoridad por parte de los docentes.

Estos conflictos se identificaron en las narraciones de estudiantes y profesores a través los grupos focales en los que participaron y se plantearon como elemento mediador en la medida en que pueden ser utilizados de forma positiva para contribuir a la formación en competencias ciudadanas en pro del mejoramiento de la convivencia escolar de la comunidad educativa.

5.4 Aporte a la Institución Educativa de los resultados obtenidos, como referente para continuar la formación de los estudiantes en Competencias Ciudadanas en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar.

Los aportes a la IE de los resultados obtenidos con la investigación, como referente para continuar la formación de los estudiantes en Competencias Ciudadanas en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar, parten del análisis de los resultados de los grupos focales de estudiantes y docentes sobre el objeto investigativo, por tal razón, es necesario comprender que el conflicto escolar es una oportunidad para vivenciar valores, favorecer la participación activa, encontrar acuerdos a través del diálogo, fortalecer la convivencia escolar y la formación en competencias ciudadanas.

En el siguiente cuadro se relacionan los conflictos identificados a partir de las voces de docentes y estudiantes de la IE, y la forma en que pueden constituirse como elemento mediador, entendida esta mediación en términos de lo propuesto por De Armas (2003), quien plantea que la condición mediadora del conflicto se hace explícita cuando se asume como posibilidad de reflexión que convoca la voluntad, la intencionalidad y el compromiso de generar alternativas de solución a partir de las tensiones, los desencuentros y los conflictos en un contexto de confianza y de comunicación, es decir, cuando a partir de la identificación del conflicto es posible avizorar alternativas para llegar al encuentro, y cómo desde esta

mirada puede buscarse opciones de fortalecimiento de la formación en competencias ciudadanas y el mejoramiento continuo de la convivencia escolar.

De igual forma se plantea que sea un mejoramiento continuo porque se entiende que la formación en competencias ciudadanas y la convivencia escolar deben ser una apuesta permanente en el horizonte escolar, independientemente de que se instauren algunas estrategias y de que estas generen algunos logros asociados, la formación no puede entenderse en clave de lo terminado, sino que hay que comprenderla en su condición de inacabamiento, de potencia, lo que plantea que todo es siempre susceptible de mejorar y que como seres humanos somos siempre proyecto, siempre indeterminados, la educación es una posibilidad de avanzar pero teniendo presente que siempre seremos un proyecto inacabado.

En materia de ciudadanía, de convivencia, de ser mejor condición humana, siempre habrá nuevos retos, nuevos conflictos, nuevas tensiones, nuevas formas de aportar a los proyectos colectivos, porque la única certeza es que todo es incierto, cambiante, y ello implica que permanentemente la educación se adapte a nuevos contextos, a nuevas condiciones sociales, históricas, políticas. En la medida en que los procesos formativos dejen de ser ahistóricos y asuman que deben ir al compás de las condiciones de época, tendrá mayores probabilidades de brindar una educación pertinente y coherente.

Tabla 2. Conflictos identificados

Conflicto Escolar	Elemento mediador
<p>Noción de ciudadanía escindida, limitada y centrada en la norma y en la institucionalidad.</p>	<p>Desde los comités de área de las ciencias sociales articular la incorporación de contenidos y escenarios que permitan pensar la ciudadanía como un concepto que no se agota en el cumplimiento de la mayoría de edad, ni en la proveniencia o lugar que se habita, sino como una condición que se construye día a día en la cotidianidad y la intersubjetividad.</p> <p>Generación de espacios en los que los estudiantes puedan proponer y desarrollar proyectos orientados a mejorar las condiciones de la comunidad educativa con el fin de que se asuman como autores de realidad e incorporen la idea que no solo pertenecen a un grupo, sino que tienen una responsabilidad con este, con su mejoramiento, lo que potencia el pensamiento e interés por lo colectivo y por el bien común.</p>
<p>Las normas no son construidas con la participación de todos los estamentos en consecuencia son ilegítimas</p>	<p>Construir propuestas comunicativas permanentes donde los estudiantes siempre sean convocados a la construcción y revisión permanente del manual de convivencia llevando al conocimiento y dominio de las normas que rigen la institución educativa.</p>
<p>No se cuenta con escenarios para que sean revisadas y</p>	<p>Se propone la apertura de espacios en los que se puedan plantear desacuerdos con las normas,</p>

actualizadas permanentemente.	necesidades de actualización, o incluso pensar en convocar a una reconstrucción de las mismas en las que todos los estamentos sean convocados.
No se reconocen todos los tipos de violencia	<p>Abordar en los contenidos curriculares todas las formas de violencia que pueden presentarse con el fin que aún aquellas que son más sutiles no pasen inadvertidas ni sean naturalizadas.</p> <p>Establecer diálogos directos con los estudiantes sobre la convivencia escolar; ya que son muchas las violencias ocultas que se dan al interior de esta, que no son conocidas por los docentes ni directivas de la IE.</p>
Falta de formación en la gestión del conflicto	Desarrollo y promoción de espacios de formación y fortalecimiento de capacidades para la gestión de los conflictos con el fin que los docentes cuenten con los recursos necesarios para afrontar este tipo de situaciones y aprovecharlas para que se traduzcan en oportunidades para conocer el punto de vista del otro, desarrollar un pensamiento más empático y fortalecer la capacidad de ponerse en la condición del otro.
Falta de compromiso de todas las áreas con la formación ciudadana en relación con la convivencia	Institucionalizar a través de una política de la IE un espacio como los microcentros donde se reúnan todos los docentes para tratar asuntos

<p>ciudadana y el manejo del conflicto escolar.</p>	<p>relacionados con la formación de los estudiantes en cuanto a la formación ciudadana y competencias ciudadanas, la planeación y definición de estrategias de transversalización, con el fin de que participen todos los docentes e identifiquen desde sus áreas, cuál puede ser el aporte a este objetivo de formación.</p>
<p>Manejo inadecuado de la autoridad del adulto(a)</p>	<p>Dado que la autoridad está ligada necesariamente a la norma como aquel acuerdo sobre el cual se construyen las reglas y los consensos que tienen el potencial para fundamentar una sana convivencia, se considera que el conocimiento de las normas y la participación en su construcción y los espacios para actualizarlas en caso de ser necesario; constituyen una posibilidad para que cada persona que hace parte de la comunidad educativa asuma el rol y el liderazgo que le es propio y que no se presenten los abusos referenciados por los participantes en la presente obra y que ellos mismos reconocen como consecuencia del desconocimiento de las normas.</p>

Fuente: elaboración propia

Los docentes están en la responsabilidad de definir estrategias pedagógicas para la formación en competencias ciudadanas desde la planeación de las clases que permitan mejorar la convivencia escolar, partiendo de las diversas situaciones conflicto al interior del aula, donde los estudiantes tengan la posibilidad de plantear posturas críticas y argumentadas frente a las realidades de su contexto, explorar en el universo de las competencias ciudadanas y su interacción con la formación ciudadana, de tal manera que las aulas de clase se conviertan en espacios de producción individual y colectiva basada en valores fundamentales en pro de la convivencia y la transformación social.

Por otro lado, es necesario que desde las diversas asignaturas a nivel institucional se establezcan acciones y metas encaminadas a la formación en competencias ciudadanas de tal manera que el trabajo formativo no se dé únicamente desde la didáctica de cada docente o desde el área de Ciencias Sociales en particular, como se expresa en múltiples ocasiones por la población estudiada. Si todos los docentes desde la transversalización de sus áreas se enfocan en la formación en competencias ciudadanas y ciudadanía, su impacto en la convivencia institucional será mayor.

De la misma manera la institución debe promover el desarrollo de actividades institucionales y de aula, con situaciones adicionales a la elección del personero y contralor estudiantil, de tal forma que los estudiantes identifiquen realidades

sociales, dialoguen acerca de las problemáticas, expresen sus ideas, lleguen a acuerdos colectivos y propongan soluciones ante la cotidianidad de su contexto, favoreciendo así la experiencia directa con la formación en competencias ciudadanas estableciendo criterios básicos para la formación ciudadana pero sobre todo favoreciendo los procesos de convivencia pacífica y resolución de conflictos en los espacios escolares.

En este mismo sentido la institución debe establecer propuestas para la reflexión, reestructuración y mejoramiento de los manuales de convivencia por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, de tal forma que se genere apropiación y sentido de pertenencia por la normatividad institucional; para así lograr que la población estudiantil y comunitaria sea participe en la creación de la norma, planteando sus intereses, necesidades y motivaciones, pero sobre todo alcanzando un verdadero conocimiento de lo consagrado en el manual desde la postura formativa y su accionar en la vida escolar.

Finalmente, y no menos importante es la necesidad de aprovechar los escenarios académicos entre docentes para formar a los maestros en estrategias pedagógicas para la orientación de los estudiantes en cuanto a lo relacionado con la enseñanza y vivencialidad de las competencias ciudadanas y formación ciudadana a partir de la transversalización de las diferentes áreas, en pro del mejoramiento de la convivencia escolar.

5.4.1 Plan de acción: Referente para la IE

De acuerdo con los resultados y hallazgos más relevantes obtenidos en la presente investigación, se propone a la IE. Maltería continuar con la formación de los estudiantes, en temas de competencias ciudadanas, en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar, teniendo en cuenta el conflicto escolar como un elemento mediador; a través de la estrategia pedagógica, Constructores de ciudadanía. De ahí que la conformación del comité constructores de ciudadanía se convierte en un elemento mediador y referente para la IE en cuanto a la formación en competencias ciudadanas y en pro del mejoramiento de la convivencia escolar, entendiendo las múltiples oportunidades que ofrece el conflicto escolar para el aprendizaje y formación.

De acuerdo a lo anterior, se propone crear e institucionalizar un comité que se denomine constructores de ciudadanía, conformado por estudiantes y profesores, dado que en la institución no se tiene este tipo de equipos de trabajo y solamente cuenta con el comité de convivencia orientado al ejercicio sancionatorio. Este comité se encargará de reflexionar en torno a la ciudadanía y las competencias ciudadanas, así como de generar espacios para la cualificación y la capacitación de los miembros del comité y de la comunidad educativa en general en materia de ciudadanía, competencias ciudadanas, convivencia y resolución de conflictos.

Este comité podría ser articulado con el Comité de Convivencia de la IE, en aras de generar espacios para estudiar el manual de convivencia y para proponer estrategias orientadas a dar a conocer el manual entre los miembros de la

comunidad académica, las implicaciones de su incumplimiento y de evaluar propuestas de cambio de las normas que sean concertadas o sugeridas por los diferentes estamentos y de sustentar y socializar las propuestas de reforma ante el Consejo Directivo para su análisis y la toma de decisiones a las que dé lugar las propuestas llevadas.

En cuanto al manejo de la autoridad que se consideró como verticalizada y en ocasiones asociada a un abuso de la misma, se plantea que a través de Constructores de ciudadanía, se promuevan capacitaciones sobre manejo de la autoridad y se realicen talleres en los que se incluya el manejo de roles que permita a cada uno de los estamentos estar en los zapatos del otro, identificarse con la situación del otro y acercarse a los sentimientos y experiencias del otro cuando se vivencia una situación similar, esto lleva a que cada uno sepa qué se genera al estar a cada lado de la situación y potenciar sentimientos de empatía.

Dado que también se expresa por parte de los estudiantes el hecho que se presentan sesgos en los docentes a la hora de identificar a los estudiantes vinculados a alguna problemática específica, referenciando que se tiende a responsabilizar de la mayoría de las problemáticas a los estudiantes que presentan con mayor frecuencia inconvenientes disciplinares, aunque estos no hayan estado vinculados a la situación, se propone que los miembros del comité funjan como mediadores en aquellas situaciones que atenten contra la convivencia, el ejercicio

de la ciudadanía, la participación y demás, y se constituyan en voceros e intermediadores, con una perspectiva que puede entrar a equilibrar la balanza ya que en ellos no existe el sesgo que se expone desde los estudiantes.

Se sugiere a la IE, instituir un espacio en el horario escolar, para que en diálogo desde las sesiones de dirección de grupo, Constructores de Ciudadanía trate asuntos relacionados con la dinámica de cada uno de los colectivos, los conflictos que se presenten y alternativas de solución por vías pacíficas, para llegar a consensos en relación con la forma de intervenirlos, los tiempos en que se adelantarán las intervenciones y los resultados que se esperan de las mismas para que se pueda hacer una valoración no solo del cumplimiento de las acciones sugeridas, sino también de sus impactos. Esta medida surge de la necesidad de materializar espacios en los que los estudiantes tengan la posibilidad de hablar sobre el tema y de hacer seguimiento al plan de acción construido.

Constructores de ciudadanía tendrá un comité por cada nivel o grupo existente en la institución, conformado por tres estudiantes elegidos por voto popular y el director de grupo. Esta conformación tendrá vigencia por un periodo lectivo (año escolar) y deberán entregar al Consejo Académico al finalizar el periodo, un informe de los asuntos abordados, los logros alcanzados y las propuestas para el periodo siguiente, este además deberá ser socializado en una jornada de rendición de cuentas, por los miembros del comité saliente a los miembros del comité que se

nombre para el nuevo periodo. Esta estrategia también constituye un mecanismo de seguimiento y verificación del plan, en razón a que de no tener como verificar que lo que se programe se está realizando y tiene los impactos que se esperan, las labores de estos colectivos pueden hacerse difusos y no concretarse o no tener como mostrar evidencias de los impactos obtenidos.

Capítulo VI. Conclusiones

El interés de comprender asuntos relacionados con las competencias ciudadanas en la institución educativa y en especial aquellas relacionadas con la convivencia escolar y su correlato con el conflicto escolar, llevaron a algunos hallazgos que si bien no constituyen una realidad que no pueda ser transformada, si representa la realidad de un presente institucional, con el potencial para fortalecer condiciones que posibiliten generar escenarios más propicios para la participación, la democracia, la convivencia y el diálogo; asumiendo el conflicto escolar no como una situación negativa sino por el contrario como una posibilidad de enseñanza desde la cotidianidad por parte de los docentes, al igual que de aprendizaje para los estudiantes.

Esta realidad se concreta en lo siguiente:

En la comunidad estudiantil, existen ideas de ciudadanía limitadas, reducidas al lugar donde se nace, a la condición de ciudadano desde la normatividad pero no como construcción social y condición inherente a cualquier sujeto que incorpore en sus reflexiones y proyecciones la pertenencia a una comunidad, la valoración de los intereses colectivos, la suscripción a unas normas, el reconocimiento de unos derechos, la participación en proyectos de interés común, entre otros. Esta visión reduccionista lleva al desconocimiento del potencial que reside en la ciudadanía y en las múltiples formas de ejercerla.

En relación con la convivencia escolar, esta se asocia a ideas positivas, respeto, reconocimiento del otro, establecimiento de buenas relaciones, la inclusión, lo cual representa un aspecto con un alto potencial en la medida en que se parte nociones positivas que pueden traducirse en una idea aspiracional que lleve al desarrollo de acciones para alcanzarlo. En las ideas de conflicto Escolar que maneja la sociedad educativa se evidencian igualmente construcciones que pueden ayudar en el establecimiento de una sana convivencia como es asumir el conflicto como una situación que es connatural al ser humano pero que tiene el potencial para generar mayores condiciones de convivencia, aprendizajes, consensos y entendimientos.

Otro asunto que se evidenció es que tanto estudiantes como profesores hacen una diferenciación entre conflicto y violencia y lo fundamentan en que no todo conflicto tiene por qué derivar en violencia, encontrando en esta última una expresión que es en todos los casos negativa y que no debiera ser contemplada como vía para resolver los conflictos porque lleva necesariamente a agudizarlos, porque es el plano donde se da la anulación del otro y la falta reconocimiento del otro.

Los escenarios que plantean los estudiantes y docentes en relación con su participación en la construcción de las normas, así como el conocimiento de las

mismas como eje de la convivencia, la democracia y la participación, presenta grandes fracturas. En general los estudiantes expresan no participar en su creación, no conocerlas, no contar con espacios para plantear su inconformidad o reflexionar en torno a las normas, o para adelantar transformaciones de las mismas, al tiempo que sienten que consideran que los profesores aprovechan este desconocimiento para aplicarlas de forma arbitraria.

Muchos de los profesores coinciden con esta perspectiva, proponiendo que las normas son producidas por entes externos y que los espacios para reflexionar en torno a la pertinencia y vigencia de las normativas, es una deuda institucional con la sociedad educativa, que va en detrimento de la autonomía y autorregulación del sujeto y de su dignificación, además de que es una situación que lleva a la base sistemas de poder autoritarios y verticalizados que no dan lugar a la reflexión, al pensamiento crítico y a la toma de decisiones, lo cual se convierte en un factor promotor de pasividad, de recursos conductistas para buscar el cumplimiento de las normas, ya que en este tipo de contextos carecen de legitimidad, dado que es necesario que sean compartidos por todos, coherentes, suficientes y universales.

De la situación anterior se desprende igualmente el hecho de que los estudiantes, consideren que las faltas a las normas no tengan las mismas consecuencias para todos y sobre todo que no se corresponden con la gravedad de estas, lo cual revela no solo la falta de conocimiento de las normas por la sociedad

educativa, así como de consensos en torno a ellas, marcos de actuación que resultan clave para la convivencia y que pueden explicar igualmente por qué acciones que se llevan a cabo en la institución educativa no son asumidas por los profesores como castigos, pero los estudiantes realizan una lectura distinta.

De otra parte, la participación es asociada por los miembros de la comunidad educativa reducida a actividades culturales, izadas de bandera, torneos deportivos, la vinculación a grupos colegiados como personerías y demás, pero no desde la participación que puede ejercerse en la cotidianidad y desde la cual estudiante, profesores y directivos, pueden asumirse como autores de realidad y responsables de lo que sucede en su contexto, no desde la perspectiva de la delegación en unos pocos o en la esperanza en la institucionalidad y no como sujetos en condiciones de articularse a proyectos de construcción colectiva.

No obstante las situaciones referidas, se asume que un segundo objetivo de la obra de conocimiento se orienta a la consolidación de esos conflictos escolares como elementos mediadores para la formación en competencias ciudadanas y en pro de una mejor convivencia escolar, en este sentido, se concluye que la identificación de estos, constituye por sí misma un gran avance, en la medida en que posibilita que se reflexione sobre condiciones que muchas veces por ser cotidianas, son normalizadas y dejan de ser abordadas y analizadas como oportunidad de mejoramiento. Como lo planteaban algunos de los miembros de la

comunidad educativa, la falta de escenarios de participación y de reflexión, llevan a que en ocasiones no se dé la oportunidad de volver la mirada sobre la cotidianidad educativa para centrarse en aquellas condiciones susceptibles de mejorar.

Además de la identificación de los conflictos escolares, que como se planteó ya significa un avance para saber qué mejorar, se concluye a partir de la obra que incentivar concepciones más amplias de términos como la ciudadanía, así como el conocimiento de las múltiples y diversas formas en que se puede materializar la violencia, son elementos fundantes en la producción de nuevas formas de interacción más respetuosas e incluyentes. Otro elemento mediador lo constituye la participación, frente a la ausencia de espacios para participar en asuntos relevantes de la realidad escolar, se evidencia que esta es una premisa necesaria para que se asuma el rol constructor de realidad que implica la ciudadanía y el desarrollo de la capacidad de descentrarse, para empezar a interesarse por necesidades colectivas y no solo por las necesidades individuales.

La integralidad y transversalidad de la formación en competencias ciudadanas, así como la necesidad de que todos los docentes sin importar el área de conocimiento que orientan tributen al objetivo de la formación ciudadana, es otra de las posibilidades que emerge de los conflictos escolares identificados. Si no hay articulación, si la formación en competencias ciudadanas no es un propósito de la formación en la escuela como resultado de su responsabilidad social, será difícil que los esfuerzos aislados produzcan impactos reales en materia de la formación

en y para la convivencia. Sin embargo, para ello los docentes y estudiantes también necesitan contar con los recursos necesarios para afrontar los desafíos de la formación ciudadana y de abordaje de asuntos más complejos como el conflicto escolar, esto requiere necesariamente de capacitación y cualificación, la intención es válida y aporta, pero es insuficiente si no se articula con un saber que complemente esa intencionalidad.

Capítulo VII. Recomendaciones

Los hallazgos y las tensiones identificadas sugieren algunas rutas de actuación que pueden servir para generar propuestas en torno a lo que puede impulsarse desde la Institución Educativa con el ánimo de generar un ambiente educativo que promueva acciones y actitudes que favorezcan la formación ciudadana, el fortalecimiento democrático, y en este sentido, el mejoramiento continuo de la convivencia escolar, la cual solo puede darse cuando se forma en y para el respeto, el diálogo, la no violencia, el respeto por la diversidad y la valoración de la diferencia. En este orden de ideas y en consecuencias con las comprensiones derivadas de esta obra de conocimiento, se hacen las siguientes recomendaciones:

Es relevante que se llegue a acuerdos y se armonicen esfuerzos orientados a que tanto en lo curricular como en lo extracurricular, se fortalezca un concepto de ciudadanía más ampliado, que supere la idea de que está condicionada a la proveniencia, lugar de habitación, o reconocimiento legal para asumirse como esfera humana que puede y debe ser ejercida en y desde la cotidianidad, en todos los escenarios y sin distingo de edad, género o cualquier otro tipo de característica, para asumirse como condición que deber ser parte de la totalidad del sujeto por su sola condición de humanidad, y por tanto como ser social, inserto en una comunidad que también es su responsabilidad.

Aprovechar las potencialidades de las ideas acertadas que maneja la comunidad académica en relación con la convivencia, el conflicto y la violencia, a través de proyectos educativos y pedagógicos que los potencien y reafirmen en la cotidianidad de la escuela es un reto para la institución educativa que puede materializarse identificando rutas para que los miembros de todos los estamentos contrasten lo que piensan con lo que hacen, identifiquen brechas y desarrollen propuestas para que esas brechas sean cada vez menores.

Es urgente adelantar un proyecto de reflexión y reconstrucción en torno a las normas instituidas con el fin de que sean compartidas y conocidas por todos y que todos se reconozcan como autores de esas regulaciones para fortalecer su legitimidad respeto y acogimiento, esto sumado a la generación de escenarios para hablar sobre su pertinencia o necesidades de revisión, los acuerdos en las consecuencias por las faltas y demás, pueden derivarse de esta propuesta que ayudaría a fortalecer la formación ciudadana, democrática y la reducción de conflictos.

Los aprendizajes relacionados con la idea de la participación no reducida a momentos y grupos específicos, también constituye un reto para la institución educativa que deberá ser solventado con el aprendizaje de contenidos pero también con acciones, solo cuando se educa en la participación, esta se convierte en una

esfera estructural del ejercicio de la democracia y la ciudadanía y de logra extraer de la noción institucionalizada que generalmente se le adjudica.

Una de las oportunidades para propiciar ambientes de aula saludables en cuanto a la convivencia escolar en la IE está direccionado hacia la reflexión en torno al conflicto escolar de la cotidianidad del estudiante, entendido este como un elemento positivo y mediador para la solución de los mismos, de ahí la importancia de aprovechar estas situaciones comunes de desavenencia al interior de las aulas, para realizar transformaciones en los diferentes espacios escolares que lleven al entendimiento, comprensión, aceptación del otro y construcción colectiva entre los actores del proceso educativo. De tal forma que el conflicto escolar favorezca la definición de roles al interior del grupo, el análisis ante la solución de los problemas y la definición colectiva de propuestas que lleven a buen fin las dificultades vivenciadas; siendo una gran posibilidad para que los estudiantes partan de su experiencia, asuman diferentes posiciones ante la diversidad de problemas, actúen con objetividad, analicen con sentido crítico, desarrollen la capacidad argumentativa, fomenten la participación democrática en el grupo, planteen propuestas de solución que tengan impacto social, pero sobre todo invitando a la conformación de comunidades orientadas bajo criterios de convivencia, respeto y aceptación desde la diversidad.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Ovallos, A., Gélvez López, A., & Mosquera-Téllez, J. (2020). Conflicto Escolar en la Educación Rural del Nororiente de Colombia school Conflict in Rural Education in Northeast of Colombia. *Internacional Tecnológica Educativa - Docentes 2.0*, 5 - 15.

Álvarez-Ovallos, A., Gélvez-López, A. & Mosquera-Téllez, J. (2020). Conflicto Escolar en la Educación Rural del Nororiente de Colombia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.135>

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista Orbis, Ciencias Humanas*, 23 - 45.

Arredondo, D. (2019). Las practicas pedagógicas y su incidencia en la convivencia escolar. *Revista de investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, vol. 19, núm. 33, 1- 13.

Assia Cuello, J., Garrido Severiche, M., & Sierra Quiroz, S. (2017). Fortalecimiento de estrategias didácticas que promuevan las competencias ciudadanas en los estudiantes de la institución educativa San José C.I.P del municipio de Sincelejo. *Sincelejo: Universidad Santo Tomás*.

Baracaldo, M. (2014). Fortalecimiento de competencias ciudadanas de convivencia y paz para la administración de conflictos que se presentan entre los estudiantes de décimo de la IED la Gaitana en el ciclo 5 de la jornada mañana. Bogotá: Universidad Libre de Bogotá.

- Barreiro, T. (2007). Conflictos en el aula. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Caballero, A. (2002). El conflicto interpersonal como oportunidad para el aprendizaje. *Investigación & Desarrollo*, vol. 10, núm. 1, 2- 13.
- Caballero, M. (2010). Convivencia Escolar un estudio sobre buenas Prácticas. *Revista Paz y conflictos*. Número 3, 1- 16.
- Cajiao, F. (1996). Atlántida: Una aproximación al Adolescente escolar colombiano. *Nómadas (Col)*, núm. 4. Universidad Central. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105118896007>
- Cano, A. M. Y Cano, B. (2005). Formación ciudadana: estrategias metodológicas para cultivar las competencias ciudadanas: preescolar/primaria, Bogotá, Colombia. Editorial Paulinas.
- Cano, B. (2008) *La ética, arte de vivir*, volumen 2. Bogotá, Colombia. Editorial Paulinas.
- Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 104 - 122.
- Carbajal, P. (2019). Construyendo una convivencia democrática en las aulas. Un estudio de casos en escuelas públicas mexicanas ubicadas en entornos de violencia. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Codme (págs. 1 - 10). México: Universidad Iberoamericana León, México.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En Nelia Tello y Alfredo Furlán (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*.

- México: Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE), pp. 52-81.
- Chaux, E. (2012) Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 (8, noviembre, 2006), por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Contreras Rodríguez, S., Colón Luna, N., Gonzales Montalvo, C., Machado De la Cruz, P., Melo Vásquez, M., & Vergara Luna, L. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 63-72.
- Contreras-Rodríguez, S., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M. Y Vergara-Luna, M. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 63-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteducosoc.9.3.2018.0>
- Coronado, M. (2008). Competencias Sociales y Convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Lanni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales: ciudadanía, democracia y valores en sociedades privadas, 1 - 11.
- Delgado, R., & Lara, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre, 673-690.
- Díaz, M. J. (2006). La convivencia en las aulas: problemas y soluciones. En M. D. Ciencia, Educación para la ciudadanía democrática (págs. 47 - 94). Madrid.
- Díaz Better, S. P. & Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. [Http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/801/1321](http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/801/1321).
- Díaz Better, S. P., & Sime Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 49, septiembre-diciembre, 125-145.
- Fierro Evans, C., & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas: convivencia y sociedad*, 1 - 19.
- Fisas, V. (2005). Abordar el Conflicto: la negociación y la mediación. *Revista Futuros* N° 10. Vol. III, 3 - 12.
- Flecha García, R., & García Yeste, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea- La Mancha*, 72 - 76.

- Ganoa, A. (2012). La mediación de conflictos en la escuela secundaria. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, A., y Ferreira, G. (2005). La convivencia Escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Vol. 2, núm. 1, pp. 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012>
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 839 - 870.
- Gómez, A. (2013). Bullying: El Poder de la Violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, 2013, pp. 839-870 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703>.
- Gutiérrez Méndez, D., & Pérez Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 63 - 81.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. México. D. F. Mcgraw-Hill interamericana editores, s.a.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mcgraw-Hill.
- López, O., García, J., Batte, I., & Cobas, M. E. (2015). La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *Edumecentro*;7(4); 196-215.

- Martínez, V., & Pérez, O. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*: 33 - 52.
- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista Silogismo*, 27 - 38.
- Mayer, L. (2009, diciembre). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones del aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VI N° 6.
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La Educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mieles Barrera, M. D., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 53 - 75.
- Ministerio de Educación Nacional, (2004), *Formar para la ciudadanía ¡si es posible! Lo que necesitamos saber y hacer*, Bogotá, Colombia Aprende, recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013) Ley 1620, (2013), “Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, vol. XXXII, N° 1, marzo, 19 - 37.

- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?, en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. REVOLUCIÓN EDUCATIVA. Al tablero. N°27, 13-18. Bogotá, febrero- marzo de 2004.
- Moreno, D. (2015). Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe. Recuperado el 23 de 2 de 2021, de <http://hdl.handle.net/10654/6682>.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Paris. UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. Recuperado el 3 de marzo de 2021, de https://www.researchgate.net/profile/Rosario-Ortega-Ruiz/publication/237232581_LA_CONVIVENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCIÓN_DE_LA_VIOLENCIA/links/02e7e532e122ccd65e000000/LA-CONVIVENCIA-UN-MODELO-DE-PREVENCIÓN-DE-LA-VIOLENCIA.pdf
- Pérez Archundía, E., & Gutiérrez Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. Ra Ximhai, 12(3), 1-19. Recuperado el 29 de 03 de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811010>
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. Revista Española de Pedagogía, 143 - 156.

- Pérez Serrano, G., & Pérez de Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Pineda, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367.
- Pineda-Alfonso, José A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Possato, B. C., Rodríguez, A. J., Ortega, R., & Pacheco, D. D. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto*, 357-366.
- Ramírez, J. (2016). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). *Revista Interamericana de Educación para la Democracia - RIED. Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente*, 36 - 56.
- Rayo, J. T. (2016). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Rodríguez, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. España: Graó.

- Rodríguez Ortiz, A., Andino Mora, M., Portilla Arteaga, O., & Elmira Coral, R. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis* Vol. 50 / No. 93, 287-315.
- Ruiz Silva, A., & Chau Torres, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Ruiz, L. (2019). ¿Qué es el diseño de investigación y cómo se realiza? Analizamos el conjunto de herramientas, técnicas y métodos idóneos para realizar una investigación. En: *Psicología y Mente*. Barcelona. Julio de 2019
- Ruiz, S. A. Y Chau, T. E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*, Bogotá D.C. Colombia: Asociación colombiana de facultades de educación – Ascofade.
- Sánchez, M. L., Díe, F., Bolaños, I., García, L., Gorbeña, L., De León, B., Uruñuela, P. (2016). *Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos*. Madrid: Instituto Complutense de Mediación y Gestión de Conflictos.
- Suárez, O. E. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Revista Diversitas - Perspectivas en psicología*, 187 - 199.
- Suárez, M. A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Tabanque* N°18, 135 - 150.
- Villamil, H. (2017). Gestión del clima escolar, para favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Neuronum*. Volumen 3. Número 2, 1- 21.

- Villamil, G. Y. (2018). Ciudadanía y formación ciudadana para los estudiantes de grado 7, 9 y 11 del Colegio Bachillerato Patria. Recuperado el 3 de noviembre de 2020, de Repositorio Unimilitar: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17538/villamilmu%C3%b1ozgloriayolanda2018.pdf?Sequence=1&isallowed=y>
- Villamil, H. (2017). Gestión del clima escolar, para favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas. Revista Neuronum. Volumen 3. Número 2. Julio – diciembre 2017. <Http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/96>
- Villamil, Y. (2018). Ciudadanía y formación ciudadana para los estudiantes de grados 7, 9 y 11 del colegio de bachillerato Patria. Magis, Revista internacional de investigación, 6(13), p.p 153 - 160 <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17538/villamilmu%C3%b1ozgloriayolanda2018.pdf?Sequence=1&isallowed=y>
- Villanueva, S. (2019). Sentidos del conflicto y su incidencia en la convivencia escolar. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud " CINDE", Universidad de Manizales.
- Villera Oviedo, E., & Lobo Díaz, J. L. (2017). Las competencias ciudadanas en el ambiente escolar de la institución educativa Buenos Aires de Montería Córdoba. Recuperado el 3 de octubre de 2020, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/>.

- Villera, E y Lobo, J (2017). Las competencias ciudadanas en el ambiente escolar de la Institución educativa Buenos Aires de Montería Córdoba (Tesis Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C
- Vizcarra Morales, M. T., Rekalde Rodríguez, I., & Macazaga López, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 21, 95 - 107.
- Vizcarra -Morales, María Teresa; Rekalde-Rodríguez, Itziar & Macazaga-López, Ana María (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 95-108. Doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.pceca.

Anexos

1

Anexo A cuestionario de tópicos de indagación

Tópicos de indagación	Preguntas
Competencias ciudadanas y formación ciudadana	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es ser ciudadano? 2. ¿Qué entiende por ciudadanía? 3. ¿Quiénes construyen las normas en la escuela? 4. ¿Todos las conocen? 5. ¿Están de acuerdo con las normas que rige el colegio? 6. ¿Quién tiene el manejo de la autoridad en el colegio? 7. ¿Hay espacios para plantear desacuerdos con la autoridad o con las normas?
Convivencia Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Qué es la convivencia para ustedes? 9. ¿Hay castigos en la institución? ¿Cuáles? 10. ¿Existen escenarios de participación en la institución? ¿cuáles?
Conflicto Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Qué es un conflicto? 12. ¿El conflicto es positivo o negativo? 13. ¿Creen que es posible eliminar el conflicto? ¿Cómo? 14. ¿Qué es la violencia? 15. ¿Qué tipos de violencia conoce? 16. ¿Hay alguna diferencia entre conflicto y violencia? ¿Cuál? 17. ¿Considera que hay ocasiones en que es justificado el uso de la violencia para resolver los conflictos? En caso de ser afirmativo ¿qué casos utilizaría para ejemplificar cuándo es justificable usar la violencia? 18. ¿Cómo resuelven los conflictos? 19. ¿Entre quiénes se dan los conflictos? 20. ¿Los conflictos incorporan a los profesores? 21. ¿Cuáles son las razones por las que se dan más conflictos? 22. ¿Qué hacen cuando observan conflictos? 23. ¿En la institución se enseña a resolver los conflictos? 24. ¿Qué tipos de violencia observa en la institución?

Anexo A. Cuestionario de Tópicos de indagación

Fuente: Elaboración propia

Anexo B. Consentimientos informados rectora, docentes y estudiantes

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Título de la investigación: Formación en competencias ciudadanas de los estudiantes en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar.

Investigadores: Carlos Eduardo Noreña Agudelo - Jhon Erwing Sánchez Sosa.

Fecha de diligenciamiento:

Yo.....identificada con C.C número _____ y rectora de la Institución Educativa Malteria por voluntad propia doy mi consentimiento y permiso para que se lleve a cabo la investigación antes mencionada. Por tanto, tengo conocimiento sobre los siguientes aspectos para su desarrollo:

- Los objetivos propios de la investigación
- Las técnicas e instrumentos que se aplicarán para recolectar información como: (aquí se colocan las técnicas e instrumentos que se aplicarán para recoger información) a algunos actores educativos que serán participantes de la investigación.
- Las directivas institucionales pueden solicitar información y explicación, en caso de tener alguna duda de algún proceso desarrollado en la investigación.
- La información recolectada se tratará con total confidencialidad y será de uso exclusivo de la investigación.
- En caso de realizar registros fotográficos de estudiantes será con autorización previa de los padres de familia, a través de un consentimiento informado.
- La Institución Educativa será informada sobre los hallazgos de dicha investigación, los cuales solo y exclusivamente serán usados con fines académicos, en este caso investigativos.
- Los investigadores, la institución educativa y otras personas que participen directamente en la investigación no obtendrán ningún tipo de remuneración económica antes, durante y después de su desarrollo.
- La investigación se llevará a cabo en los periodos de los años lectivos 2020 -2021 por tanto la Institución Educativa se compromete a darle viabilidad durante el tiempo previsto, independientemente que ocurran cambios administrativos.
- Como rectora de la Institución estoy al tanto de la utilidad de la investigación para la Comunidad Educativa con respecto a Contribuir a la formación en competencias ciudadanas en pro del mejoramiento de la convivencia escolar de los estudiantes, utilizando el conflicto escolar como elemento mediador.
- Los docentes involucrados en la investigación son libres de participar y pueden retirarse en cualquier momento si consideran estar vulnerados en algunos aspectos concernientes a su acción pedagógica o por algún otro motivo.

Firma: _____

Rectora

CC:

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES**

- El presente documento tiene como propósito informarle y solicitar su autorización para la participación del estudiante: _____ del grado: _____ de la Institución Educativa: en la obra de conocimiento de Maestría en Educación titulado: Formación en competencias ciudadanas de los estudiantes en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar. Realizado por: Carlos Eduardo Noreña Agudelo – Jhon Erwing Sánchez Sosa, estudiantes de la Maestría en Educación. El objetivo general de este estudio es contribuir a la formación en competencias ciudadanas en pro del mejoramiento de la convivencia escolar de los estudiantes, utilizando el conflicto escolar como elemento mediador. La participación de los estudiantes en este estudio será a través de grupos focales, los estudiantes suministrarán información relacionada con los propósitos del proyecto, la cual será grabada y luego transcrita. En este sentido, dicha información será confidencial, sólo se usará con fines académicos, como parte del proceso de análisis de los datos y que permitirá cumplir con los objetivos planteados en la investigación. Como padre de familia, acudiente o adulto responsable, es importante su autorización, para lo cual le solicitamos diligenciar los siguientes datos: Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía No. _____ de _____, en calidad de representante legal y en uso de mis plenas facultades legales autorizo, por medio del presente documento, la participación del estudiante _____ en el proceso de investigación descrito en este documento. Así mismo certifico que he sido informado de los propósitos del estudio y los fines con los que será utilizada la información recolectada mediante los grupos focales y demás instrumentos planteados por el investigador. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

Firma del acudiente: _____

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES**

El presente documento tiene como propósito informarle y solicitar su autorización para la participación como docente de la Institución Educativa: Malteria, en la obra de conocimiento de Maestría en Educación titulado: Formación en competencias ciudadanas de los estudiantes en pro del mejoramiento continuo de la convivencia escolar. Realizado por: Carlos Eduardo Noreña Agudelo - Jhon Erwing Sánchez Sosa. El objetivo general de este estudio es contribuir a la formación en competencias ciudadanas en pro del mejoramiento de la convivencia escolar de los estudiantes, utilizando el conflicto escolar como elemento mediador. La participación de los docentes en este estudio será a través de grupos focales, los docentes suministrarán información relacionada con los propósitos del proyecto, la cual será grabada y luego transcrita. En este sentido, dicha información será confidencial, sólo se usará con fines académicos, como parte del proceso de análisis de los datos y que permitirá cumplir con los objetivos planteados en la investigación. Como docente, es importante su autorización, para lo cual le solicitamos diligenciar los siguientes datos: Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía No. _____ de _____, en uso de mis plenas facultades legales autorizo, por medio del presente documento, mi participación en el proceso de investigación descrito en este documento. Así mismo certifico que he sido informado de los propósitos del estudio y los fines con los que será utilizada la información recolectada mediante los grupos focales y demás instrumentos planteados por los investigadores. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

Firma del docente: _____