LA CONVIVENCIA: UNA APROXIMACIÓN A LOS IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO HUMANISTA DE PEREIRA

YENY ALEJANDRA HERNÁNDEZ LÓPEZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2017

LA CONVIVENCIA: UNA APROXIMACIÓN A LOS IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO HUMANISTA DE PEREIRA

Obra de conocimiento presentada como requisito para optar al título de

Magister en Educación

Asesores

Mgr. Mauricio Orozco Vallejo

Mgr. Diego Armando Jaramillo Ocampo

Autora:

Yeny Alejandra Hernández López

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios, creador del cielo, de la tierra y de mi vida, por concederme esta fascinante travesía del saber y cumplir cada uno de mis sueños y anhelos.

A mi familia le celebro el empeño por acompañarme y apoyarme en el trasegar de mi sendero educativo.

A mis asesores y docentes seminaristas, porque me permitieron encaminar conceptos, consolidar conocimientos y adquirir bases sólidas en mi proceso investigativo.

A mis estudiantes y egresados de la Fundación Educación Cristiana Pentecostal en convenio con el Instituto Humanista de Pereira, quienes abrieron las puertas de sus corazones para hacer parte activa de este arduo trabajo.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 6

1. JUSTIFICACIÓN 8

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 10

3. ANTECEDENTES 15

4. OBJETIVOS: 42

4.1 Objetivos Generales: 42

4.2 Objetivos Específicos: 42

5. REFERENTE TEÓRICO 43

5.1 IMAGINARIOS SOCIALES: 43

5.2 PODER EN LA ESCUELA: 45

5.3 CUIDADO DEL FRÁGIL: 48

5.4 ENCUENTRO: 51

6. REFERENTE METODOLÓGICO 55

6.1 Pre-configuración: 56

6.2 Configuración: 57

6.3 Re-configuración: 58

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS 60

7.1 CONVIVENCIA: ENCUENTRO CON EL OTRO 61

7.2 PODER EN LA ESCUELA 65
7.2.1 Disciplina: 70
7.2.2 Dominios del cuerpo: 73
7.3 CUIDADO DEL FRÁGIL 76
7.3.1 Diálogo: 79
7.3.2 El entorno que enseña: 80
7.4 ENCUENTRO 82
7.4.1 Otredad: 93
7.4.2 Alteridad: 94
7.4.3 Reconocimiento: 96
8. EMERGENCIAS 99
9. PROPUESTA 101
10. RECOMENDACIONES 103
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 104
12. ANEXOS CARTOGRAFÍAS SOCIALES 111

INTRODUCCIÓN

La Obra de Conocimiento que a continuación se presenta se hace como requisito para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales, que se deriva de los procesos de dialogicidad en el grupo de investigación, abriendo horizontes educativos y trascendiendo las visiones del mundo de la convivencia, desde las voces de los actores.

Partiendo entonces de la realidad social, se pretende reconocer y comprender aquellos imaginarios instituyentes y poco visibilizados que transitan alrededor de la convivencia en los estudiantes del Instituto Humanista de Pereira, desde el encuentro, la amistad, el compañerismo, la otredad y la alteridad; para tal fin, se emplea el enfoque de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), desde el cual se prioriza la complejidad de las relaciones sociales, recurriendo a diversas perspectivas teóricas que permiten llegar a nuevas comprensiones.

En la complementariedad se presentan tres momentos, siendo el primero de ellos la pre-configuración, en el cual se realiza un acercamiento a la realidad desde las observaciones registradas en los diarios de campo, a la vez que se da paso a una revisión documental de antecedentes que a posteriori se cruza para desentrañar las tendencias que se enmarcan desde la categoría convivencia.

Seguidamente se da el momento de la configuración, donde se lleva a cabo el trabajo de campo en profundidad con entrevistas, cartografías y grupos focales, además que se tiene presente la saturación de la información por medio de la categorización simple, axial y selectiva.

Y finalmente, se transita por el momento de la re-configuración, donde se elabora la triangulación o análisis de la información, teniendo presente la teoría sustantiva, la teoría formal y la interpretación que de la misma se puede hacer.

Ahora bien, dentro del recorrido investigativo se esbozan los siguientes apartados: La justificación que pretende esclarecer los argumentos que sustentan la propuesta investigativa desde el interés académico, social y personal; el planteamiento del problema que hace una contextualización de la situación que se vivencia en el entorno escolar y da paso a la pregunta de investigación; los antecedentes que aportan en la construcción de este trabajo y dejan en evidencia la pertinencia del tema investigado desde lo local, nacional e internacional y desde el análisis de las principales tendencias y cada una de las subcategorías que de ellas se derivan; los objetivos generales y específicos que orientan el proceso y muestran la ruta de investigación; el referente teórico que nutre las categorías imaginarios sociales, poder en la escuela, cuidado del frágil y encuentro, desde la perspectiva de Murcia (2011), Castoriadis (1983), Foucault (2002), Skliar (2008), Derrida (1998) y la teoría base de Freire (1985) Bárcena y Mélich (2014); el referente metodológico que se presenta desde el enfoque y diseño de la complementariedad; el análisis de resultados de cada categoría y subcategorías desde las voces de los actores, los autores y la investigadora; las emergencias desentrañadas desde los sentires y prácticas visualizadas en el trabajo de campo; la propuesta que nos convoca a dar continuidad a los procesos de convivencia pacífica y a pensar la escuela desde la posibilidad de encontrarnos con el otro y reconocerlo desde su heterogeneidad; las recomendaciones desde las relevancias y opacidades que se dejaron entrever en el proceso investigativo; y en último lugar se encuentran las referencias bibliográficas.

1. JUSTIFICACIÓN

La convivencia escolar se encuentra direccionada desde la diversidad de prácticas y formas de convivir instauradas por los grupos, algunas de acuerdo a los parámetros establecidos institucionalmente denominadas prácticas instituidas; no obstante, se deben reconocer las demás prácticas que emergen en los grupos sociales, aquellas que no son institucionalizadas ni visibilizadas, pero hacen parte de las relaciones sociales que se proliferan en colectivo o prácticas instituyentes.

Para aquellas prácticas instituidas, la escuela ha implementado algunos instrumentos y mecanismos (como manual de convivencia o pacto de convivencia, comité de convivencia escolar, territorial y nacional, sistema de información unificado de convivencia escolar, ruta de atención integral para la convivencia escolar, entre otros.) como medios para encauzar, dirigir, normalizar y tal vez re-direccionar algunas de ellas; sin embargo, las practicas instituyentes demandan de una mirada profunda, de ser desentrañadas y llegar a su comprensión.

Es por lo que se acaba de mencionar, que esta investigación desde lo académico pretende ampliar el marco de comprensiones con respecto a aquellos imaginarios de convivencia instituyentes que poseen los estudiantes del Instituto Humanista de Pereira. Reconociendo que la convivencia es un constructo cultural, que tiene unas bases y un presente histórico que se puede mediar desde los imaginarios que de ella se establezcan en comunidad.

Igualmente, se tiene presente lo social como aporte a la escuela, pues se reconocen las maneras en las cuales se dan los encuentros con los otros, se resuelven los conflictos, se dialoga y se llegan a consensos de manera inusual y no legitimada, pero asumiendo la responsabilidad con el otro y con la construcción del entramado social.

Al unísono hay un interés y compromiso personal en descubrir aquellas prácticas que a los docentes, directivos, padres de familia y comunidad educativa en general se nos esconden o se nos dificulta visualizar; de manera tal, que se pueda confirmar que el escenario escolar va más allá de las vivencias que en él se pueden establecer y reconociendo que la sociedad se ve implicada en los procesos escolares, y que aquellas situaciones y vivencias sociales hacen eco en los procesos de construcción del tejido social.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El hombre por naturaleza se ve en la necesidad de acercarse a otros individuos con características tal vez similares, pero con pensamientos diversos y algunas particularidades que lo presentan como un ser único. Ahí, en esa cercanía con los otros surge la convivencia, la cual está presente en todos los escenarios sociales que a diario se transitan, razón por la cual se convierte en un tema de interés colectivo, que trastoca los universos y las conciencias de quienes habitan en medio de las relaciones entre semejantes.

Desde la perspectiva de Gadamer (1996) la convivencia "es lo que nos eleva por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación" (como se citó en Aguilar, 2003, p.12). La palabra y el lenguaje es visto aquí como puente para llegar al otro, para dar a conocer emociones, sentimientos, ideas, saberes o conocimientos, para ser usada en beneficio de la colectividad, que es lo que precisamente necesita practicar el hombre de hoy.

Partiendo entonces de la premisa que se acaba de plantear y del panorama actual colombiano, de los procesos de Paz que se han venido gestado y de los acuerdos a los cuales se han llegado, se ha podido dejar ver que hay otras maneras de comunicarnos y encontrarnos con el otro, de resolver las diferencias por medio de acciones dialógicas que permiten dejar de lado la violencia y convivir con los demás, reconociendo en el otro sus individualidades y cómo entre todos podemos aportar en la construcción de la sociedad.

Precisamente en ese compartir, conocer, acercar, observar, comunicar y sentir que con frecuencia se da, es donde surgen formas de estar con los otros o de coexistir algo diferentes a los parámetros socialmente establecidos, maneras de convivir instituyentes y generalizadas en los grupos sociales, de los cuales también la escuela hace parte.

Derivado de ello, de la realidad educativa en la cual se convive y con algunas prácticas activas que si bien no son reconocidas, se enmarcan desde el imaginario social instituyente, de manera tal que configuran un mundo de relaciones que entretejen la convivencia y generan impacto no solo en el medio educativo, sino en el personal, familiar y social. Estas prácticas requieren precisamente de un no ignorar, no olvidar, sino reconocer, comprender y acercar; razones por las cuales en este proyecto se trata de hacer una aproximación a esa realidad no ajena y alejada, y a la comprensión de esas formas de coexistir que permiten reconocer al otro como lo que él es y cómo entre aquellas diversidades se cohabita el mundo.

Ahora bien, dentro de las dinámicas de convivir entre los estudiantes, se presentan algunas formas diferentes de compartir y socializar, que a su vez generan algunos interrogantes entre los docentes que tienen como finalidad comprender hasta qué punto esas prácticas son comunes y cómo son generalizadas entre los participantes; temática que realmente se visiona en las aulas de clases, específicamente en los estudiantes del Instituto Humanista de Pereira, donde se observan momentos como el que se describe en el diario de campo #5, de estudiantes de grado 11Aº:

> Cuando se está finalizando la jornada hay dos chicos que terminan prontamente los ejercicios que propone la docente y se hacen en la parte de atrás del aula y con un celular reproducen una pista de género urbano, de pie, con diademas en sus oídos, con suaves movimientos corporales y en voz baja comienzan a rapear, se ríen y toman notas en un cuaderno; se hace evidente también, que a medida que los demás compañeros van finalizando los ejercicios propuestos se acercan a observarles y a lanzarles comentarios positivos sobre lo que hacen, se ríen y piden a los demás que nos les hablen para que no les desconcentren y puedan seguir improvisando (D5).

De la misma manera en otra de las observaciones rescatadas en el diario de campo #8 del grado 11Aº se resalta:

> Cuando finalizan los primeros dos grupos se dirigen prontamente a un pasillo que conduce a otra aula y sacan unos cuadernos, unas diademas y un reproductor de música en forma de "cajita" y se dedican a cantar y rapear, mientras los demás sentados en el suelo "entrepiernados" (una pierna de una persona sobre o entre las piernas de otro individuo) se dedican a escucharlos y reírse, lanzarles palabras de motivación para que lo hagan mejor y haya competencia entre los que están dedicados a ello que son dos estudiantes, que usan gorra y gafas negras. Hay que rescatar que en ningún momento se presentan comentarios malhumorados o situaciones de discordias, antes bien los chicos muestran con sonrisas y aplausos cuando alguno de ellos se equivoca o no le rima el rap (D8).

Así como en los relatos anteriores, se observa claramente que en los grupos hay diversas maneras de relacionarse y compartir, algunas enmarcadas entre valores como el respeto y la tolerancia; sin embargo, hay otros grupos en los cuales las maneras de convivir dejan algunas sensaciones al vacío que valen la pena interrogar y por qué no, llegar a su comprensión. Pues así es como se presenta en un apartado del diario de campo #16 de grado 11B:

> …en ese momento a una estudiante le suena el celular y la otra compañera le dice ahí la está llamado ese novio viejo gordo y feo suyo, cuénteme ustedes estaban de paseo por allá, yo vi las fotos y estaba casi en pelota, fornicaria, pecadora, su mamá si es muy alcahuete, dejarla pasar días con ese novio y usted todavía menor de edad…; a lo cual la otra le responde deje de ser sapa, además eso es problema mío, la pasamos bien y eso es

> lo que importa y mi mamá también se va a pasear con nosotros, se ríen y siguen estudiando, y cada que se van a hablar se dicen "fornicadora" y la otra le responde "sapa dígame" (D16).

A raíz de las vivencias anteriores y una multiplicidad de sucesos que se enmarcan en el actuar de los estudiantes, se genera palpablemente una necesidad de transitar por el tema de la convivencia y llegar un poco más allá de lo que ella muestra y representa en los grupos sociales, donde no se actúa y se piensa individualmente, sino que se toma el otro como parte activa de la vida escolar, desde lo cual Freire (1985) expone "El hecho de conocer supone una situación dialéctica: no estrictamente un ≪Yo pienso≫, sino un ≪Nosotros pensamos≫. No es el ≪Yo pienso≫ el que constituye al ≪Nosotros pensamos≫, sino más bien el ≪Nosotros pensamos≫ lo que me posibilita pensar" (p.113). El tener presente que no se está solo, sino que hay otros que se encuentran alrededor, permite pensar en ellos, en cómo se convive, se comparte y se siente la vida en colectividad, en el "entre nos" que permite construir y consolidar la educación de manera social.

De ahí que, la buena convivencia parte de acuerdos, de diálogo, de compromiso y de la responsabilidad de todos los actores que se enmarcan en el grupo social, por ello Bárcena y Mélich, (2014) explicitan que "No es posible una educación que no tenga como punto de referencia el recuerdo y, simultáneamente, el compromiso por asentar la construcción de la sociedad en una cultura de la memoria" (p.35). La educación y la convivencia están íntimamente ligadas, de tal manera que entre ambas construyen, forman e impactan los entornos, van más allá de las fronteras de la escuela, permeando cada pensar y actuar del individuo que es sociedad.

A razón de lo anterior, surge la pregunta que orienta el proyecto de investigación:

- ¿Cuáles son los imaginarios sociales alrededor de la convivencia en el Instituto Humanista de Pereira?

Para abordar el tema, se recurrió a bases de datos en revistas indexadas como Redalyc, dialnet y scielo, de las cuales se retoman algunos saberes relacionados con la convivencia desde el encuentro con el otro.

3. ANTECEDENTES

En esta obra de conocimiento se pretenden consolidar bases sólidas para la puesta en escena de la convivencia, la cual es vista desde el encuentro y el reconocimiento del otro; para este fin, pretende nutrirse de antecedentes que le aporten a su construcción y que permitan visionar la pertinencia de la misma.

En la categoría de la convivencia escolar y en los artículos e investigaciones revisadas que condensan su terminología, se pueden observar seis grandes tendencias que son: **Aprender a convivir, comunicación, violencia, conflicto vs sin conflicto, clima escolar y cultura escolar.** A continuación, se desarrolla cada una de ellas y a su vez se presentan aquellas subcategorías que se derivan de su análisis principal.

Dando inicio a este apartado se hace fundamental dar a conocer la tendencia **aprender a convivir**, según Toroella (2002) "es probablemente el aprendizaje más importante del desarrollo personal" (así como se citó en García et al., 2013, p. 3). En concordancia con ello, Ramírez y Justicia (2006), aclaran que:

> No podemos sustraernos de vivir-con otros. La vida junto a otras personas es inevitable en cualquier sociedad. Comenzamos "con-viviendo" con aquellos que constituyen nuestro núcleo familiar y conforme crecemos nos vamos incorporando a nuevos grupos que despliegan su actividad en escenarios diferentes. Uno de estos espacios del que no podemos escapar, las sociedades avanzadas, es la escuela. El paso obligado por esta institución y el periodo, cada vez más largo, de permanencia hacen que nos planteemos este lugar como un sitio idóneo desde el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes (p. 267).

Lo anterior, lleva a pensar que el acto de ser parte de la vida misma, hace que exista la posibilidad de compartir, convivir y co-existir con los otros desde la variedad de espacios o escenarios y desde la multiplicidad de relaciones que se puedan entablar; de ahí que, se hace necesario ese aprender a estar con los otros, y el entorno propicio para que ello suceda es la escuela, pues ha sido el lugar de encuentros generacionales donde se forma en y para la vida, y precisamente es aquí donde la sociedad para los niños comienza a adquirir fuerza por medio de la formación y el compartir; en igual instancia para el Ministerio de Educación de Chile (2008):

> A convivir se aprende, no es algo que venga inscrito. La convivencia constituye la esencia de las relaciones sociales. El ser humano, por su naturaleza necesita de otros: es, se hace y construye en la relación con los demás, tanto, que su existencia depende de la relación con sus semejantes. De allí la importancia capital de aprender a convivir. Este aprendizaje se logra en la casa, en el espacio familiar, en el barrio y también en el establecimiento educacional (como se citó en Barquero, 2014, p. 3).

Hay acciones que vienen innatas en la personalidad de los individuos, sin embargo, en el caso de estar, convivir y compartir con los otros, debe ser enseñado, instruido y aprendido, y una de las maneras en las cuales sucede es habitando y compartiendo en entornos sociales con los demás, para asimilar la responsabilidad del cumplimiento de las normas y de los valores enseñados en casa y en la escuela.

De igual manera para Méndez y Mesa (2015) la convivencia es vista como:

> Un campo de acción institucional que las subjetividades han de conquistar. Un proceso de apropiación vinculado con la concepción misma de lo público. Para las instituciones

> públicas, se trata de un campo donde están en juego los potenciales instituyentes de la legitimidad estatal (p. 99).

Desde este punto de vista, la convivencia es visionada desde el entramado de relaciones que se proliferan en el ámbito académico y así, se establecen los vínculos entre los actores y se llega a un proceso de socialización y construcción de tejido social, es de esta manera como se hace evidente la importancia de la apropiación de las mismas.

En cuanto a **garantizar el bien común y la convivencia** se refiere, Carrillo (2015) fundamenta sus concepciones mencionando:

> La convivencia es un concepto con entidad propia que alude al proceso explicito e implícito que garantiza el bien común y la vida en democracia dentro de la escuela, como elementos básicos sobre los que se realiza la enseñanza y el aprendizaje. El lado más explícito está relacionado con la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el centro escolar y la propia gestión de las normas que rigen la vida en convivencia; un proceso que solo tendrá éxito si todos los implicados en la comunidad educativa participan de este proyecto común (p. 10).

Uno de los objetivos que se le plantean a la escuela consiste en que cada integrante de la comunidad educativa comprenda la importancia de la convivencia y sea partícipe en la construcción de la misma, entendida ésta como un trabajo en común, de redes interpersonales, pues de ese compromiso que se asume al ser coparticipe del entramado escolar y por lo tanto de las responsabilidades que implica el actuar bajo algunos principios de la convivencia como la democracia, hace que haya un encuentro efectivo entre pares y demás relaciones que se puedan entablar en el entorno escolar.

Llegado a este punto se hace menester reconocer que **aprender a convivir es una práctica social y política**, así lo deja en evidencia Uribe (1994):

> La convivencia es, ante todo, una práctica social y política, una manera de ser y de estar en el mundo; una forma de relacionarse y de interactuar en una cotidianidad compleja y cambiante. Y una estrategia para construir un orden democrático (como se citó en Gaviria y Arboleda, 2009, p. 6).

Al ser la convivencia una práctica debe tratar de mejorarse, de renovarse y de retroalimentarse por medio de los cambios que puedan ofrecer las personas que hacen parte del constructo social y que a diario se encuentran con el otro para proferir e intercambiar de manera constante información, haciendo uso de las diversas formas de comunicación, para así dar respuesta al reconocimiento y al respeto del otro desde su heterogeneidad.

Precisamente es aquí donde toma vida el aporte de Fuentes (2012), quien menciona que:

> La convivencia escolar y la concepción del "aprender a vivir juntos" es uno de los pilares fundamentales para la educación de calidad. De esta manera, lograr buenas relaciones entre los miembros de la escuela es un desafío que conlleva al desarrollo de múltiples aprendizajes para el desarrollo tanto personal como social de todos los actores educativos, abriendo paso a la vez, a considerar la construcción de una convivencia respetuosa y democrática como una forma de prevenir la violencia (p. 20).

Al hacer referencia al término calidad en educación, es necesario comprender todo lo que la misma implica, desde la incorporación de estrategias que regulen la convivencia, el compartir con los otros bajo condiciones de igualdad y oportunidades, y la manera que se pueda llegar a los aprendizajes a la vez que se va formando en la integralidad, teniendo como base la trascendencia

de las relaciones sociales y generando espacios de colectivización propios de la edad de los participantes en la adquisición de saberes.

No se puede desconocer que, el trasfondo de la convivencia presenta unas implicaciones que se basan en normas tan simples, sencillas, cotidianas y a la vez complejas que imperan en las relaciones sociales, como el respetar al otro, sus ideas, pensamientos y conceptos; es ahí donde se encuentra el sentido del convivir, pues de ese respeto que prima se derivan las demás acciones que emprendidas de manera conjunta y organizada permiten la prevención de hechos que apunten a la mitigación de la violencia que se pueda presentar en el entorno.

La segunda categoría que se toma aquí, hace referencia a la **comunicación,** por tal motivo se menciona a Duarte (2005) quien realiza la siguiente correlación:

> La categoría de comunicación, en relación con la convivencia, está asumida desde la premisa de que la comunicación es una dimensión connatural a la vida social y cultural. Lo que sucede en la interacción entre los actores educativos es comunicación. Las denominadas "clases" son eventos comunicativos cuya finalidad, en muchos casos, es la transmisión de información. La evaluación es un evento comunicativo en la medida en que se intercambia información en el interjuego pregunta-respuesta (p. 154).

Es de tener en cuenta que, la comunicación es el medio eficaz para entender las dinámicas que contienen los seres humanos, es la forma de transmitir información, es un acto que se hace de manera innata al encontrarse con otros en algún espacio dado. En esta categoría se dejan entrever algunas de las subcategorías que la respaldan, en este caso las **redes sociales,** por este motivo se toma el aporte de Ortega y Mora-Merchán (2001) donde se complementa que:

> Las relaciones interpersonales entre los iguales se definen como un entramado de redes de actividad, comunicación, distribución y gestión del poder y, muy particularmente, de modulación de la vida emocional y moral de los chicos y chicas que conviven en el escenario social del centro educativo y del aula (como se citó en Ortega et al., 2014, p. 615).

Precisamente, es ese entramado de múltiples relaciones sociales que se dan entre iguales que genera una convergencia profunda entre pensamientos, postulados, reacciones, sentimientos, acciones y un sinnúmero de vivencias que impactan y complementan todas las actividades que se plantean en la institución educativa. Teniendo presente la influencia de las redes sociales y de todo aquello que hace parte de la misma, se trae lo referido por Ortega, del Rey y Sánchez (2012), en donde se esclarece que:

> Podemos presumir que las redes sociales virtuales se incardinan en las redes sociales directas aumentando el marco relacional de lo que se han llamado el contexto de los iguales y que forman parte de lo que se denomina convivencia. Una convivencia que incluye, además de las relaciones sociales directas, las digitales (Ortega, Del Rey, y Sánchez, 2012). Es decir, el masivo uso y la eficacia comunicativa mediante dispositivos digitales de fácil acceso, como los teléfonos inteligentes (smartphones), tabletas y, en general, dispositivos con acceso a Internet, ha significado un nuevo aporte de estímulos positivos a la vida social juvenil que se denomina ciberconvivencia (como se citó en Ortega et al., 2014, p. 616).

En la actualidad se emplean las redes sociales como medio oportuno de comunicación, por medio las mismas se entablan acciones dialógicas y afectivas, las cuales permiten que hayan

encuentros continuos con otros seres humanos que no dejan de tener personalidades inverosímiles, pensamientos y creencias opuestas; como consecuencia de todo ello, se tienen situaciones en las que se puede alterar la convivencia entre quienes están empleando las herramientas tecnológicas como mediación.

Desde luego, algo que se presenta como consecuencia del uso de las redes sociales es el ciberacoso, una de las definiciones que se presenta al respecto viene de Slonje y Smith, y Tokunaga (2010) en donde esclarecen que el ciberacoso se suele definir "como una agresión intencionada y repetida llevada a cabo por una persona o grupo utilizando medios tecnológicos" (como se citó en Ortega et al., 2014, p. 616). De ahí, que para agredir a alguien no es necesaria la presencia física del mismo, sino que en la actualidad se emplean otros medios como las redes sociales que permiten tener encuentros con los otros y entablar conversaciones permeando la esfera de la convivencia y llevándola a una realidad virtual. También Krauskopf (2006) hablando de la convivencia deja en evidencia que la misma:

> Es un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales que involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la calidad educativa y la convivencia escolar. Dentro de sus estrategias se encuentra la mediación de conflictos. Este enfoque a menudo complementa a los demás (como se citó en Fuentes, 2012, p. 35).

Si se quieren ver los medios tecnológicos como oportunidad para formar en valores, conocimientos e interacciones, se pueden llegar a concertaciones significativas, pues el empleo de estrategias y acciones que cumplan con las expectativas y los intereses de los escolares puede lograr avances en gran medida.

Pues bien, dentro de esta categoría se encuentra el **reconocimiento de códigos**, por tal motivo Duarte (2005) hace mención al manejo de los mismos, con respecto a lo cual señala:

> El reconocimiento de códigos que identifican a los perceptores es tal vez la diferencia esencial entre los procesos informativos y comunicacionales. La comunicación tiene como finalidad, en primera instancia, la negociación de códigos, perspectiva que, además de asumirla recientemente las Ciencias Sociales, los maestros también la rescatan en sus prácticas cotidianas. De allí, que en las entrevistas realizadas a los actores educativos aparezcan pronunciamientos como el que a continuación se cita: (...) es importante aproximarnos a los estudiantes y esas aproximaciones son a veces hasta buscando su propio lenguaje, para que no se sienta tan distanciado, a veces hasta preguntando por temas que pueden ser para uno superfluos, pero para ellos son de gran trascendencia como puede ser la rumba, la moda, el fútbol (…) (Entrevista Director de Grupo) (p. 156).

Haciendo referencia a los códigos lingüísticos que se dan en el diálogo con los otros, se muestra la importancia de que exista una complicidad en el entendimiento de los mismos con los estudiantes, pues de esta manera, se puede ayudar para que se sientan identificados y tengan facilidades para asumir la convivencia de manera práctica y así se pueda llegar a consensos, negociaciones y acercamientos más reales y con sentido para ellos. Este reconocimiento, aceptación y empleo de códigos hacen que haya una relación más subjetiva entre los docentes y estudiantes. Aquí, también hay que hacer notar que los padres de familia son un poco ajenos a esta simbología expresada por sus hijos; se puede confirmar entonces, que la escuela se convierte en el escenario propicio para que se den toda clases de encuentros comunicativos, desde los más amistosos hasta los más peyorativos y hostiles.

Para que las interacciones sean positivas, exista un clima de aula propicio para aprender en el marco del respeto, de la solidaridad, de la comprensión, de la tolerancia, de la cooperación y de otros valores indispensables para un desarrollo integral y de toda la comunidad educativa, es menester que se dé un trabajo mancomunado; sin embargo, hay que anotar aquí que hay ocasiones en las cuales la convivencia no es sana y por lo tanto genera una afectación a los procesos de aula, pues la decadencia del uso de los valores y la degradación del tejido social, generan un impacto negativo no sólo a nivel social, sino familiar y educativo. Ahí, surge entonces la necesidad que haya un **diálogo y búsqueda del consenso** para lo cual Méndez y Mesa (2015) plantean que:

> Una postura de resistencia implica tomar en cuenta las opciones para promover prácticas reflexivas y éticas de convivencia. De allí la importancia de investigar, develar y estudiar las formas específicas en que se presentan conflictos y contradicciones como las que hemos señalado. Este puede ser uno de los principales insumos de un trabajo educativo que necesariamente se construye en la acción colectiva, cuya funcionalidad se centra en el diálogo y la búsqueda de consenso, y donde el proceso de comprensión de los problemas sociales que afectan el contexto escolar incluya tanto el papel activo de los estudiantes, como el de los demás miembros de las comunidades escolares (p. 98).

En el momento en el cual se tiene presente la importancia de investigar y analizar aquellas situaciones anómalas que se presentan en el contexto educativo, donde el diálogo se hace fundamental e indispensable se retoma a Ruz Silva (2009) quien alude que:

> La convivencia en la escuela es una apuesta ética, una búsqueda incesante de reconocimiento individual y colectivo, una necesidad permanente de consistencia y

> afecto en las relaciones humanas, una idea regulativa sobre la cual se soporten acuerdos, se expliciten disensos y se resuelvan pacíficamente los conflictos. No existe un criterio formal —social, económico, cultural o político— que permita diferenciar las escuelas de convivencia de las escuelas de coexistencia o subsistencia. Es la percepción subjetiva de los actores, su afectación frente a la dinámica escolar y el grado de aceptación de dichas dinámicas en relación con la escasez o inexistencia de condiciones de maltrato y humillación lo que define la calidad de la convivencia en la escuela (p. 86).

Cierto es que, en el instante en el cual la comunicación presentan falencias, cuando no existe una cultura de diálogo y respeto por el otro, lo otro y el entorno se da paso entonces a la aparición de brotes de violencia; por lo cual, la tercera categoría que se aborda en este documento hace referencia a la **violencia** y las implicaciones de la misma. Cabe señalar que hablando un poco sobre la **imposición violenta que se da en estudiantes**, Méndez y Mesa (2015) enuncian que:

> La generalización de la idea de que la convivencia escolar se ve afectada sobre todo debido a la imposición violenta de unos estudiantes sobre otros lleva a identificar entre ellos a víctimas y victimarios, y lleva a algunos educadores a asumir el castigo, e incluso la exclusión a estos últimos como una de las principales prácticas relacionadas. El intento de atribuir dichos fenómenos a conductas individuales aisladas reduce la comprensión de los hechos y la capacidad de investigar las alternativas de respuesta (p. 99).

Comprendido desde estas lógicas, se puede dar paso a comentar que en los establecimientos educativos se evidencian con frecuencia aquellas conductas en las cuales el actuar violentamente se hace visible y a su vez se hace notoria la afectación a los procesos de

convivencia, pues hay momentos de imposición violenta y agresiva de algunos estudiantes sobre otros; ciertamente es ahí, donde el diálogo y las prácticas de comprensión se ven alejadas, debido a que en muchas ocasiones las acciones que se toman son de castigo y exclusión para aquellos que se han nombrado como los victimarios. En consonancia con ello, Nail Muñoz (2011), hacen un despliegue diciendo que:

> Uno de los factores que ponen en mayor riesgo la construcción de la convivencia es, sin duda, la violencia escolar. Se puede señalar que este fenómeno no es un problema nuevo y tal vez por ello parece ser algo socialmente aceptado. La violencia, en su sentido etimológico, indica fuerza, poder y ejercicio de la coerción. Podemos afirmar que la violencia ha existido en todas las sociedades, ya sea como medio de defensa o para dominar a otros individuos. La violencia ha penetrado en todos los rincones de la vida cotidiana, en las familias, las instituciones, los países y las relaciones sociales como por ejemplo, las laborales, las profesionales o las afectivas. Por lo que se podría considerar que la violencia escolar no sería más que un espejo de la sociedad en la que vivimos (p. 85).

Los episodios de violencia escolar, siempre han estado presentes en las aulas de clases, la familia y la sociedad, el problema más grande al que se enfrenta la educación es la aceptación y normalización que de los conflictos se hace a diario; sin embargo, si se tiene presente el trabajar con miras al fortalecimiento de la buena convivencia escolar y los valores, se estará propendiendo por la construcción del tejido social y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, lo que permite visionar los conflictos y problemas como posibilidades de superación, progreso, consenso y participación; y de esta manera mejorar la calidad de vida de cada una de las personas que a su vez hacen parte fundamental de la sociedad.

En tal sentido, se presenta una **triada en la cual están inmersas la violencia, la cultura escolar y la convivencia** para lo cual el MINEDUC (2004) explicita que:

> El tema de la violencia en las escuelas está relacionado con la cultura escolar y con la convivencia escolar. La cultura escolar se refiere a un conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa (MINEDUC, 2004). Por otro lado, la convivencia escolar alude a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, directivos, para-docentes, padres y apoderados de cada establecimiento educacional. Tanto la cultura como la convivencia escolar son una construcción colectiva y, por lo tanto, es de responsabilidad social. Por otro lado, el conflicto se refiere a diferencias de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones o puntos de vista. Los conflictos son inherentes a la sociabilidad humana y son esperables en toda comunidad educativa (como se citó en Muñoz et al., 2007, p. 200).

Esta recapitulación conduce a pensar que, en el instante en el cual se habla de la construcción colectiva que se genera y que conduce a una responsabilidad social, se hace eminentemente alusión al compromiso que hay de parte de todos los actores en ese proceso de cimentar las bases para que la cultura y la convivencia escolar lleguen al punto del bienestar social y del mejoramiento de la calidad de vida de los integrantes de la comunidad educativa, y una de las maneras de llegar a tal fin, es entonces la educación, pues por medio de ella se puede encaminar a la resolución eficaz de la violencia, conflictos y vivencias que puedan deteriorar la convivencia y por ende el entorno escolar.

Conviene advertir que es necesario que haya una **intervención y prevención en situaciones de violencia escolar**, así lo refiere Aarón y Millice (1999) aduciendo que:

> El tema de la convivencia escolar cada vez toma más relevancia en las comunidades educativas, enfocadas no sólo en intervenir, sino también a prevenir las situaciones de violencia escolar. Los medios de comunicación y las investigaciones nos muestran día a día la situación de tensión cotidiana que emerge en los contextos educativos de diversas culturas a nivel mundial, los cuales indican la complejidad cada vez mayor de las escuelas, las cuales se transforman en espacios representativos de los modelos sociales que influyen tanto de manera positiva como de forma negativa en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a la convivencia escolar, las situaciones que más preocupan están vinculadas con el uso de estrategias inadecuadas en la resolución de conflictos de parte de los educadores y de los estudiantes, con los climas sociales escolares «tóxicos» (como se citó en Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007, p. 199).

Hay otro aspecto que es menester abordar y que con frecuencia es observado en algunas investigaciones, él está relacionado con la presencia o no presencia del conflicto en la convivencia, por tal motivo la categoría que se aborda a continuación es **conflicto vs sin conflicto**; para entrar en el tema se abordan a Ramírez y Justicia (2006), quienes hablando de la escuela como escenario de encuentros complejos, mencionan que es el lugar propicio para la aparición de conflictos que a posteriori pueden llevar a la violencia y de igual manera llegar a ser obstáculo para el cumplimiento de los objetivos principales de la educación. Desde la realidad, Gaviria y Arboleda (2009) señalan que hay **presencia continua del conflicto**, por tal motivo hablan un poco sobre el aporte de la convivencia a la construcción del tejido social, señalando que:

> El conflicto siempre está presente, siendo éste inevitable y consustancial a las relaciones y procesos sociales; por tanto su negociación y solución son la base para toda construcción de culturas basadas en los valores. Vale la pena entender, que la convivencia no se da espontáneamente o de forma instintiva en las personas, por el contrario es algo que se construye, se produce social y colectivamente, se requiere para ello de condiciones y ambientes sociales e instituciones que la propicien (p. 2).

Al estar con los demás en entornos colectivos que impliquen el manejo de relaciones y el compartir, se comienza a construir convivencia, para tal fin se hace fundamental la presencia de situaciones conflictivas, en las cuales se deban emprender acciones dialógicas y de resolución de conflictos por medio de vías de paz y comunicación. Por su parte, Garzón (2014) hablando de la convivencia escolar presenta el **conflicto como resultado de la socialización,** mencionando que:

> Se puede precisar como el conjunto de relaciones personales que se tejen a diario en la escuela entre todos los miembros de la comunidad educativa, ubicando el conflicto como un resultado o consecuencia de los procesos de socialización interpersonal de los individuos; así las cosas, el conflicto es un hecho esperado, manejable y necesario para el fortalecimiento de la convivencia (p. 23).

La escuela es el principal escenario de socialización, en ella se generan relaciones sociales que presentan momentos de conflicto, que de ser manejados de la manera indicada en búsqueda del consenso y la construcción de la sana convivencia escolar pueden fomentar un logro significativo, desde el cual se conciban aprendizajes direccionados hacía el conocimiento y la cimentación del entramado social. De igual manera, Garzón (2014) precisa la **importancia del conflicto escolar**, y para ello menciona:

> Cabe anotar que el conflicto escolar no es malo en la escuela cuando éste permite la resolución de problemas de manera adecuada y pacífica. La agresión presentada entre estudiantes es un hecho que bloque los espacios de sano aprendizaje, éste tipo de actos impacta en la vida del menor en los diferentes espacios socializadores (p. 24).

El conflicto escolar es visto aquí como una oportunidad para construir convivencia, aportar al clima escolar y a las interacciones pedagógicas que se presentan; no obstante, hay acciones que se salen del marco del respeto hacía el otro y que transgreden las normas sociales impuestas y por lo tanto generan fuertes afectaciones al entramado escolar que dan paso a las agresiones físicas, verbales y psicológicas

Llegado a este punto, es importante anotar que hay investigaciones que observan el conflicto desde otra perspectiva; en este sentido se retoman aquellos apartados donde se tiene presente la **ausencia del conflicto o no presencia del conflicto,** para lo cual se citan a Toro, Álvarez y Benjumea (2013) quienes hablando de la convivencia mencionan que la misma es entendida como la:

> Búsqueda y posibilidad de ambientes armónicos favorables para la consolidación de procesos formativos de igualdad, equidad, justicia, inclusión, respeto y otros, al interior de las instituciones educativas; aspectos que no implican la ausencia del conflicto, y por tanto requieren la participación de toda la comunidad para su visibilizarían y atención (p. 2-3).

Hay que advertir que, el conflicto siempre está en los escenarios educativos y por lo tanto se hace indispensable verlo como oportunidad de mejora, de encuentro, de fortalecimiento de

acciones que potencien las relaciones interpersonales, el clima escolar y por ende la convivencia escolar. Por otro lado, Ortega (2003) plantea que:

> El sentido de la convivencia se puede definir como el factor de cohesión de los grupos y las instituciones (Ortega, 2003). En opinión de la profesora Ortega, el término es entendido en una triple perspectiva. La primera se enmarca desde un punto de vista popular, la convivencia es comprendida como la forma en que una persona convive en un lugar físico, compartiendo diferentes escenarios, actividades, convenciones y normas para poder **vivir sin conflictos** (como se citó en Nail y Muñoz, 2011, p. 84).

Se habla entonces que la convivencia hace parte activa en los diversos contextos, que a su vez se presenta de forma dinámica, mediada por normas, acciones, conjuntos y diversas percepciones de quienes se encuentran implicados en el entorno y se deja claro que en la convivencia las personas pueden vivir sin conflictos, dando paso a creer en una **paz, ideal pura sin conflictos**; de igual manera Toro et al. (2013) continúa explicando sobre el conflicto y su incidencia en la convivencia, para lo cual argumentan:

> La convivencia escolar debate su realidad entre, la necesidad de sanar una problemática que cada día cobra mayor fuerza en estos escenarios; la formalización y cumplimiento de una normativa constitucional que se traza como proyectiva de formación para la convivencia y/o para atender problemas sociales cada vez más generalizados; y de otro lado como utopía, a modo de sueño, ilusión o esperanza de todos los espacios de interacción humana como alternativa de coexistencia pacífica en las distintas sociedades; aspectos estos, donde la educación en tanto dispositivo social, juega un papel trascendental (p. 2).

La escuela es entonces ese medio o puente para subsanar muchas situaciones que la familia y la sociedad crean a diario, es debido a aquellas circunstancias que se presentan en otros entornos que los educandos toman para sí muchas actuaciones que a posteriori afectan la convivencia escolar; la idea de una sana convivencia es muy agradable e imprescindible, sin embargo, el meollo de la situación consiste en llegar al punto de equilibrar la misma por medio de encuentro que se dé con los otros. Debe considerarse a Maldonado (2004) quien deja claro que "las dificultades para coexistir con nuestros semejantes son constitutivas de la convivencia humana. La buena convivencia no es aquella exenta de conflictos sino aquella que se nutre de la diversidad. Ello debe aprenderse en la práctica misma" (como se citó en Carrillo, 2015, p. 10).

Una de las categorías que toman fuerza en la mayoría de las investigaciones que se consultan sobre convivencia escolar es el **clima escolar**; dentro de ella se hace visible la importancia de los factores o elementos estructurales, para ello se retoma el aporte de CERE (1993) en donde se define el clima escolar como:

> «El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos» (como se citó en Sandoval, 2014, p. 169).

Partiendo de lo anterior y de lo vivenciado en la realidad escolar, se puede comentar que las diversas características y el ambiente que presenta el entorno educativo son fundamentales y determinan en gran medida la calidez, fluidez y armonía del clima escolar.

Derivado entonces las implicaciones de la diversidad de relaciones que se entretejen, se hace indispensable mencionar el **respeto de normas** estipuladas, para lo cual Ochoa y Diez (2013) aluden que se hace fundamental que haya "el respeto de normas que regulen las múltiples acciones y deseos humanos, es decir el cumplimiento de los derechos y de las obligaciones que conlleva" (p. 668). Como es sabido, hay una cantidad de requisitos indispensables en cada comunidad o grupo social para que los procesos sean llevados a cabalidad, algunas de las acciones a las cuales se les da prioridad es al cumplimiento de normas, deberes y derechos establecidos, para de esta manera asegurar el buen direccionamiento de relaciones interpersonales.

El analizar la convivencia como un proceso de interacción, no sólo en el hecho de hacer presencia, sino con el propósito de observar aquellas objetivaciones que hacen parte de ese anclaje social, que se da en el constructo de un ambiente armonioso escolar, en el cual la institución presenta unos conductos que guían intencionalmente los buenos procesos vivenciales, permite que haya una comprensión de la incidencia que tienen todos los miembros en el momento de cohabitar. De igual manera, Ochoa y Diez (2013) hacen una referencia clara con respecto al aula, exponiendo que la misma:

> Se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos (p. 669).

Paralelamente a lo expuesto, se puede enunciar que en aula convergen múltiples sistemas, en los cuales se dan interacciones continuas y constantes con las partes que allí subsisten, cada

uno cumple una función particular y por lo tanto el hecho que hayan seres humanos en el entorno, hace que se generen normas implícitas y explícitas, pues, que se dé la convivencia pacífica se necesita de unas directrices que permitan fortalecer el entorno cercano.

Dada la importancia que presentan las normas en el ambiente educativo, se construyen los manuales de convivencia que tienen como finalidad ayudar a regular la convivencia escolar para que la misma sea armónica y esté bajo unos principios en los cuales se respeten y se practiquen los valores fundamentales; para que se logre tal fin, deben existir algunas acciones preventivas y otras correctivas que le permitan al hombre estar y convivir con los otros de manera pacífica.

De igual manera, con respecto al tema del clima escolar se puede hacer mención a Cere (1993), Arón y Milicic (2000), Cornejo y Redondo (2011) para quienes:

> El clima escolar hace referencia al conjunto de relaciones que se dan mediante la percepción de los actores que integran la institución educativa, en el que se desarrollan actividades y experiencias generadas por la interacción de los contextos del aula o de la institución; está comprendido por las normas, las relaciones y la participación de los estudiantes (como se citó en López et al., 2013, p.387-388).

En la generación y la multiplicidad de relaciones que se dan en el entorno escolar, el ambiente que se vive, las interacciones pedagógicas que se construyen y se consolidan a diario, sabiendo que en la escuela debe permanentemente tratar de crearse ambientes armónicos y cálidos que propendan por la adquisición de aprendizajes y por el desarrollo de una óptima convivencia escolar, es donde se da el fortalecimiento del buen clima escolar.

Hay que anotar aquí, que hay un tema de sumo cuidado y es la **influencia enseñanza-aprendizaje** que se presenta en la convivencia y el clima escolar, para tal fin se hace alusión a Trianes (2000) mencionando que:

> Entre esos factores, uno de los que más repercute dentro del aula, es la violencia en los centros escolares. La cual, en sus diversas manifestaciones es un fenómeno que, con frecuencia, impide el normal desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia entre profesores y alumnos y, de éstos entre sí (como se citó en Baquedano y Echeverría, 2013, p. 140).

Precisamente es debido a los episodios de violencia que se presentan periódicamente en las aulas de clases que se genera una afectación, no sólo a los procesos de enseñanza y aprendizaje por los cuales a diario propenden las instituciones educativas, sino también al impacto negativo que recae sobre las relaciones que se dan a diario entre los miembros de la comunidad educativa y que a su vez, muestra una necesidad de transformación con miras al manejo de adecuadas relaciones interpersonales y construcción o en algunos casos reconstrucción de la convivencia escolar.

También Sandoval (2014) apoya los postulados anteriores y los complementa comentando que "la convicción de las autoridades educativas es que si la convivencia escolar es adecuada esto redundará en una mejora de los aprendizajes" (p. 160). Es así, como al hacerse referencia al fortalecimiento de la convivencia en el aula de clases, se puede asegurar que los aprendizajes pueden darse de manera más inmediata y sin tanta interferencia, pues el entorno se hace más propicio para llegar a los estudiantes y cumplir con la finalidad educativa. Por su parte, Rodríguez y González (2015) mencionan que:

> Para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres), deben estar muy de la mano, conformando una red de vínculos interpersonales que se denominan CONVIVENCIA; deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Solo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, es donde se genera un ambiente para posibilitar el aprendizaje (p. 20).

El proceso de aprender deriva grandes implicaciones y se da en los diversos contextos, no sólo escolares, sino familiares, sociales y virtuales; es por ello que al igual que los conocimientos son aprendidos a diario la convivencia también se aprende, desaprende, reaprende, se innova y se construye.

Aquí surge precisamente la necesidad de **repensar la escuela**, Barquero (2014) menciona aportando al tema en cuestión que:

> La educación para la convivencia supone un proceso de repensar la escuela. Esto demanda nuevos marcos para interpretar la realidad, diferentes actitudes y prácticas e implica la totalidad del centro y una coherencia entre el discurso y el funcionamiento real. Además, requiere de conciencia sobre la necesidad de cambiar formas de relación y comunicación, así como los estilos de poder y autoridad (p. 5).

Cuando se habla del hecho de repesar, entran en juego una multitud de cohesiones, significados y apreciaciones conceptuales, sociales y personales, que generan impacto y a la vez llevan a pensar en la necesidad de tomar acciones como reinnovar, reorganizar y reevaluar los

procesos que se están llevando a cabo, con el ánimo de fortalecer y encontrar nuevos medios o caminos de comunicación.

Llegado a este punto, se hace necesario tomar la última categoría que se aborda en estos antecedentes, la cual hace referencia a la **cultura escolar**, para la cual se tiene en cuenta el aporte de Garzón (2014), quien menciona que la violencia escolar está relacionada con la cultura y la convivencia escolar, por ello, alude al concepto de cultura escolar refiriendo que el mismo está dado:

> A un conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. Por otro lado, la convivencia escolar alude a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, directivos, para-docentes, padres y apoderados de cada establecimiento educacional (p. 22).

La cultura escolar se desarrolla de acuerdo a las interacciones que se den en la Institución Educativa y a las normativas que se tienen dispuestas desde el manual de convivencia el cual ayuda a direccionar una serie de procesos convivenciales, en los que se trata de plasmar y de poner en evidencia la necesidad de proliferar las relaciones interpersonales, acordes a la sana convivencia escolar.

En igual instancia la UNESCO (2007), para tener una comprensión más amplia de la convivencia y sus implicaciones, alude que “la manera en que se convive es cultural y es construida; además, contribuye a generar una vivencia de predictibilidad y seguridad, lo que no significa que no se presenten discrepancias, disensos y posiciones subversivas” (como se citó en Barquero, 2014, p. 4). Lo que se menciona, lleva a pensar en que el ser humano por naturaleza es social, por lo tanto, lo culturalmente aprendido es compartido; y precisamente, es en ese

compartir y convivir donde se presentan algunas diferencias e inconformidades que se deben saber llevar para que no interfieran negativamente en la sana convivencia. Comentando un poco respecto a la situación actual de la diversidad cultural, Leiva (2010) deja claro que por las cantidades de inmigrantes que hay en los países, en las escuelas asisten con frecuencia un significativo número de estudiantes hijos de inmigrantes, y que por tal motivo se está hablando de una diversidad cultural que transforma la institución educativa.

En cuanto a la cultura de paz se refiere, Caballero Grande (2010) retoma el concepto dado por la Asamblea General de Naciones Unidas (s.f.) que plantea:

> "Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida", basados en una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de una vida plena y pacífica, marcándonos unas metas a conseguir y unos valores a transmitir, que se recogen en el Manifiesto 2000. Para fomentar el pensamiento en términos de paz, estudiar los actos potenciadores de la cultura de paz se convierte en un compromiso (Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005); dar a conocer modelos educativos favorecedores de una Cultura de Paz, hacer visibles los espacios y tiempos de paz, viene a compensar la mala imagen que, a través de los medios de comunicación la sociedad tiene de nuestros centros escolares como espacios donde se genera violencia (p. 156).

Al conocer el concepto anterior, se puede afirmar que la cultura de paz se construye a diario en las instituciones educativas, pues allí se trata de fundamentar las bases para el desarrollo de una buena calidad de vida, y desde la interacción continua entre pares y demás, se propende porque haya manejo de compromisos cuando es necesario el fortalecimiento de las

buenas relaciones interpersonales. A partir de ello, se toma un aporte de Santos Rego (2009) en el cual se aprecia:

> Hoy en día, nadie pone en duda que la atención a la diversidad cultural supone un reto de primer orden para fortalecer la equidad y la igualdad en nuestro sistema educativo. Su importancia la entendemos en el esfuerzo que toda la comunidad educativa viene desarrollando por garantizar la promoción positiva de la diversidad cultural como una garantía de cohesión social, de solidaridad y, por tanto, una respuesta a la necesidad de mejorar la convivencia educativa y también social (como se citó en Leiva, 2010, p. 253).

Se podría decir que se está bajo una multidiversidad cultural, social, familiar, espiritual que converge en escenarios comunes y que impactan la convivencia escolar, fortaleciendo los procesos que se direccionan desde la educación; en igual instancia, se reconoce que el respeto a la diversidad cultural es lo que precisamente fomenta la convivencia escolar, aportando a la construcción del tejido social y la adquisición de una gama de conocimientos que puedan dar cabida a la formación integral.

Al unísono, surge un debate entre **multiculturalidad vs intercuturalidad**, propuesto por Leiva (2010) quien presenta algunos planteamientos con base en la realidad en la cual está inscrito, y es la multiculturalidad que hay en Europa, para ello plantea que:

> Centrándonos en el contexto educativo, es evidente e ineludible hablar de multiculturalidad como la existencia de aulas donde es nítido el fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas en escenarios educativos comunes. Ahora bien, el reto es pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad y ya hace algunos años que en el ámbito educativo muchos autores

> emplean los términos de escuela intercultural y de educación intercultural como una forma de asumir el modelo educativo inclusivo basado en la interdependencia enriquecedora de la diferencia cultural, y por tanto, del enriquecimiento compartido y cooperativo que supone la interacción de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una mera expresión descriptiva de la situación de convivencia de alumnado y familias de diversas culturas en un mismo espacio educativo (p. 252-253).

Es precisamente el encuentro entre personas, personalidades, pensamientos, ideas, sueños, culturas, entre otras características que hacen valiosos los entornos escolares, pues esa riqueza es la que permite reconocer al otro desde su esencia, lo que lleva a reconocer la igualdad e integralidad que subsiste dentro de cada cultura y cómo la misma puede aportar en la formación de espacios propicios para el compartir y convivir en armonía, goce y disfrute. En igual instancia, Esteve (2003) tiene una postura muy realista y acorde con el momento actual de la educación y la sociedad, por ello reconoce que:

> Nuestras escuelas están afrontando el reto de la convivencia intercultural, y no cabe lugar a dudas cuando afirmamos que aulas y escuelas hayan pasado en poco tiempo de ser espacios monoculturales a multiculturales, y con la intención de aspirar a construir de manera cooperativa una educación intercultural que ahonde en la inclusividad escolar (como se citó en Leiva, 2010, p. 253).

Es por medio del trabajo escolar direccionado hacia la convivencia, que se abren espacios de aprendizaje, diálogo, recreación, encuentro y motivación, que se hacen posibles otras formas

de convivir, mediante la consecución de relaciones interpersonales. También, se torna interesante el aporte que hace Aguado (2003) en el cual se dice que:

> Educar para la convivencia intercultural supone formular propuestas e iniciativas de acción pedagógica de carácter inclusivo que atienda a esa necesidad, la de responder a formar en el respeto de la diversidad cultural a todos los niños, jóvenes y mayores en una sociedad cada vez más heterogénea y plural (como se citó en Leiva, 2010, p. 253).

La educación intercultural, entonces abre paso al respeto por el otro, que no haya ese rechazo hacia él, sino que sea entendido como el prójimo que hace parte de un mismo espacio, donde se comparten vivencias significativas y del cual se pueden adquirir grandes aprendizajes. Del mismo modo, se hace hincapié en un planteamiento que dejan claro Valls y otros (2002) en el cual se menciona que:

> El objetivo de convivencia debe plantearse en términos de comunidad de aprendizaje, es decir, de generar una educación intercultural dirigida a promover la participación comunitaria en la escuela, de tal manera que se negocie, se reconstruya y se gestione eficazmente las diversas actuaciones escolares (formales y no formales) para que la escuela sea un espacio positivo de encuentro y convivencia intercultural en torno a las acciones educativas interculturales realizadas de forma compartida y comunitaria (como se citó en Leiva, 2010, p.254).

Aquí subyace el encuentro como parte fundamental en la convivencia escolar, pues lo que se pretende por medio del mismo es el compartir, el interactuar, en el cual se dé la participación de todos, donde el intercambio de saberes y la interculturalidad sean los ejes

centrales y se construyan acciones encaminadas a fortalecer los escenarios educativos y en consecuencia la convivencia pacífica.

4. OBJETIVOS:

4.1 Objetivos Generales:

- ✓ Comprender los imaginarios sociales alrededor de la convivencia en el Instituto Humanista de Pereira.
- ✓ Diseñar unos trazos de una propuesta educativa alrededor de la convivencia en el Instituto Humanista de Pereira.

4.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Definir los esquemas de inteligibilidad social en el Instituto Humanista de Pereira.
- ✓ Definir los motivos porque y los motivos para de la representación social en torno a la convivencia.
- ✓ Visibilizar los imaginarios sociales institucionalizados e instituyentes de los estudiantes del el Instituto Humanista de Pereira.
- ✓ Configurar una propuesta educativa que tome como base los aportes de los imaginarios instituidos e instituyentes alrededor de la convivencia en los estudiantes del Instituto Humanista de Pereira.

5. REFERENTE TEÓRICO

Para abordar el tema del encuentro con el otro que se da a través de la convivencia escolar, se han tomado algunas categorías que han permitido ir construyendo puntos de referencia y acercamiento a los aportes de algunos autores como Michel Foucault en su texto "vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión" que hace grandes aportes a la categoría poder en la escuela; Carlos Skliar y Foster en "el cuidado del otro" en la categoría cuidado del frágil y Jacques Derrida en "políticas de la amistad seguido de El oído de Heidegger" en la categoría encuentro. De igual manera, se tienen en cuenta los aportes de Paulo Freire en "la naturaleza política de la educación" y Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich en "la educación como acontecimiento ético".

Se hace también pertinente abordar los imaginarios sociales de manera metodológica sobre la convivencia, desde las concepciones de los profesores Napoleón Murcia Peña y Diego Armando Jaramillo en "educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación" y "la escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica".

5.1 IMAGINARIOS SOCIALES:

Dentro del discurso de tendencias filosóficas se encuentra el mundo construido; a partir del análisis del mismo, se da apertura al construccionismo social que privilegia los imaginarios sociales como parte de una representación simbólica, donde los grupos sociales pueden construir colectivamente sus realidades. No obstante, se hace necesario profundizar sobre los imaginarios sociales a partir de las apreciaciones conceptuales que se privilegian en Murcia (2011), para el cual:

> Los imaginarios son ese conjunto de creencias y convicciones que al proyectarse como fuerzas de realización social, permiten formas de representación desde las cuales las personas organizan sus acciones e interacciones. Por tanto, son esas entidades políticas, las que posibilitan realidades y realizaciones en el mundo social. Desde ellas, se configura la realidad de las instituciones y de las personas en particular (p. 85).

Precisamente al partir de la conciencia colectiva que se logra instaurar (gracias a la multiplicidad de relaciones e interacciones sociales que se forman a diario), en la cual toman sentido y significación las creencias y convicciones, que en el momento solo hacen parte de los imaginarios inmateriales, que sin duda alguna, a posteriori se convertirán en representaciones desde las cuales estará fundado y direccionado un grupo social; se torna útil y trascendente comprender cómo se organizan y se configuran estos imaginarios sociales desde la realidad educativa de la cual se hace parte.

Aquí, se hace oportuno, destacar que los imaginarios sociales se configuran desde tres niveles, en Castoriadis (1983) se encuentra la respectiva diferenciación:

> Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción: unos son *radicales* en tanto origen y raíz de algo, otros son *instituyentes* toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros son *instituidos*, pues devienen del reconocimiento y posesionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias; es, en realidad, promulgación de lo que será, y en tal sentido es referente y forma referente, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado (como se citó en Murcia, 2012, p.56).

Prosigue el profesor Murcia (2012), haciendo referencia a la trascendencia del "imaginario social que empuja a los grupos humanos a construir sus instituciones". Sin embargo, anota que para que ello se dé, debe reconocerse que las convicciones o creencias que se tengan deben estar tan arraigadas a nivel social, tan aceptadas o interiorizadas que puedan convertirse en "anclaje social" según lo expuesto por Moscovici (1986).

Para Castoriadis (1983) y Murcia (2011):

> Los imaginarios sociales no son entidades objetivas, en consideración a lo cual no se pueden sustantivizar; existen y están en los acuerdos sociales, pero su naturaleza no permite visibilidad alguna y por tanto, acuden a las representaciones simbólicas para mostrarse (como se citó en Murcia y Jaramillo, 2014, p. 13).

Se debe entonces reconocer que, en Murcia (2011, 2012) "la naturaleza de los imaginarios sociales es intangible; por tanto, lo que se hace visible es su dinámica definida a través de sus representaciones simbólicas" (Murcia y Jaramillo, 2014, p. 15).

En consecuencia de todo lo anterior, esta investigación pretende comprender los imaginarios sociales que se dan alrededor de la convivencia, reconociéndola desde la subsistencia de las relaciones sociales entre estudiantes, pues aunque hay imaginarios instituidos, de acuerdo a los parámetros establecidos, interesa vislumbrar aquellos imaginarios instituyentes que emergen a partir de las prácticas e interacciones sociales.

5.2 PODER EN LA ESCUELA:

> *La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro, o también el pequeño utensilio de*

madera que empleaban los hermanos de las Escuelas Cristianas; lo llamaban por excelencia la "Señal" y debía unir en su brevedad maquinal la técnica de la orden a la moral de la obediencia.

(Foucault, 2002, p. 154.)

La escuela como organización social se enmarca dentro de algunos parámetros que le permiten ejercer dominio sobre quienes están inmersos en su dinámica coercitiva, razón por la cual en Foucault (2002), se compara con centros de reclusión, atención médica y fábricas, que priorizan la disciplina como medio de ejercer poderío y denotar autoridad sobre los cuerpos.

En este sentido, en Foucault (2002) la disciplina se asume como "sumisión y de utilización, allá de funcionamiento y de explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible" (p. 125). De cierta manera, se pretende tener un control absoluto del espacio, de los individuos, de sus mentes, de sus cuerpos, que todo marche de acuerdo a los parámetros establecidos, cumpliendo con los requerimientos, estándares, competencias e indicadores que direccionan el quehacer educativo; dejando en ocasiones de lado el pensar en el otro, su sentir y su presencia real, el reconocer sus necesidades y aprovechar los espacios del compartir, dejándole ser quién él es y dejándole vivir a plenitud su existencia dentro de los marcos del respeto.

Del mismo modo, la disciplina se sigue instaurando en una misma línea de sometimiento y subordinación, pues "fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo" (Foucault, 2002, p.127). Es entonces, donde se ejerce una fuerte coacción sobre el individuo, donde hay una dominación y se doblega su voluntad, donde el silencio toma vida y es indicador de orden, disciplina ejercida y obediencia absoluta; todo ello, por medio del control de

actividades y acciones a las cuales el individuo debe dar cumplimiento como horarios de entrada, salida, orden en los puestos, entre otros.

De cierta manera, en Freire (1985) también se presenta la apreciación sobre el papel de la educación y cómo desde ella se vislumbran pretensiones de dominación:

> En el caso de la educación dominante, el receptor de conocimientos existentes reniega del principio activo de la conciencia. Esta forma de educación implica prácticas por las cuales se procura ≪domesticar≫ la conciencia, transformándola, como hemos dicho, en un receptáculo vacío. En la acción cultural que tiende a la dominación, la educación se ve reducida a una situación en la cual el educador entendido como ≪aquel que sabe≫… (p.124).

El dominar, ejercer poderío y someter al otro se visualiza en lo educativo por medio de la disciplina, la cual pretende entonces, fabricar individuos y enderezar sus conductas según Foucault (2002), lo cual se convierte básicamente en una descripción del patrón repetitivo que se vivencia en la sociedad, donde se procura estar bajo la supervisión del sistema que está en ejercicio de dominación. Pues prosigue Foucault (2002):

> Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos (p.131).

De manera similar, para Ochoa y Diez (2013):

> En la escuela, los maestros y maestras son el punto de referencia de las actividades que se realizan, dirigen gran parte de lo que sucede: imparten los conocimientos, mantienen el

> orden, suministran premios y castigos y en definitiva representan a la autoridad y de alguna forma encarnan el reglamento escolar, siendo así el punto de referencia de los alumnos sobre las normas, reglas y convenciones sociales que deben seguirse y acatarse en la escuela (p.680).

Y es en ese pretender controlar las conductas donde precisamente los estudiantes reconocen y aceptan esas situaciones y se escuchan frases como “no nos pueden felicitar por un mal comportamiento”, “nos deben corregir”; ahí es donde la escuela se reconoce como instrumento de vigilancia, máquina panóptica que debe encauzar y corregir a aquellos que no se comporten bajo la norma, que en Foucault (2002) pretende “medir, controlar y corregir a los anormales,” (p.114). Por medio de la disciplina y los mecanismos de poder que se instauran para tener el control absoluto de quienes hacen parte del aula, es como se domina y se encauzan no solo comportamientos, sino pensamientos para actuar como “deber ser” y de esta manera “ser parte de” o “ser aceptado” y no sufrir castigos o reprensiones sociales.

5.3 CUIDADO DEL FRÁGIL:

El otro que se acerca con dificultades, anhelos, necesidades, compromisos, pensamientos y sentires, con la esperanza en muchas ocasiones de escuchar una voz de respaldo, de amistad, de ayuda, y por qué no de alguien que se interese en su situación y tenga el sentir de cuidarle, valorarle, respetarle y acogerle desde su individualidad, que en Skliar (2008) reclama “la falta de cuidado del otro” (p.85).

A esta falta de cuidado del frágil se suma la afirmación “que vivimos en una época de producción del otro, de fabricación del otro” (Skliar, 2008, p.112). Donde la escuela se ha olvidado de crear espacios para el reconocimiento del otro, porque se han sustituido por el

producir o fabricar individuos para las demandas laborales actuales, y queda el debate alrededor del cuidado de sí mismo y del otro que es frágil.

Bárcena y Mélich (2014) también lo reconocen:

> Una sociedad en la que "educar" constituye una tarea de "fabricación" del otro con el objeto de volverlo "competente" para la función a la que está socialmente destinado, en vez de entenderla como acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir, una práctica ética interesada en la formación de los sujetos (p.22).

A raíz de lo que se menciona, surgen interrogantes como ¿dónde se prioriza el cuidado y acogimiento del otro que realmente lo necesita? Y ¿cómo sería la sociedad si la prioridad no fuese fabricar individuos para la competitividad, competencia y demanda del sistema?

Skliar (2008) por lo tanto, propone que se:

> Inaugure un espacio en el que no se trate de moralizar, por parte del profesor-adulto, sino de comprender, de colocarse en el lugar de quien desea escuchar, señalando que la futilidad, el vacío, la violencia, la despreocupación no son males que aquejan a los jóvenes, que no son el puro sujeto del vicio, de la amoralidad, sino que los propios adultos también atraviesan y han atravesado esas experiencias devastadoras de toda experiencia y que la cuestión de la responsabilidad no puede ni debe ser transferida a los jóvenes, sujetos de una extraordinaria debilidad, habitantes de una geografía de alto riesgo (p.84).

Lo anterior, es una preocupación ineludible sobre el descuido que se ha generado alrededor del cuidado del frágil, que es compañero, amigo y hermano; de igual manera, es la antesala para

recordar que el cuidado del otro debe ser una prioridad de los padres, quienes son figuras en ocasiones ausentes, cautivos por el consumismo, el trabajo y la escases de tiempo (Skliar, 2008).

Sin embargo, aquí surge un llamado al diálogo como posibilidad de encontrarnos con el otro, de reconocerle, de llegar a los puntos de diferencias que llevan a construir conocimiento y sociedad, que nos permiten confrontarnos, aprender, respetar y generar espacios de compartir. Precisamente eso es lo que busca el diálogo, dar la oportunidad que nos escuchen y gozar del privilegio de escuchar al otro.

No se puede olvidar que el cuidado del frágil hace que se asuma la responsabilidad del cuidado del otro, tanto o más que de sí mismo, ésto por el hecho de ser parte del entramado social y cohabitar juntos este espacio denominado casa o planeta tierra; es a partir de ello que se "denota la necesidad de saber el nombre del otro, de cada otro, de conocer específicamente su rostro, cada rostro y, entonces, de poder establecer un discurso acerca de la responsabilidad con ese otro…" (Skliar, 2008, p.99).

Continúa Skliar (2008):

> Pero *Kids* es también un llamado a ocuparse y a preocuparse del otro, de ese tiempo adolescente signado por la fragilidad, por el caminar muchas veces a tientas necesitado de la voz y la mirada de aquellos que deberían estar allí y que, por lo general, se ausentan (p.94).

Cabe pensar aquí que, si en cada individuo se encuentra interiorizada la preocupación por el otro que es frágil y por su cuidado, se puede llegar a un acercamiento social que permita afianzar no solo lazos de amistad, unidad y hermandad, sino lazos de humanidad, que se ha convertido en la mayor demanda y necesidad educativa.

De ahí que, la educación vista como el entramado y constructo que hace la sociedad, la familia y los individuos, necesita ser consecuente con las necesidades que se plantean desde la realidad, donde se prioriza y se reclama por una responsabilidad y compasión hacia los demás, que en palabras de Bárcena y Mélich (2014) "nos reclama y nos llama"(p.171). Pues, "El rostro hace de la educación responsabilidad, responsividad, compasión. El otro, en su rostro, se me aparece de "frente", "cara a cara". El rostro es "presencia" no de una imagen, sino de una voz" (Bárcena y Mélich, 2014, p.150).

5.4 ENCUENTRO:

"En todo aprender humano se da la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación"

(Bárcena y Mélich, 2014, p.187)

Para comprender la experiencia del aprender en los encuentros, debe partirse de una educación diferente que en Freire (1985) es una educación humanista anhelada y necesitada que en la actualidad se vive desde la "deshumanización".

Partiendo de ello, se hace un llamado a los encuentros que en Derrida pretenden:

> Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que ésta encarna, es decir, unas normas, una cultura (lo que se denomina una cultura), unas costumbres, etc. La lengua es un cuerpo, no se le puede pedir que renuncie a eso […] Se trata de una tradición, de una memoria, de nombres propios (como se citó en Skliar, 2008, p.100).

Comprendiendo aquí que es necesaria una enseñanza que acepte el riesgo de la alteridad, de la importancia de salir de sí hacia el otro (Bárcena y Mélich, 2014, p.188), de reconocerlo, aceptarlo y acogerlo; asumiendo de esta manera la alteridad con responsabilidad y dando cabida al surgimiento de la amistad, que en Derrida (1998) "supone a la vez *amor* y *respeto.* Y debe ser igual y reciproca: amor reciproco, igual respeto" (p.283).

Así mismo, "el amigo es el próximo, y la amistad crece con la presencia, con la alocución en un mismo lugar. Esa es su verdad, su esencia, su modo de existencia" (Derrida, 1998, p.323). La amistad sugiere ser fortalecida para existir, a la vez que requiere de respeto, de recibir y de dar; pues en Montaigne "aquel que da es aquel que recibe, nos dice ≪De la amistad≫. No da así más que con la condición de no tener lo que da" (como se citó en Derrida, 1998, p.261).

En sentido común, Eudamidas tiene una perspectiva de la amistad denominada "perfecta amistad" para lo cual establece "cada uno ≪se entrega tan por entero≫ al amigo que no le queda nada para compartir, para ≪repartir con otros≫" (como se citó en Derrida, 1998, p.262). La amistad es pues un vínculo tan intrínsecamente ligado, que se fortalece con el pasar de los tiempos, se fundamenta con las vivencias o complicidades, se manifiesta en los pequeños detalles y en el compromiso y lealtad a quien se considera como amigo.

En el siguiente relato, Derrida (1998) plantea el compromiso de la amistad desde la incondicionalidad:

> Una segunda vez, para alabar la respuesta de Blosio cuando este declara su obediencia a las órdenes de Graco, una fidelidad aparentemente incondicional, puesto que habría prevalecido incluso si este último le hubiese ordenado prender fuego a los templos, Pero las cosas son quizá menos claras: Eran más amigos que ciudadanos; mas amigos que

> amigos o enemigos de su país; que amigos de la ambición o de los disturbios. Habiéndose entregado totalmente el uno al otro, tenían totalmente las riendas de las inclinaciones el uno del otro… (p.266).

La amistad necesita ser replanteada en algunos escenarios o momentos, para ello, Bárcena y Mélich (2014) plantean la necesidad de una pedagogía de la alteridad en la siguiente consideración:

> Una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad – una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema- y, por esta razón, para una pedagogía así la educación es un acontecimiento ético, porque es en el seno de la relación educativa donde el rostro del otro, por decirlo con Levinas, irrumpe más allá de todo contrato de toda reciprocidad (p.22).

El rostro del otro con el cual me puedo encontrar, conversar y tal vez, sentir cerca o hacerle sentir parte del transitar de una grata amistad, lleva a pensar en Skliar y Foster (2008) cuando se refieren a la alteridad como "la posibilidad de encontrarse con el otro, de iniciar el camino de un diálogo en el que cada uno pueda sentirse portador de un fragmento valioso de eso que llamamos mundo de la vida" (p.86).

En consecuencia, hay una corresponsabilidad que se dirime desde:

> Lo infinito (la trascendencia, la exterioridad) del rostro como lo opuesto a la totalidad y el totalitarismo. Curiosamente, Levinas descubre en Descartes esta idea de infinito. Descartes se dio cuenta, aunque no llegó a estudiar todas sus consecuencias, que el Yo que piensa, el ego cogito, posee una idea que le sobrepasa, que al pensarla va más allá del pensamiento que la piensa: la idea de infinito. Y es esta idea la que hace posible que más allá de la

> totalidad se sitúe la exterioridad, el otro, más allá de lo Mismo. Otro, una alteridad, que será condición de posibilidad de esta constitución ética del sujeto, de esta reconfiguración ética de la subjetividad. Una exterioridad que Levinas denomina rostro (Bárcena y Mélich, 2014, p.148).

El otro que se acerca tiene un rostro, que aunque no se quiera reconocer, valorar y escuchar, está ahí, demandando la responsabilidad de ser congéneres y habitantes de un mismo espacio; es un rostro que quizás "no se ve, se escucha. El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro" (Bárcena y Mélich, 2014, p.748). Queda de cierta manera un vacío al aire sobre el respeto que se tiene hacia la huella del otro, que aunque a veces no está de cuerpo presente ha dejado una huella indeleble de coexistencia y de encuentros que en algún momento transitaron por la perfecta amistad.

6. REFERENTE METODOLÓGICO

La investigación que se está presentando es cualitativa y se aborda bajo el enfoque y diseño de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), que pretende comprender las relaciones sociales y humanas, articulando teorías y métodos. En este caso, se procura hacer una comprensión sobre los imaginarios sociales alrededor de la convivencia en los estudiantes del Instituto Humanista de Pereira. Pues si bien, en el principio de la complementariedad se hace menester tomar los aportes de múltiples corrientes y enfoques, también es pertinente reconocer:

- ✓ La importancia de poder construir teoría a partir de la comparación constante, propuesta por la teoría fundada.
- ✓ La necesidad de reconocer los rasgos culturales y poder reflexionar sobre ellos a partir de la propuesta de la etnografía reflexiva (Murcia y Jaramillo, 2008, p.92).

Aquí se toma como base la etnografía reflexiva, vista como la "descripción, interpretación y comprensión de fenómenos socioculturales y humanos" (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 93). Mientras que, en la teoría fundada se tiene presente la sintetización de datos cualitativos desde la categorización simple, axial y selectiva, que se ha empleado en esta investigación para el procesamiento y análisis de la información.

Para adentrarnos en los momentos que constituyen la complementariedad, debe reconocerse que el investigador debe tomar parte activa del sendero investigativo y estar atento a cada detalle que le permita poner en diálogo las voces de los actores y de esta manera llegar a la comprensión de las relaciones sociales; es momento de decir, que la complementariedad parte de tres momentos que son la pre-configuración, la configuración y la re-configuración.

6.1 Pre-configuración:

Para llegar a un acercamiento de la realidad educativa se llevaron a cabo dos momentos, el primero consistió en una revisión documental de antecedentes sobre la convivencia en las diferentes instituciones y centros educativos; para este fin, se elaboraron unas fichas de antecedentes que a posteriori llevaron a una matriz que permitió sintetizar de cada investigación internacional, nacional y regional los datos de identificación del texto, la información general (incluyendo los temas generales abordados, problemas empíricos del contexto, problemas teóricos, fines y objetivos de la investigación y preguntas que guiaron la investigación), identificación y definición de categorías, identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación, identificación de enfoques teóricos, diseño metodológico, principales hallazgos empíricos, principales hallazgos teóricos, y análisis del investigador lector. Al cruzar los antecedentes, se encontraron seis tendencias enmarcadas dentro de la categoría convivencia que fueron aprender a convivir, comunicación, violencia, conflicto vs sin conflicto, clima escolar y cultura escolar.

A la par, se llevó a cabo un segundo momento que se fundamentó en la técnica de la observación no participante por medio de la elaboración del Diario de campo como instrumento, en el cual se hizo un registro permanente sobre los momentos que se presentaban dentro y fuera del aula de clases relacionados con la convivencia y las relaciones que se dan entre estudiantes; con base en los relatos registrados, se construyó un esquema de inteligibilidad relacionado con las prácticas educativas y sociales que tomaban vida en el escenario educativo.

Lo mencionado posibilitó hacer vida “la perspectiva deductiva” desde la revisión teórica de antecedentes o teoría formal, relacionado con “la perspectiva inductiva” o realidad contextual

que partió del primer contacto con el escenario de investigación (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 100).

6.2 Configuración:

Para adentrarnos en la realidad educativa se llevó a cabo el trabajo de campo en profundidad, teniendo como primera medida la identificación de categorías desde la realidad observada; a partir de ello, se elaboraron los esquemas de inteligibilidad que permitieron la creación de una guía de preguntas que posteriormente se aplicó; en este momento, se emplearon para la recolección de la información las siguientes técnicas e instrumentos: La entrevista por medio del protocolo de preguntas como instrumento permitió tener unos matices más amplios con respecto a la convivencia; la cartografía por su parte, dio paso al trabajo colectivo por medio de los dibujos como instrumento que facilitaron la expresión estética sobre las percepciones individuales y grupales relacionadas con la convivencia en el entorno escolar; en cuanto a la técnica de los grupos focales, en las entrevistas colectivas y semiestructuradas como instrumentos, se logró ampliar las percepciones que se tenían en grupo sobre las categorías abordadas en el proyecto que son poder en la escuela, cuidado del frágil y encuentro. Es importante resaltar aquí, que para el trabajo de campo se tomó el consentimiento informado de los actores sociales para grabarlos en audios y posteriormente realizar las transcripciones y de esta manera llegar a la compresión de las relaciones sociales desde la voz de los actores.

En segunda medida, se empleó la Teoría Fundada para la categorización simple, axial y selectiva de Glaser y Strauss (1967) desde la propuesta presentada por Murcia y Jaramillo (2008), en donde la categorización simple se encuentra relacionada con las narraciones del actor social desde su contexto, la categorización axial se muestra desde la interpretación del relato del actor social y finalmente, en la categorización selectiva se encuentra la saturación que encierra

las grandes categorías expresadas por los actores sociales. De esta manera, la saturación permitió encontrar las recurrencias, relevancias, opacidades y categorías emergentes que en el siguiente momento serían analizadas y contrastadas.

6.3 Re-configuración:

Para realizar el análisis de la información el enfoque de la complementariedad recomienda "abordar la estructura en general desde sus redes de sentidos, apoyándose para ello en la interpretación (teoría sustantiva) los relatos (dato cultural en bruto) y la teoría formal" (Murcia y Jaramillo, 2008, p.157).

En consonancia con lo anterior, en este momento se elaboró la triangulación de la información, que tuvo presente la consolidación de la teoría sustantiva recibida por parte de los actores sociales, la teoría formal que está constituida por los aportes tomados de los diferentes autores base de la investigación, sumado a la interpretación y comprensión del investigador sobre las observaciones de los grupos estudiados.

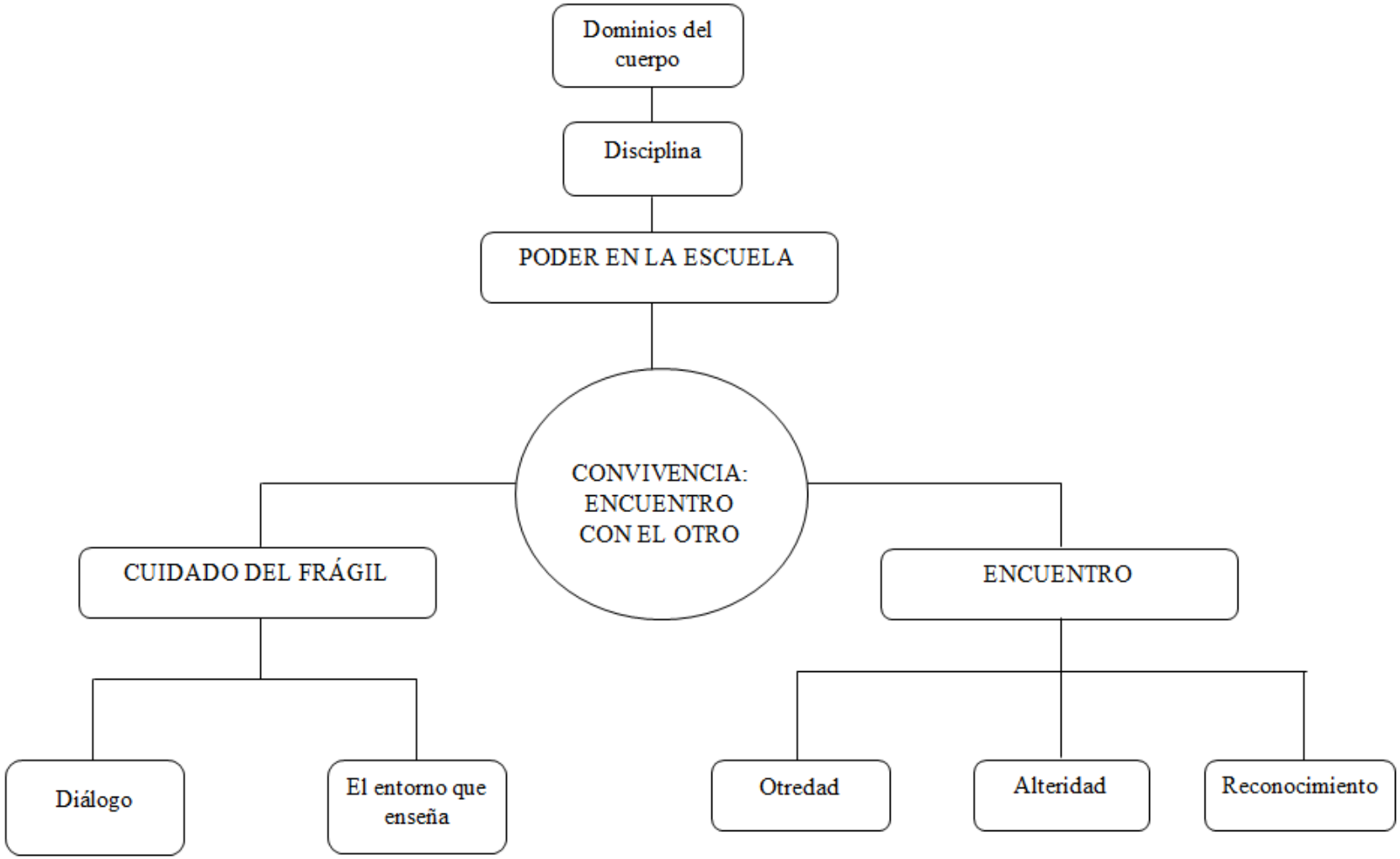
Ahora bien, para abordar la teoría formal en este trabajo se convocaron algunos autores por categoría, siendo los siguientes: Murcia (2011, 2012) imaginarios sociales, Foucault (2002) poder en la escuela, Skliar (2008) cuidado del frágil, Derrida (1998) encuentro; de igual manera, se hizo uso de algunas teorías bases sobre educación de Bárcena y Mélich (2014) y Freire (1985).

Es en este contexto donde se reconoce el aporte reflexivo que se plantea desde la complementariedad, la cual permite trasegar con la información desde diferentes perspectivas, para de esta manera encontrarle sentido y significado a la realidad educativa que se está estudiando; de ahí que, se parte del reconocer que:

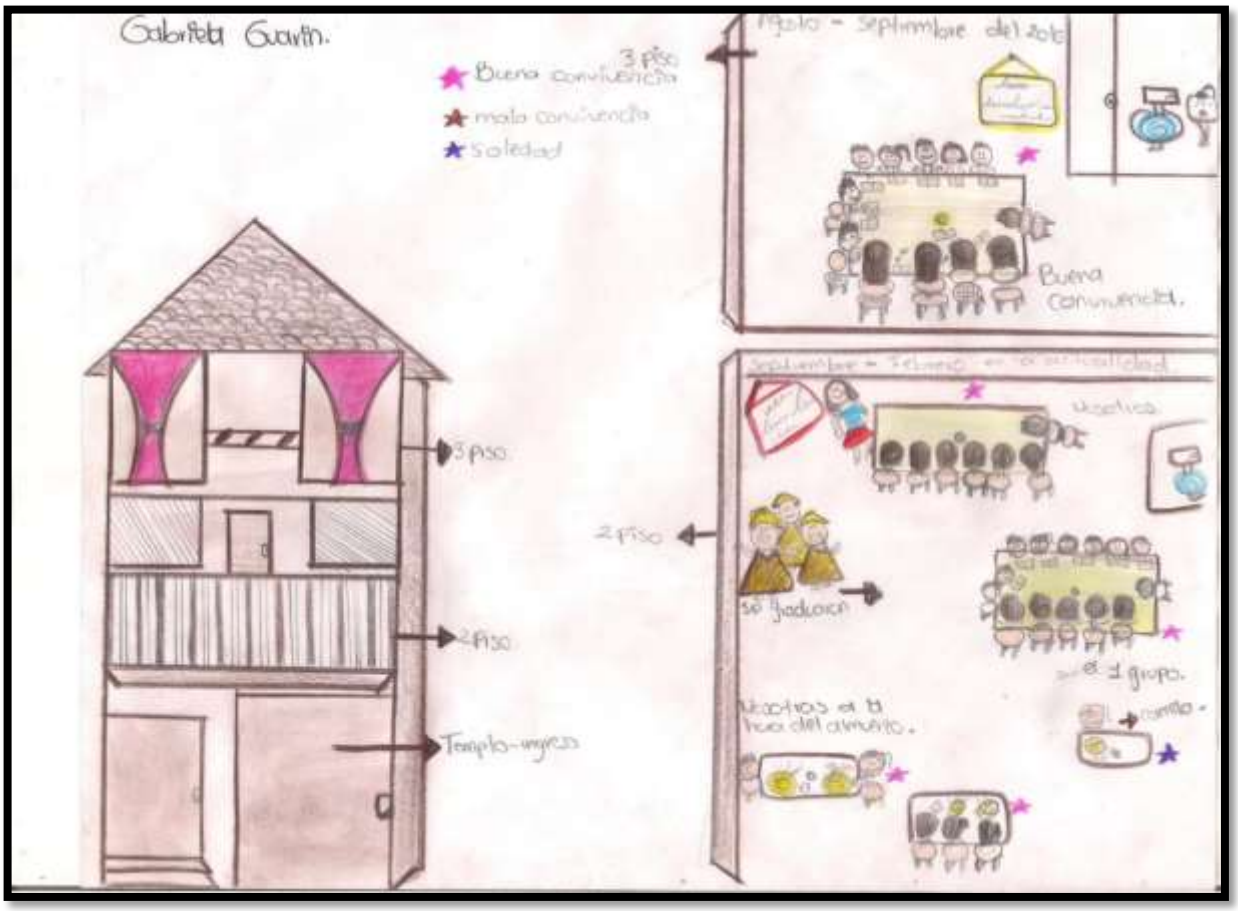
> Cada realidad es diferente y no hay teoría formal que la semeje, desde el punto de vista de la complementariedad, no se da prelación ni a la teoría formal ni a la sustantiva cuando se trata de encontrar la esencia de una realidad estructural. Por el contrario, la teoría formal debe constituirse en un elemento que apoya las comprensiones y no desde el cual se generan estas comprensiones. En consideración a lo anterior, los relatos y descripciones naturales, la reflexión sobre esos hechos o rasgos culturales, las percepciones que el investigador se ha formado, y las confrontaciones con la teoría formal, deben ser la base de la interpretación (Murcia y Jaramillo, 2008, p.154).

Precisamente, la complementariedad permitió esclarecer, comprender e interpretar desde las diferentes percepciones aquellos imaginarios sobre convivencia que se visibilizan desde las voces de los actores sociales, por medio del empleo de metodologías que abrieron paso en la comprensión de este fenómeno educativo que trasciende las relaciones sociales e impacta notablemente la convivencia.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS



7.1 CONVIVENCIA: ENCUENTRO CON EL OTRO



Cartografía Nº1

En el dibujo se elaboró la edificación en la que estudiamos, no tiene patios porque el descanso es fuera del colegio, además sólo hicimos el grado de nosotros, que estamos próximos a finalizar nuestros estudios académicos y por cuestión de espacio no alcanzamos a hacer más partes del colegio, porque se nos pidió la convivencia acá y eso hicimos; dibuje a Camila sola porque ella poco comparte con nosotros, es como allá calladita, en el almuerzo no cabemos todos juntos y por eso hice las mesas separadas y en el salón si estamos juntos y compartimos, la pasamos agradable, estudiamos mucho y siempre hay buena convivencia con todos, no es porque ella haga parte de la mala

> convivencia. Desde mi punto de vista nunca se presenta la mala convivencia porque todos no la llevamos bien y participamos de las recochas o nos reímos; bueno, en la primera parte de Agosto a Septiembre hice el dibujo de todos juntos porque no me acuerdo casi como era la convivencia pero era buena y estábamos juntos y habían otros compañeros, la de este año si me acuerdo y pues todos estamos esperando terminar los estudios y graduarnos, los descansos son muy chéveres, pero no alcancé a dibujarlos, todos compartimos los alimentos y casi siempre se delega a un compañero para que compre todo y a la siguiente clase rotamos y así o con las fotocopias; no practicamos juegos, más bien tomamos fotos, o estamos con los celulares y nos reímos o nos burlamos de las cosas o de las personas y pues ya (E5).

En el encuentro que a diario se da con el otro que aquí se ha denominado convivencia, permite transitar por varias instancias, una de ellas es precisamente el aprender a convivir que se desglosa desde el momento en el cual se reconoce que el proceso del aprender deriva grandes implicaciones, pues se da en diversos contextos y es un acto inherente al ser humano; al igual que los conocimientos son aprendidos a diario, la convivencia también ejerce su proceso de aprendizaje e injerencia en la vida de las personas, pues ella se aprende, desaprende, reaprende, se innova y se construye; en este sentido, Rodríguez y Gonzáles (2015) tienen presente el significado del término convivencia pues señalan "El término convivencia proviene de ―conviviere", que significa vivir en compañía de otros, es decir, cohabitar. Convivir requiere manejar emociones, resolver conflictos, asumir posturas y negociar con el otro distinto a mí" (p. 57).

Es por lo anterior, y las relaciones que se establecen en la escuela que se permite ese encuentro con el otro, ese reconocimiento de su existencia, de su personalidad, de sus

particularidades, las cuales hacen que hayan puntos de encuentro y otros de discrepancias, que por medio del compartir y de la vivencia de situaciones, dan paso a la formación del carácter y de la individualidad que conforma cada ser.

Cabe pensar en este momento, en la perspectiva que Sandoval (2014) alude con respecto a la convivencia escolar, pues para él:

> Relacionarse con otros en paz es el fundamento de una convivencia social democrática, la cual se constituye en un aprendizaje que debe ser intencionado desde las prácticas pedagógicas, tanto en el aula como fuera de ella, asumiéndola como una tarea educativa/formativa que es de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar (p.161).

Aquí, el autor habla de la responsabilidad sobre la convivencia social democrática que recae en todos los miembros de la comunidad educativa, a la vez que fundamenta la importancia de los valores y de la convivencia armónica como puente de cercanía al conocimiento, sin desconocer la mejora que inmediatamente puede representar a la calidad de la educación y por ende a la calidad de vida de los actores del proceso.

Cierto es que, para Ochoa y Diez (2013):

> La convivencia escolar implica un aprendizaje complejo en dos sentidos: por un lado en la convivencia se aprenden las formas de relacionarnos con los demás y, por otro, aprendemos y enseñamos formas de apreciar y comprender el mundo y sus relaciones. Sin embargo, al ser un acto cotidiano, muchas veces pasa inadvertido (p. 680).

Se entiende entonces que la convivencia escolar es todo un proceso que permite una convergencia profunda entre los actores, donde se dan relaciones intrínsecamente ligadas y que dan paso a la comprensión de este mundo en el cual se está cohabitando, a la vez que se interactúa con los participantes; el llevar a los estudiantes a pensar y valorar los compañeros y hacer de las buenas relaciones sociales espacios agradables que permitan fortalecer la convivencia escolar, llevará a que este acto tan cotidiano se puede robustecer y a la vez trascender las barreras de lo conflictivo.

Conviene advertir que, para García et al. (2013) la convivencia escolar en secundaria básica es vista como:

> Un proceso de relaciones dinámicas de comprensión, cooperación y valoración que se constituye en el escenario de la integración de las influencias educativas de los diferentes contextos en las que esta se expresa y en configuración determina la resiliencia del adolescente para la solución de conflictos generados por los desafíos de la convivencia como parte de las propias tareas de la edad (p. 5).

Precisamente, cuando se habla de los diferentes procesos por los cuales atraviesan los estudiantes (niños y adolescentes), poco se cree en la capacidad que poseen los mismos para resolver sus situaciones, adaptarse a los momentos adversos y encontrar caminos de superación o salida de manera efectiva y eficaz; sin embargo, en esta etapa de la vida escolar se deben aprovechar las potencialidades que ofrecen las relaciones sociales para enfrentar de manera conjunta y colectiva los problemas que quieran afectar la convivencia escolar y dejar una huella en la misma.

Dentro de este marco ha de considerarse de nuevo a Sandoval (2014), quien enuncia algunos valores y el enfoque desde el cual se dirime la convivencia, pues para el:

> Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes. La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los/las estudiantes; los profesores/as deben enseñar y los/las estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros (p. 160-161).

A causa de ello y a lo largo de la lectura que se puede hacer de la realidad, se hace menester tener una mirada desde una perspectiva social y teórica que permita tener unos trazos y matices más generales alrededor de temas como la convivencia y el entramado de relaciones sociales que de ella se derivan. Y precisamente, desde las diversas vivencias que se presentan en el aula de clases, desde las voces de los actores (estudiantes y docentes) y algunos recursos como las cartografías, diarios de campo, grupos focales, entrevistas y teoría formal, se desarrollan las categorías poder en la escuela, violencia, encuentro y cuidado del frágil, desde las cuales a su vez se dirimen algunas subcategorías.

7.2 PODER EN LA ESCUELA

En la organización social que se visiona en las escuelas, se deja en evidencia que a diario se presentan luchas de poderes entre los actores educativos, de manera que se anhela establecer orden y dar lugar a la armonía o a la buena convivencia, a partir de ello es que se retoma aquí a

Foucault (2002) quien hace alusión a la organización del espacio, desde lo cual presenta que el mismo en la escuela:

> Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (p. 135).

La escuela entonces, se presenta como el lugar donde el poder es ejercido por quienes están orientando o encaminando los procesos; así es como Foucault deja entrever que en la misma se dan dominios de poder y autoridad bastante marcados, donde se ejerce un fuerte control sobre cada uno de los movimientos y acciones emprendidas por los estudiantes, a tal punto que la disciplina empieza a entrar en rigor y a presentarse como modelo de manera similar a las fábricas, los centros de reclusión y otras instancias, donde el mecanismo de modificar la conducta con premiación o castigo es una de las principales formas de ejercer poderío y encaminar a quienes se tienen alrededor.

En uno de los relatos que se encuentran en los diarios de campo se evidencia la necesidad de reconocer la autoridad o el poder que ejerce el docente, pues desde el inicio de clases se pretenden dejar claras algunas consideraciones:

> Al dar inicio a la clase la docente plantea algunas normas básicas de comportamiento como respetar la palabra de quien esté haciendo intervención, cuál es el conducto regular en caso de presentarse alguna situación entre compañeros y les explica cómo va a ser

> orientado el trabajo del día, entre otras apreciaciones, a las cuales los estudiantes están atentos (D1).

A propósito de ello, hay momentos en los cuales se evidencia una marcada posición de dominación por parte de los docentes hacia los estudiantes, pues tratan de imponer orden en el aula de clases:

> Mientras la docente realiza la explicación del tema los estudiantes observan con atención, participan, preguntan y se desenvuelve todo en un ambiente de calma y tranquilidad, pues hablan en orden, piden la palabra para participar y siguen las indicaciones que les propone la maestra; sin embargo hay 3 estudiantes que debajo de los puestos tienen celulares y se dedican a emplearlos, dispersándose con frecuencia hasta que la docente les llama la atención y les pide que guarden sus teléfonos, a lo cual ellos inmediatamente obedecen (D4).

De tal manera que se hace notorio el poder que de cierta manera ejercen los docentes sobre los estudiantes; no obstante, no es algo que se generalice, pues en otro de los relatos que se encuentran al hacerse un llamado de atención a estudiantes, estos hacen caso omiso, donde la figura de poder o autoridad se pasa por alto:

> Seguidamente la docente comienza a dar explicación del tema que viene tratando y hay un grupo de 4 estudiantes (mujeres) que se dedican a hablar en voz baja, a reírse entre ellas, a chatear, (parece no les interesara la clase) y pasados unos minutos la docente les llama la atención y les dice que ellas ya están muy grandecitas para tratarlas como a niñas, que no se preocupen que en la nota se verá reflejada el comportamiento y la disposición que mostraron en clases, que no les piensa llamar la atención, a lo cual ellas

hacen caso omiso, por estar en sus cosas hablando y riéndose; los varones por su parte se muestran atentos a la clase, hay que resaltar que hay compañeros que se muestran incómodos pues hacen comentarios, gestos de negación y algunos dicen si estuvieran las profesoras (mencionan varios nombres) no se estarían portando mal, estarían trabajando en silencio a lo cual ellas no responden nada, y continúan así hasta finalizar la clase, mostrando con sus rostros gestos un poco despectivos; cuando se da por terminada la clase, algunos estudiantes se acercan a la docente y le dicen "profe es que usted se la deja montar", "con las otras profes no es así", "usted es muy noble y ellas se aprovechan", entre otros comentarios; a lo cual ella responde que no está tratando con niñas que hay que regañar todo el tiempo, y que tomará medidas correctivas (D12).

Indiscutiblemente aquí se presenta un contraste, pues no todos los docentes actúan de la misma manera, ni ejercen el mismo poder y autoridad sobre los estudiantes. Quedaría pues por preguntar ¿hasta qué punto el no ejercer algún tipo de poder sobre los estudiantes perjudica el proceso de aprendizaje?

En otro de los relatos que se obtienen del diario de campo esclarece:

Hay una estudiante (E20) que interrumpe con frecuencia para hacer comentarios que no están relacionados con la temática, a la vez que mientras la docente explica ella aprovecha y le pone conversación a los compañeros del lado, hacen recochas y chanzas entre ellos; la docente les llama la atención y ellos se agachan, se enrojecen sus rostros, y de manera tímida miran a la docente, sin embargo la chica insiste en sus mismas acciones, pasados unos minutos y llegado el momento de finalizar la clase, la docente solicita que le brinden otros minutos para culminar y dejarles una consulta para la casa, la

chica se levanta de su puesto y comienza a hacerle reclamos por el tiempo y a decirle que ella está cansada, que se quiere ir ya, que no le interesa estar más tiempo ahí, a lo cual la docente le responde que ella no está obligada a permanecer ahí y que si se quiere ir la puerta está abierta y nadie la está reteniendo; todos los estudiantes se muestran expectantes y no pronuncian palabra, la chica le responde a la profesora y le dice "¿usted me está echando de aquí?", "yo estoy pagando y usted no tiene por qué hablarme así", la docente le dice que ella no le está echando del salón que si no quiere está ahí se puede ir y que el hecho que esté pagando no quiere decir que ella puede hacer y decir lo que quiera irrespetando e incomodando a todos los que están en el salón. La chica no responde nada más y se sienta de nuevo, en ese momento interviene una compañera y le dice que esa no es la actitud que ella debe tomar con respecto a la clase y a la profe. La docente termina la clase y se escuchan comentarios entre los estudiantes como "tan grosera E20, en vez de esperar un momento", otros se ríen y le hacen muecos, la sacan la lengua, la observan de manera despectiva, le arrugan el ceño, mientras abandonan el salón de clases (D1).

Sin embargo, dialogando con uno de los actores sociales sobre cómo es un día en el colegio menciona:

Para mí un día acá yo los echo de menos porque un día acá es diferente a lo que yo hago todos los días, porque yo tengo una monotonía en la casa. Acá cambia de ambiente con los compañeros, me relaciono igual no soy de amigos, pero pues acá si tengo, entonces yo me relaciono, acá comparto, reímos, hablamos, jodemos, molestamos, pero pues también prestamos atención, y bueno, me parece bueno (E1).

La escuela desde la voz de los actores es vista entonces desde otra perspectiva, no aquella que pretende ejercer un control absoluto y regular todas las acciones y comportamientos y tener todo bajo control, sino el espacio propicio para aprender, compartir y generar espacios acordes para entablar relaciones sociales y encontrar caminos de superación personal. Ahora bien, dentro de esta tendencia se presentan una subcategoría que se dirime del análisis del trabajo de campo en profundidad, siendo ella la disciplina.

7.2.1 Disciplina:

En el momento de llevar a cabo las entrevistas a los grupos focales y al llegar al tema de la disciplina, se formulan las siguientes preguntas a los actores sociales: ¿Qué piensas de la disciplina en el colegio? ¿Crees que favorece la convivencia? ¿Por qué?

> Pues primeramente como dijo aquí mi compañera pues la autoridad son los profesores, pues ellos son en parte la disciplina, y ellos pues como ustedes nos enseñan también principios morales, entonces eso le queda a uno, y hace que uno rinda más en el estudio, que sea más responsable, más bien (E2).

> Por supuesto la disciplina va a favorecer la convivencia cuando el ambiente de trabajo de los estudiantes es muy fuerte o muy pesado volvemos a hablar de las faltas de respeto, cuando es el pan nuestro de cada día la disciplina ejercida por el docente y que hace efecto en los estudiantes, tiene que traer un efecto también en la convivencia, pero tendría que ser que de pronto este fuera el caso en el que definitivamente esas faltas de respeto, esas agresiones o esa convivencia fuera pesada, pero me parece que como se vive un ambiente cálido creo que la disciplina ahí no se ve afectada, pienso yo. La disciplina esta buena porque ellos no están alterando el aula de clases, ni interrumpiéndome la clase por

> estar con sus comentarios y sus cosas me parece que la disciplina no se está afectando por los comportamientos de ellos, aunque hay un límite muy delicado que hay que cuidar ahí que ellos si pueden sobrepasar en cualquier momento, o sea que sus charlas se vuelvan más pesadas que sus charlas ya no respeten espacios, porque como de cierta forma el docente se está haciendo a un lado viendo que esas conversaciones porque no están afectando a sus compañeros faltándoles al respeto, ni el ambiente laboral, como el maestro de cierta forma está a un lado, entonces sí puede llegar el momento en el que esas conversaciones, esas conductas empiecen a gravarse y pueden afectar por supuesto la disciplina (D1).

La disciplina que dejan en evidencia los estudiantes en la mayoría de relatos hacen referencia al orden en el aula de clases que imponen los docentes, pero no lo presentan como algo demasiado estricto que les impida relacionarse y desarrollar sus potencialidades o cohibirlos por completo, es más lo muestran como posibilidad de mejora y superación; los docentes por su parte dejan claro que desde que no se altere el orden del aula de clase y no se falten al respeto con sus comentarios y charlas, la disciplina siempre favorecerá la convivencia.

Foucault (2002), es uno de los autores que desarrolla el tema de la disciplina y por ello aquí es un autor de referencia, en disconformidad con lo que anteriormente plantean los entrevistados, él describe "las disciplinas son "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (p. 126). Además deja claro que la disciplina como estructura rígida, coercitiva y manipuladora garantiza el éxito de lo que se proponga y asegura que la misma endereza conductas y fabrica individuos.

Ahora bien, la disciplina va íntimamente ligada con el castigo, desde esta perspectiva para los actores sociales (estudiantes) al preguntarles si les han castigado o sancionado en el colegio, ellos respondieron unánimemente que no, de igual forma, los docentes responden de manera negativa; así para Foucault (2002):

> El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección. El maestro "debe evitar, tanto como se pueda, usar de castigos; por el contrario, debe tratar de hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas, ya que los perezosos se sienten más incitados por el deseo de ser recompensados como los diligentes que por el temor de los castigos (p. 167).

El castigo no es entonces el medio de encauzar y corregir los problemas que se presentan en la disciplina y por ende en la convivencia, de manera que el temor a la represión puede llevar al fracaso de la formación y a la degradación de las relaciones interpersonales y posteriormente a la convivencia; de igual manera en Foucault (2002):

> El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido (p. 140).

Es de esta manera como el cuerpo comienza a ser medio de represión e inhibición, el cual debe permanecer ocupado y debe ser disciplinado, algo realmente contradictorio a las observaciones que son anotadas en los diarios de campo.

> En el momento de la realización del trabajo grupal, les solicita que realicen un diálogo en parejas, en el cual hagan el empleo de las frases célebres que acaban de ver; en ese instante se observa el trabajo en parejas, donde los estudiantes dialogan, se ríen de la manera en la cual se expresan algunos compañeros, algunos se tocan las manos para tratar de explicar y ponerse de acuerdo, si están inconformes con algo realizan gestos (fruncen el ceño, levantan una ceja, tuercen los ojos y miran con desagrado) o manotean, se observa un acercamiento de cuerpos, entrecruzan las piernas con las de los compañeros, si se está sentado al lado de un compañero o compañera, le ponen una pierna sobre las piernas del mismo, se tocan las manos, los brazos y si alguno no le presta atención, entonces le aprietan las piernas con las manos; buscan la ayuda de la docente y ella accede con una sonrisa y muestra buena disposición; hay un grupo que todo el tiempo habla en voz baja y miran con extrañeza y un poco de complicidad, como si estuvieran haciendo o diciendo algo que no puede saberse, pues se ríen y si alguien se les acerca se quedan callados y no continúan con el trabajo (Diario de campo Nº4).

El cuerpo es visto entonces como ese medio de cercanía, de llegar al otro, de acompañarse con el otro, sin el ánimo de ofenderlo o dañarlo, tan solo con el deseo de poder disfrutar de su compañía y demostrarle quizá su presencia, esa que permite sentirle y tocarle, saber que esta de cuerpo presente y que le da paso al encuentro sin represión e inhibición, sino como oportunidad de llegar y hacer vida cada movimiento corporal en armonía con ese otro que está cerca y con el cual se entabla ya sea una conversación, un trabajo o un instante de compartir.

7.2.2 Dominios del cuerpo:

En Foucault “Un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz” (p. 141). De igual manera él describe que:

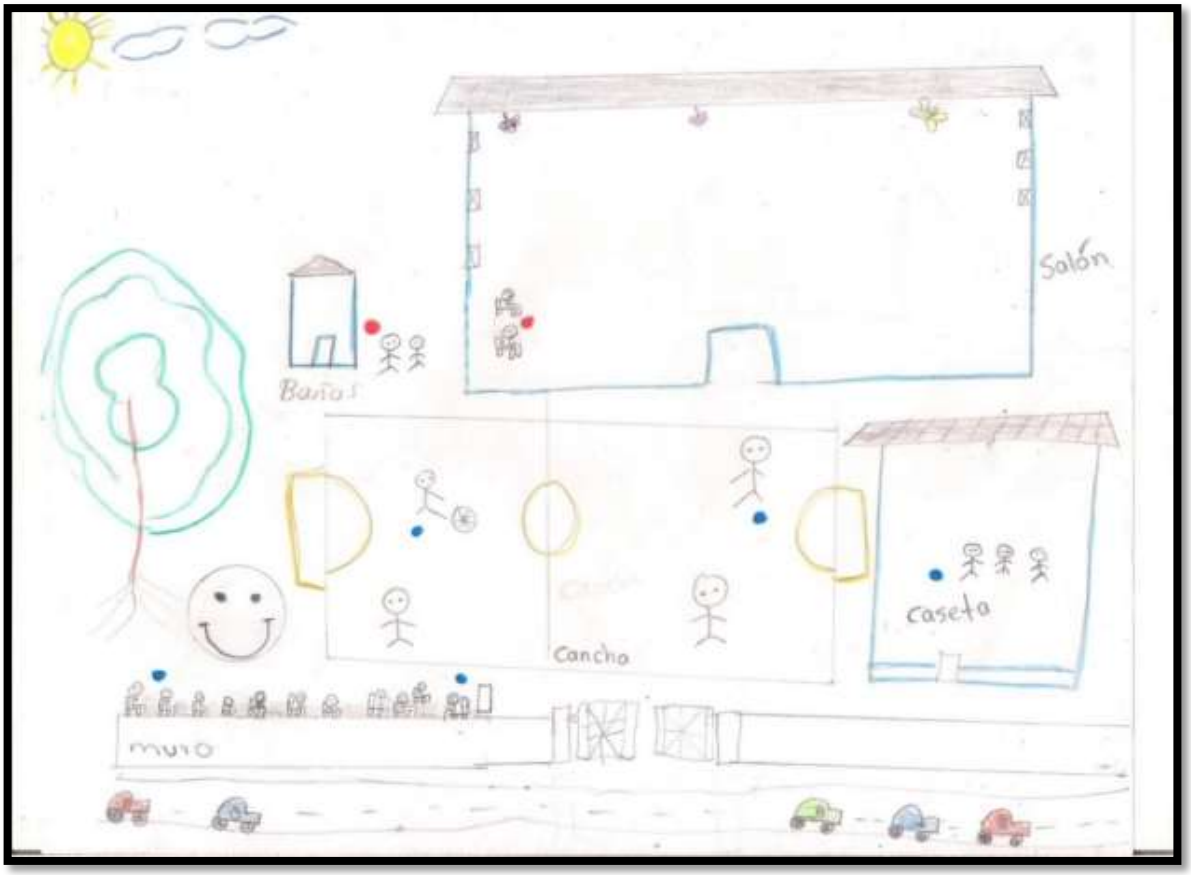
> El cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber. Cuerpo del ejercicio, más que de la física especulativa; cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales; cuerpo del encauzamiento útil y no de la mecánica racional, pero en el cual, por esto mismo, se anunciará cierto número de exigencias de naturaleza y de coacciones funcionales (p. 143).

Además de presentar el cuerpo como un objeto de manipulación, como medio de ejercitación, lo exhibe como "máquina" que necesita ser sujetada, organizada, reprimida, para que nada salga de control y pueda ser dominada y lograr los objetivos que se requieren, lo cual es discrepante con la realidad; esa disyunción se hace evidente en las observaciones del contexto educativo, pues en la mayoría de ellas, se precisa que ese encuentro de cuerpos y voces se hacen necesarias, el entablar conversaciones y disipar un poco el trabajo que a diario se presenta en el aula de clases es prioritario.

Precisamente, un grupo focal en la descripción de su cartografía comenta:

> En el dibujo que presentamos tratamos de hacer lo que la profe nos dijo, por ejemplo las partes en las que compartimos y se presenta la amistad y la convivencia y por eso hicimos el salón, los baños, la cancha, la caseta el muro que hay en la entrada de la escuela porque en cada parte nos hacemos a dialogar, o a pasarla bien, dependiendo de las actividades que tengamos en el día o del clima, porque si hace mucho calor no salimos a la cancha y nos acostamos o descansamos en la caseta y así; en los baños las mujeres por lo general nos acompañamos y hablamos y no se ven como egoísmos o como peleas o discusiones o lo normal cuando juegan por el calor del partido o por esas cosas del fútbol, pero nada más (que porque no me pasó el balón, y como que se acaloran). La cara grande y feliz que

hicimos es la de los descansos, porque uno se relaja un rato y aprovecha para comer algo y desatrasarse de los cuadernos (Grupo focal Nº 9).



Así mismo, en las observaciones realizadas se presentan:

Hay un grupo de 5 estudiantes que se hacen en la parte de atrás, dos hombres y tres mujeres, los caballeros están observando sus cuadernos y parecen corregir sus apuntes, pues en voz baja borran y vuelven a escribir, las tres chicas están frente al espejo, tomándose selfies, para ello posan abrazándose, acercando sus rostros, dándose besos (Diario de campo Nº 7).

> Al ingresar a la Institución Educativa llegan en su mayoría solos, y algunos esperan en la puerta a otros compañeros, los varones tienen un saludo particular de mano y de puño solo entre ellos con ninguna mujer se saludan de esa manera, las mujeres por lo general se saludan de beso en la mejilla y abrazo, solo entre ellas, con los chicos no hay ese tipo de contacto físico, ni con estudiantes de otros grados. Los hombres más jóvenes si se abrazan, los más adultos se muestran reservados y solo dan la mano o pasan de largo y a lo lejos saludan, las mujeres suben las escalas abrazadas en medio de sonrisas, hablando, tomándose selfies, y parecen estar contentas por las expresiones de efusividad en sus rostros (Diario de campo 13).

El cuerpo se convierte entonces en un medio de expresión, de comunicación y de convivir con el otro, desde él se repliegan un sinnúmero de emociones y sentimientos, además es una fuente primordial de contacto para acercarse al otro, para sentirse libre y muy probablemente para dar paso a la cercanía no sólo de conceptos, trabajos y rutina; sino de cuerpos no dominados por la autoridad escolar, sino por aquello interior que los trastoca y a su vez los impulsa a acercarse a quien permanece a su lado y le muestra una complicidad o por qué no una amistad.

7.3 CUIDADO DEL FRÁGIL

> Ellos saben en el aula de clases quien está pendiente que todo esté limpio, que no falte nada, ellos saben quién es el que nunca falta con las tareas, que es responsable, ellos saben quién es el que siempre llega a tiempo, ¿por qué se da uno cuenta?, porque de pronto un día llega 2 o 3 minutos tarde, dicen “ve fulano de tal no ha llegado sabiendo que es tan puntual” o saben quién es el que siempre lleva el trabajo como debe ser y por eso acuden a él cuando faltan a clase, claro ellos reconocen el que es muy dadivoso, el

> que está pendiente de que nada falta, el que tiene siempre la mano extendida para colaborarle al otro (D1).

El anterior, es uno de los relatos de un actor social (docente) donde deja en evidencia cómo en el aula se reconoce al otro, cómo se cuida del otro, cómo se está pendiente del otro, cómo ese otro ocupa un lugar especial y hace parte de sí mismo, hasta llegar al punto de tener presente la individualidad y características propias de cada ser; así es como en otro relato un actor social (estudiante) lo esclarece.

> Pues por ejemplo en mi caso sí, no pues E6 es la que más me ayuda o ella necesita algo y de una, por ejemplo, me desatrasa, no he hecho tal cosa, entonces mándeme las foticos y entonces le digo a mueca necesito que me haga el favor y me mande esta tareita y de una me la manda, pues si me colabora mucho. Uno sabe cómo debe actuar y ayudarle a los demás (E1).

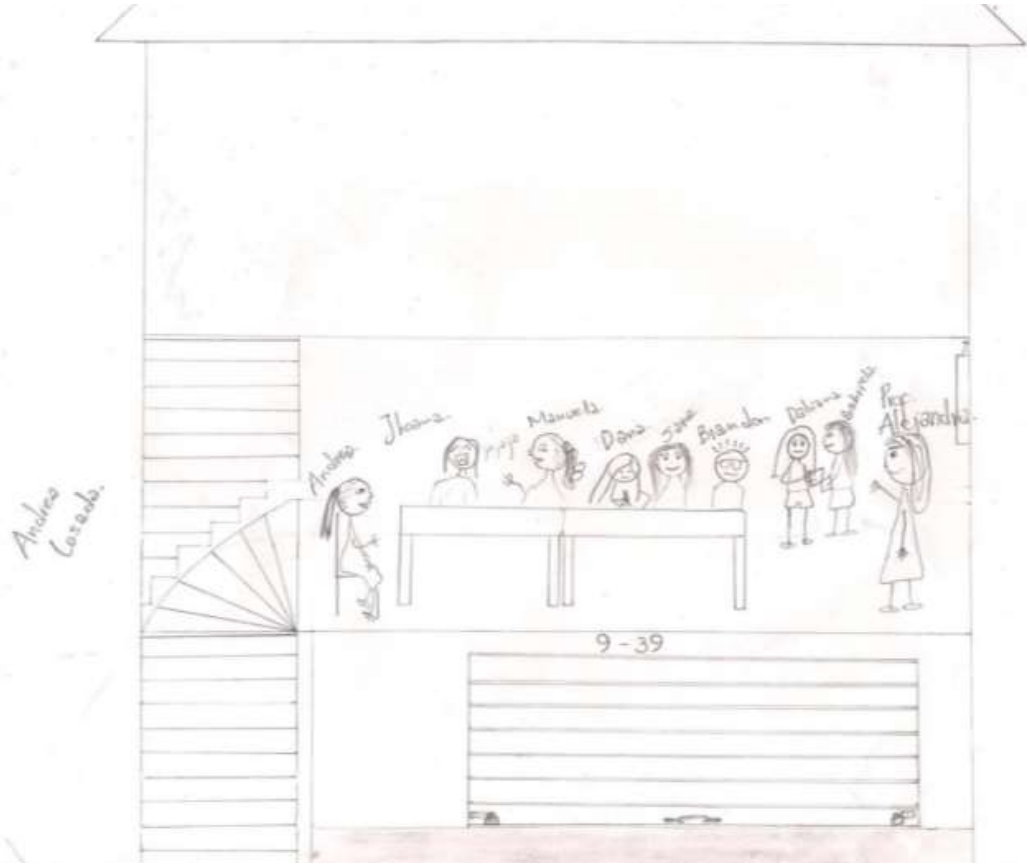
Lo anterior, quizá entra en contraposición con un apartado de los escritos de Skliar (2008), donde se refleja que:

> El olvido del cuidado del otro atraviesa de lado a lado nuestra sociedad, la que hemos construido los supuestos portadores de una genuina experiencia y los que podemos ofrecernos como ejemplos a seguir por los muchachos que “han confundido el camino” (p.86).

Precisamente ese cuidado del otro que es frágil se prioriza desde la responsabilidad, esa que debe acercarnos a quién la necesita, el que está esperando una voz amiga, un consejo, que en Skliar (2008) reclama el abandono, el olvido y la añoranza de alguien que le escuche; es ineludible pensar en la preocupación por el otro, algo que la escuela (como institución) tal vez

olvida, pues de esta manera lo ilustra un actor social que vive continuamente esta dinámica, al preguntar sobre el cuidado del otro, el compartir y la convivencia:

> Casi siempre las hacemos acá porque el tiempo es muy corto, nos lo dan tan exprimido que no alcanzamos a veces ni a salir, somos con la papa en la boca y casi que copiando (E3).



Lo que se menciona es bien sabido por los docentes, quiénes al comentárseles la situación lo afirman en el siguiente relato:

> Claro es verdad, ellos tienen razón, y más que la época de ser estudiante es una etapa tan bonita donde ellos empiezan a darse cuenta y a disfrutar de esa etapa cuando están próximos a salir, es algo difícil no digo que imposible, pero si difícil por la modalidad que se maneja…

los espacios y tiempos no dan, uno esperaría que fuera diferente, pero no. Lo que se hace se trata de hacer bien (D2).

Desde las afirmaciones que realizan los actores sociales y lo que se ha venido comentando, se podría argumentar que hay una ausencia de la escuela (como organización) donde hay poca preocupación por el otro en su integralidad; pues si bien se propende por impartir el conocimiento, cumplir los requisitos y planes establecidos, poco se detiene a pensar en aquello que realmente necesita el otro como otro, como cuidado, el acompañamiento, la escucha, entre otras características propias de la edad escolar.

7.3.1 Diálogo:

Por el transitar de momentos, de la vida, de las relaciones académicas y en muchos casos amistosas, es que se exteriorizan disipaciones, instantes en los cuales se presenta el descuido u olvido por el otro, que en Skliar (2008) hace un llamado y convoca al diálogo, por ello él destaca que:

> El comienzo posible de un diálogo que, vale siempre recordarlo, supone la presencia del otro que nos interpela desde su mirada, su palabra y sus necesidades, no significa anular las diferencias sino, por el contrario, volverlas materia prima de ese diálogo, convertirlas en punto de encuentro, de intercambio, de reconocimiento (p.95).

A diario se presentan momentos de departir y esparcimiento, donde el diálogo se convierte en medio de cercanía, para lo cual se generan algunas incidencias que permiten a posteriori dar cabida al ayudar, al colaborar, al compartir; y precisamente esto es lo que denota un actor social (docente) al tocar el tema del compartir entre estudiantes:

> Ah no total, pues hombre yo creo que ellos lo han aprendido, muchos llegan con esos sentimientos o esas cosas desarrolladas al salón de clases pero hay otros que a medida que va pasando el tiempo y desarrollan esos lazos de cariño y de amistad tan fuertes se vuelven hasta el punto de compartirse tareas y llamarse y vea esto es así, esto es asa y cuidado no lo vaya a llevar de tal forma, claro que yo pienso que todos cuando estábamos a esa edad , y estudiando nuestras carreras también lo hicimos, de estar pendiente con un compañerito; pero yo noto que ellos si son muy unidos entre ellos, entonces se colaboran, se buscan mucho, miren cómo hago esto, a veces uno llega y no los encuentra hablando necesariamente de cosas personales sino de tareas cómo hizo esto, aquello, a mí me faltó esto… (D1).

Ahí es donde se presenta la certeza que el otro de cierta manera les trastoca, les permea y les lleva a ser movidos un poco de su lugar, se comprende que hay otro que necesita de una colaboración, por lo tanto, no se deja sumido en la soledad y por qué no decirlo en el olvido; sino que se le llama a una cercanía no sólo de conocimientos sino de cuerpos, de situaciones y momentos que permiten construir recuerdos a través del diálogo.

7.3.2 El entorno que enseña:

Con el devenir de los tiempos y el ser copartícipe de espacios, escenarios y diversos entornos, se generan algunos aprendizajes sociales, que en algunos casos (dependiendo de factores sociales, culturales y ambientales), fortalecen el cuidado hacia el otro que es frágil. En este sentido, es que precisamente Skliar (2008) continúa haciendo referencia al otro desde la perspectiva Levinasiana y complementa:

> Una ética se funda en el instante en el que somos capaces de salirnos de nosotros mismos y abrirnos, como sostiene Emmanuel Lévinas, al rostro del otro, a su presencia conmovedora. No hay ética cuando de lo que se trata es de cobijar sólo al igual, al que es como yo, al que habla mí misma lengua (p.93).

Lo cual es consonante con uno de los actores sociales, quien expresa que:

> En el hogar enseñan, cuando uno tiene hermanos le dicen comparta, este pendiente, y para aprender a convivir en sociedad hay que empezar en casa y eso se hace con los hermanos, aprender a compartir, ayudarlos, apoyarlos, escucharlos, a bañarlos, a vestirlos… (risas) (E6).

A propósito de la enseñanza que da el entorno, Bárcena y Mélich (2014) comentan:

> El ciudadano no sabe ni cómo ni dónde se aprende su arte de la civilidad; y aprende. Aunque quizá lo hace, sobre todo, cuando se entrega, sin más, al desorden de la vida, encadenando, como por casualidad, acciones propias del oficio ciudadano (p.159).

El cuidado del otro, del frágil, de quién está al lado y realmente lo necesita tiene unas implicaciones que, si se dan desde la formación del ser, les permite comprender y aceptar al otro desde lo que él involucra como individuo, como persona, como mundo, sin pretender cambiarle o mejorarle, solo con el ánimo de ser parte de él y practicar junto a él el arte del convivir. Es por ello que un actor social deja claro cómo le gustaría que los estudiantes se ayudaran y se colaboraran desde la experiencia:

> Pues hombre, yo creo que todos tenemos cosas muy bonitas que hemos aprendido en nuestro diario vivir, aprendizajes que adquirimos, yo creo que en estos casos aunque lo reitero nunca pasan faltas de respeto, pero ellos no las consideran como tal, por eso casi

nunca pasan, yo pienso que de pronto que se pudiera compartir más desde la experiencia que cada uno tiene, porque como docentes cada día estanos aprendiendo también de ellos, entonces eso me gustaría que se compartiera más las vivencias, porque estos no son espacios que se prestan para que los estudiantes estén hablando de sus aprendizajes, estos son espacios que hay que aprovechar para que los estudiantes aprendan, hagan sus preguntas, evacuar los temas propuestos; sí que existieran los espacios que se pudiera hablar no sé si estaré muy reflexiva del crecimiento personal, que se pueda compartir, esas experiencias, y también qué me gustaría hablar un poquito de emprendimiento, tengamos en cuenta que hay instituciones donde los estudiantes salen preparados en un bachillerato pero no están preparados para enfrentarse a un mundo laboral, entonces de pronto hay una ventaja que hay estudiantes que ya tienen una experiencia previa en muchas cosas que pueden compartir a los más pequeños o a los que no tienen experiencia en ello. Así estás cuidando a los más pequeños, estás ayudando, estás colaborando para que salgan con los ojos más abiertos al mundo (D1).

7.4 ENCUENTRO

Será el hombre *bueno* el más autárquico, el más autosuficiente, el que no depende más que de el mismo en sus iniciativas y en el dominio de sí mismo? Si el hombre de virtud es un hombre feliz, porque tendría necesidad de un amigo?

(Derrida, 1998, p.293.)

En la convivencia vista como el encuentro con el otro y los otros, en el diario compartir y darse al prójimo, en el recibir y acoger a los semejantes como a sí mismo, se dan necesariamente una serie de acercamientos no sólo de sentires, sino de cuerpos, de amistades, de presencias,

donde la compañía del otro es relevante, sin él (sin su figura así sea en el recuerdo) no se puede llevar a cabo una convivencia con sentido y pleno significado, en el cual las partes puedan dar a plenitud lo mejor de sí y presenciar vivencias que les permita construir recuerdos y llamarse tal vez amigos.

Es en el encuentro que se da, en ese compartir, en el cual se exterioriza la ayuda y colaboración entre pares, así es como se deja en evidencia en un apartado del diario de campo: "los estudiantes parecen disfrutar de las actividades y se ríen, se colaboran, se muestran receptivos a la clase;" (Diario de campo N.º 5). Ese ayudar se muestra quizá en algo de complicidad, donde se llega hasta el punto de una amistad perfecta que en palabras de Kant (en Derrida, 1998) es:

> Como amistad ≪moral≫ (que el distingue de la amistad estética) no es ya, de ninguna manera, lo que Aristóteles llamaba amistad ≪ética≫ (distinguida esta a su vez de la amistad ≪nomica≫ o legal). Si no estuviese contrariada por el amor y la atracción, esa distancia respetuosa del otro tendría que hacerse infinita (p.285).

En la amistad, se presentan algunas contradicciones que tienen injerencia en la vida de las personas; sin embargo, en los actores sociales se evidencia que la amistad es superior a lo que les puedan comentar, todo bajo la norma del respeto y como fuente de compañerismo y por qué no decirlo, de solidaridad. Es por tal motivo que un actor social realiza la siguiente aclaración sobre sus compañeros: "todos se relacionan bien porque nos respetamos, compartimos muchos momentos, de manera que nos entendemos y aprovechamos cada que venimos a estudiar no solo para aprender sino para compartir" (E4).

Lo anterior va ligado a lo que Kant (en Derrida, 1998) saca a relucir pues: "No hay amistad sin ≪respeto del otro≫", (p.282). Es precisamente el respeto hacia el otro el que debe

primar, una amistad en la cual se pueda llegar al otro, hacerlo partícipe, encontrarse en un ambiente que les permita fortalecer el compañerismo y reconocer en él sus capacidades y así, entre ambos crecer como seres humanos.

Siguiendo en la línea del respeto en los encuentros que se dan entre pares, hay una anotación que se destaca en un diario de campo:

> A las 8:45 aproximadamente llega el estudiante (E21) al aula de clases, el cual saluda de manera efusiva, gran sonrisa y aparente alegría a sus compañeros y docente; inmediatamente el estudiante (E22) con un movimiento de rostro y de manos le indica al estudiante (E21) que se haga a su lado. El estudiante (E21) toma su lugar al lado del estudiante (E22) y se saludan de mano de una manera particular; mientras los demás comienzan a molestarlos y a insinuarles que se extrañan, que no pueden vivir el uno sin el otro, a lo cual el estudiante (E21) dice "no me enreden aquí que nosotros somos amigos", "ojo con eso" "que comentarios tan mal intencionados", se sonríen y se hacen juntos (Diario de campo N.º 10).

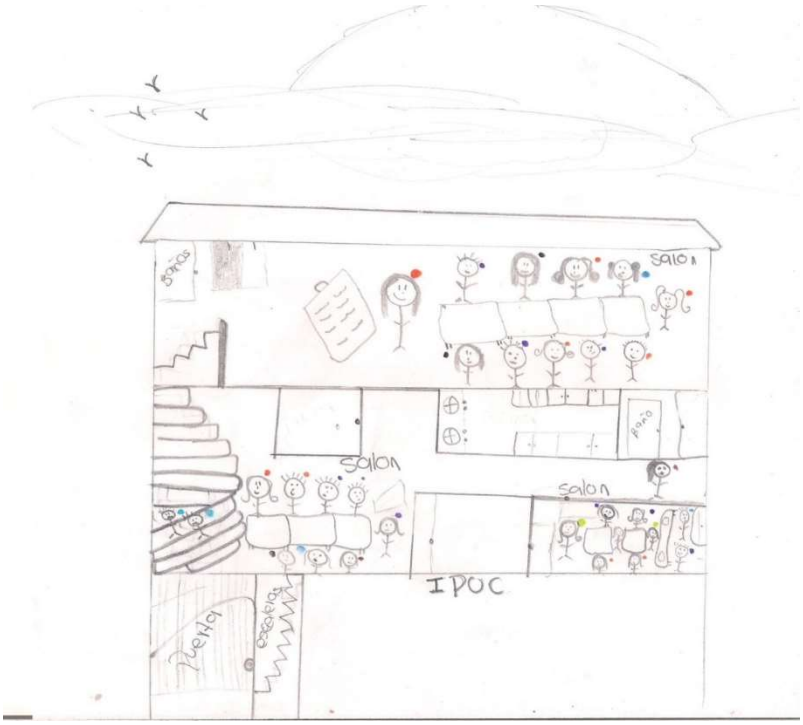
Así como se describe en el apartado anterior, se presentan con regularidad momentos en los cuales los estudiantes muestran un apego hacia algunos de sus compañeros, amistades que se forman con el pasar de los días, meses y años, que lleva a pensar en Eudamidas (en Derrida, 1998) quien haciendo alusión a la amistad esclarece:

> Pues esta amistad perfecta de la que hablo es indivisible; cada uno se entrega tan por entero al amigo que nada le queda para repartir con otros; al contrario, lamenta no ser doble o triple o cuadruple y no tener varias almas y voluntades para dedicarlas todas a esa persona. Las amistades vulgares se pueden repartir... (p.262).

Lo dicho hasta aquí supone que, para que se dé la amistad se debe en primera instancia dar paso al compartir, al reconocer, al encontrarse más que como cuerpos, como seres, como almas que, en medio del desinterés o desprendimiento individual, deseen crecer en tanto otros en construcción permanente y, por lo tanto, aprendizaje continuo e inacabado.

De ahí que, al pasar la línea del respeto y llegar a otras acciones que pueden afectar la convivencia, se decide indagar sobre las actividades violentas que se generan en el colegio, a lo cual un actor social responde:

> Ninguna profe, yo creo que acá se maneja un ambiente social, todos socializamos como compañeros, las apreciamos como profesoras, eh no, me parece que no se genera ningún tipo de violencia y no, igual cuando chanzamos así pesado, igual sabemos que es una chanza, pero mas no ofendemos y no agredimos algún compañero, me parece que nos respetamos (E1).



De igual manera, los demás compañeros expresan que en el aula de clases no se presentan actividades violentas porque no hay personas que cumplan con dichas características, o así lo dejan en evidencia dos actores sociales al pensar en la posibilidad de estudiar con personas agresivas o violentas:

> Pues yo creo que personalmente no me dejaría, si a mí me hablan con humildad yo atiendo con humildad, si me hablan con agresión yo también a veces no puedo controlar mis impulsos también reaccionaria de la misma manera, yo no puedo decir ah es que yo me sentaría y hablaría, yo no soy así, si a mí alguien viene y me grita yo creo que yo le grito y también le metería su puño, entonces pero si a mí me hablan bien y me tratan bien, igual yo brindo de lo que me dan, de lo que me dan de eso yo brindo (E1).
>
> Yo me considero una persona muy calmada, y pues si alguien viniera acá a buscar pleito pues no normal tiene que molestare mucho para sacarme la rabia, de resto no (E2).

Queda claro entonces que para algunos estudiantes la manera en la cual se les trata o se refieren a ellos debe ser en buenos términos, de lo contrario reaccionan de maneras no pacíficas, dejando de lado el respeto por el otro y devolviendo las malas acciones recibidas, lo cual nos inquieta a pensar sobre la importancia de hallar caminos que les permitan encontrarse en espacios en los cuales el respeto hacia el otro se pueda dar, independientemente de las circunstancias, pues si una persona actúa de manera violenta o agresiva al acercarse a mí, lo puedo hacer cambiar de parecer con una respuesta noble y con un trato diferente al cual él me está brindando.

Ahora bien, un tema que despierta interesante discusión pedagógica es con respecto a la manera de referirse a los compañeros en los comentarios que se generan a diario en el aula de clases, tema que lo inicia un actor social (docente) al asegurar que el 70% de las conversaciones

de los estudiantes son respetuosas, mientras el otro 30% están referidas a apodos, burlas o comentarios indiscretos, a lo cual los demás actores sociales (estudiantes) dan su punto de vista:

> Ah pues porque son profes piensan así, pero a veces se nos pasa la mano molestando, pero no mucho. (E1).

> Creo que tienen razón, hay comentarios que a veces se pasan, pero es como que ellos ya están acostumbrados así, pero si es un poco incómodo, porque las malas palabras o palabras soeces a mí no me gustan y eso me incomoda o algunos comentarios, pero yo respeto el punto de vista de ellos, pero si me gustaría que eso cambiara (E2).

> Pues si pueden tener razón porque a veces si se descachan en comentarios o burlas, pero cuando se les pide que por favor se respeten o se siga en el trabajo, hacen caso o uno les dice que están molestando mucho y ya (E3).

> Eso sí es verdad, pero para nosotros es normal, es la forma como nos tratamos y pues casi todos nos reímos (E4).

> Pues creo que es la apreciación de ellos y está muy bien, porque si sucede, pero por lo mismo como ya estamos acostumbrados a esos comentarios o a esas conversaciones, o burlas y todo eso, para nosotros es normal, y si de pronto está muy pesada la charla algunos como yo no participamos y pues no pasa nada (E5).

Se hace notorio que, para la mayor parte de los estudiantes este tipo de trato es muy normal, de hecho, hay palabras particulares con las cuales se refieren a sus semejantes, y no se presentan altercados o discusiones entre ellos; así se deja en evidencia en el siguiente relato:

> Hay un grupo de niñas que se hacen juntas y tienen una forma de recochar muy particular y es haciendo quedar mal a las otras o eso es lo que se puede percibir, pues cuando la docente pregunta por los trabajos E5 dice que ella si los hizo muy juiciosa, que ella no es como E1 que es una "bruta", "irresponsable" y se ríe, a lo cual E1 contesta "ay mueca deje de ser envidiosa mija que mi trabajo está más completo que el suyo"; la mayoría de la clase se pasan haciendo comentarios de este tipo, los compañeros se ríen y la docente las mira y continua con la clase sin pronunciarles palabra o referirse a ella (¿será que es normal ese trato?), las chicas parecen llevársela bien pues se hacen juntas, pero hasta por un lapicero se hacen comentarios como páseme el lapicero zumbambica, o por qué coge mis cosas compre, dígale a su marido que le compre, la otra le responde que va dígale a ese novio gordo feo que tiene que le enseñe a respetar. A medida que la clase transcurre las palabras que ellas emplean para tratarse, junto con otra estudiante son: Chucha, petacona, sapa páseme el lápiz, preste el cuaderno, entre otras (Diario de campo Nº 14).

En el momento en el cual se dialoga con los actores sociales sobre el trato que se da entre estudiantes y las malas palabras que a veces toman vida en las conversaciones, salen a la luz diversos comentarios, entre los cuales algunos están de acuerdo y otros se encuentran en discrepancia con esas anotaciones:

> Profe es que a veces a uno se le salen, no es que quiera hablar groseramente, simplemente la recocha se da y dice malas palabras, pero uno al momentico cae en cuenta y cambia de tema o si le llaman la atención, uno dice hay perdón, pero no se hace con mala intención, pues de ofender a los compañeros no (E5).

> Profe es como en todo, hay palabras que uno no está de acuerdo porque son groseras, pero yo a veces les digo dejen de ser groseras, boquisueltas o boquisucias, y demás que hay compañeros que no les agradan esas palabras, pero igual si las dicen es solo por un momento (E3).

> Si profe, por ejemplo, yo soy una de las que no está de acuerdo con que se usen palabras soeces, me parece que es falta de respeto, pero sé que algunos compañeros lo hacen por costumbre y porque ese es el ambiente que a diario viven (E6).

> A mí me causa gracia cuando se recocha y se molesta sanamente, pero cuando ya meten palabras groseras ahí si ya no participo porque no estoy de acuerdo por mis principios cristianos y molares (E7).

Al profundizar en el tema de los apodos que a veces toman vida en las conversaciones que se dan entre estudiantes y la posibilidad de cambiar de trato, los actores sociales se muestran sinceros y conscientes de la situación; sin embargo, consideran que ello no les afecta y es una costumbre que hace parte de su diario vivir, de las maneras en las cuales se encuentran:

> Casi siempre seguimos la corriente y nos reímos y todo eso, pero nadie se enoja, es muy bueno porque compartimos y se vuelve normal, petacona présteme el borrador, otro dice este petacón que no trae las cosas me coge todo sin permiso, las de muecas y muelonas son (E1) y (E5) que, porque la una tiene ortodoncia y le han sacado muelas y la otra que, porque tiene muchos dientes, y así, todos nos reímos.

> -Cuando se dicen de esta manera nos causa gracia a todos, sin excepción, o sea cuando se dicen “petacones”; porque también hay otros apodos que los pronuncian entre los que más participan en la recocha y dependiendo el apodo nos causa gracia, más que apodos

son palabras de momento, las dicen como para que todos nos riamos, así como mueca, flacuchenta, fea, tabla, bueno, pero lo dicen en buen tono de voz, como jugando y ninguno de los que participan y de los que escuchamos y observamos se molesta por ello (E2).

-(Risas) No profe eso es normal, no pasa nada malo, solo nos divertimos y la pasamos bien, a todos nos causa gracia, así nos decimos entre todos, más las mujeres porque hay más confianza (E6).

¿No pueden relacionarse de otra manera que no sea por medio de los apodos?

-Si lo hacemos o lo podemos hacer, pero es que no lo vemos como apodos o si, es forma de tratarnos diferente y con cariño, por molestar, no por nada malo, nos acostumbramos y es bueno (E2).

-Yo creo que sí, pero se han acostumbrado a tratarse de esa manera, pero a veces se llaman por el nombre, cuando se dicen diferente es porque están recochando, pero también se llaman normalmente por el nombre (E4).

-Creo que sí, pero ya es normal que se digan esas cosas, es como una recocha medio pesada, y es muy normal (E6).

-Pienso que, si se podría, pero creo que es difícil por la costumbre que ya se tiene y la amistad que hay entre algunos, que hasta fuera del colegio comparten y como que están de acuerdo con la forma en la cual se tratan (E7).

-Profe, se le perdería la gracia a todo, pues de que más hablaríamos, noooo. Así estamos bien porque nadie se enoja y todos nos reímos, además uno sabe a quién molestar y de qué manera que no se vaya a enojar (E5).

Claro es entonces, que para los actores sociales (estudiantes) el encuentro con sus compañeros esta mediado por chanzas o comentarios no mal intencionados, en sus apreciaciones tratan de disfrutar y compartir los diversos espacios escolares; ellos aparentemente se autorregulan y saben hasta qué punto llegar con sus comentarios y charlas.

Sin embargo, para los docentes, en algunas ocasiones los estudiantes en su manera de expresarse a los otros, hacen uso de palabras fuertes y poco formales, mientras que para los educandos es su forma natural de proceder; es más, los regaños que entre ellos aparentemente se presentan los ven como parte de su formación y de los vínculos de amistad que se han construido.

Ahora bien, para Bordieu y Passeron (1996):

Todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (p.44).

Desde el concepto anterior, se parte entonces para hacer referencia a aquellas situaciones donde claramente se ve imposición de fuerzas o dominio, en las cuales se regaña al otro y se quiere ejercer fuerza o autoridad sobre él; precisamente en este sentido, los docentes hablando sobre los estudiantes que son regañados en el colegio, aseguran de manera clara y contundente:

Si claro lo más peques, los más pequeños a veces los más grandes les hablan con más autoridad, los propios compañeros, yo he visto compañeros que les abren los ojos, le

> dicen ay usted por qué hizo tal cosa, aunque no como en forma de regaño fuerte sino como el instinto paternal o maternal que se despierta en algunos estudiantes y cuando ven al estudiante pequeño, al estudiante menor, en su afán porque todo este bien, porque entregue las tareas porque presente todo a tiempo, si los he visto, y por supuesto el docente, pero en mi caso no son regaños son llamados de atención que son del quehacer diario del maestro (D1).

> Claro eso se ha presentado, igual para que esto suceda es porque ya hay confianza entre ellos, que se conocen más, si alguien tiene una actitud que no está como adecuada tiene su regaño y le dicen por qué hizo esto o aquello, entre los mismos compañeros y con los docentes la verdad no se regaña se llama la atención, es más bien como de manejo de clase y se aprovecha el momento para que los demás también aprendan, lo que hace uno es enseñarles que hay comportamientos que no son adecuados en jóvenes que están estudiando o que se están preparando para el mañana, empieza uno más bien a llevarlos a que tengan una actitud diferente (D2).

Al preguntar a los estudiantes sobre el tema de los regaños en el colegio, ellos opinan al unísono que no se han sentido regañados por nadie; ahora bien, cuando se les expresa a los actores sociales (estudiantes) que los docentes consideran que entre ellos se regañan, se corrigen y se llaman la atención, ellos comentan:

> Ah, pero es que nosotros no lo vemos como regaño de los compañeros, es más bien por molestar o porque quieren que hagamos bien las cosas, por ejemplo, cuando nos dicen "tal persona como está comiendo de mal" y le decimos que los modales, y que esto y así, no es tanto regaños sino como no sé algo parecido, pero sin que nos sintamos mal (E2).

> Lo que pasa es que cuando algún compañero hace algo indebido y otro le dice que no está bien, le regaña o le llama la atención no lo hace de mala manera, y pues todos sabemos que es por el bienestar, entonces a veces si se hace, pero con buena actitud y el otro no se enoja (E3).

> Ah sí, pero no nos regañamos, es como aconsejar al otro, aunque no de la mejor manera, a veces como que usted por qué hizo eso, no sé qué, no sé cuántas y pues no nos enojamos porque no lo hacen, así como por regañar o molestar, sino porque hay una razón (E5).

Las perspectivas que se exponen entre docentes y estudiantes con respecto a los encuentros en algunos casos se muestran discrepantes y bastantes disyuntivas, pues tal vez la manera en la cual se da la dinámica escolar entre estos actores no es vivida con la misma intensidad y quizás la brecha generacional que hay, hace que se analice la convivencia desde perspectivas diferentes.

7.4.1 Otredad:

En cuanto se refiere a reconocer al otro, su otredad y todo lo que él implica, los estudiantes lo asemejan a la familia y lo que ella en su integralidad comprende; ésto se hace evidente cuando un actor social al hablar de sus compañeros y lo que en ellos se puede resaltar o reconocer expresa:

> Yo como le he dicho los siento como una familia, que somos amigos, a pesar de que no hable mucho con ellos pues yo los siento como si fueran de mi familia, los siento muy cercanos a mí, y pues cuando tengo tiempo pues hablo con ellos, charlo, recocho…(E2).

Muy probablemente este relato es consecuente con la fraternidad espiritual que se explicita en Derrida (1998) la cual contrariando a la amistad natural:

> Puede no ser más que uno de los atributos que aprecio en el otro, uno entre otros en esas ≪amistades vulgares≫ que son por definición divisibles. Mientras que la fraternidad de alianza o de elección, de figura o de juramento, la conveniencia de convención, la fraternidad de *covenant*, se diría en inglés, la fraternidad de conveniencia espiritual es la esencia indivisible de la ≪amistad perfecta≫ (p.263).

Conviene hacer mención aquí a la importancia de reconocer en el otro, la cual lo hace valioso, diferente y único. Precisamente son esas características, entre muchas otras, que permiten observar, respetar y compartir con ese otro ser, que solo con su existir pretende ser valorado y reconocido por su otredad y lo que ella representa, lo cual a su vez se da por medio de la armonía o ese vínculo fraterno que se puede establecer dentro de un lugar emanado por emociones como lo es la escuela.

7.4.2 Alteridad:

Con respecto a la alteridad, se presenta una contradicción entre Kant y Levinas (en Barcena y Méclich, 2014), pues para el primero (Kant), el otro es un sujeto autónomo, con capacidad de razonar, pero para él, el otro carece de rostro; en contraste con lo anterior, el segundo autor (Levinas) presenta la alteridad como "una relación con el otro, -el rostro-, la voz que viene de fuera, que habla en imperativo y que demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato" (p.136).

Dicho lo anterior, se hace menester tomar uno de los relatos de las voces de los actores (docente), quien trata de explicar cómo se da el compartir y el reconocimiento entre estudiantes; para tal fin lo describe de la siguiente manera:

> Mira, al principio ellos son muy serios y muy retraídos entre sí y a medida que pasa el tiempo ya se van cogiendo confiancita ya se piden el número de teléfono, se llaman para hacer tareítas, se encuentran en clase y esos son los encuentros que tienen, pero a medida que pasa el tiempo ya se encuentran para hacer la tarea en la casa del compañero, ya salen juntos, a la hora del almuerzo salen juntos, oye mira te traje esto de la casa; entonces ese compartir se hace más fuerte y ya luego se reúnen para hacer saliditas, un crecer diario, eso espacios hacen que se van fortaleciendo lazos de amistad, y yo los he visto cuando se gradúan y que inclusive salen unos como mejores amigos, como es un compartir diario yo creo que esos espacios hacen que vayan fortaleciendo lazos de amistad (D1).

Queda claro entonces que, así el otro no este de cuerpo presente, así no se vea su rostro, y se den las conversaciones por otros medios, hay un compartir y reconocimiento de ese otro y sus necesidades, pues es evidente que se ayudan, se colaboran, se hacen cómplices de momentos y tal vez de la vida. Son amistades que se forman y se fortalecen sin un compromiso por escrito o formalismos, sino con el simple hecho de la responsabilidad hacia el otro, por el hecho de sentir y ser consecuentes con sus principios o con sus ideales, esos que les llevan a cooperar y cohabitar el mundo propio con otros semejantes, que aunque aparentan ser similares, traen consigo unas implicaciones que, no obstante, por medio del departir y el entrañable vínculo que se crea, se pueden sobrellevar.

Así lo continúan afirmando los actores sociales al proferir sobre la pregunta ¿Cómo te sientes al relacionarte con tus compañeros?

> -Ah profe pues muy bien, todo es agradable (E1).
>
> -Bien, porque socializamos y es diferente a estar solo (E2).

-Bien, porque compartimos con los otros, escuchan nuestras opiniones (E3).

-Se ayudan a todos para que no estemos triste, deprimidos (E4).

-Yo siento felicidad, porque yo por la casa soy muy sola, casi no tengo amigos y uno viene acá y se entretiene, tiene amigos y recocha y pasa bueno y aprende, todo al mismo tiempo (E5).

Todo esto parece afirmar, la posición sobre la cual se empoderan Barcena y Méclich (2014), en la cual esclarecen "Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado" (p.158). Y es frecuente que muchos estudiantes llegan a la escuela con situaciones difíciles, tratando de olvidar o disipar la mente en las actividades escolares; pero también es cierto, que al encontrar compañeros o amigos que los acogen, los escuchan, los integran, su actitud hacia la vida y hacia lo que les rodea cambia favorablemente; por lo tanto, aplica en este caso "El hombre que tiene amigos ha de mostrarse amigo; Y amigo hay más unido que un hermano" (Proverbios 18:24 Reina - Valera).

7.4.3 Reconocimiento:

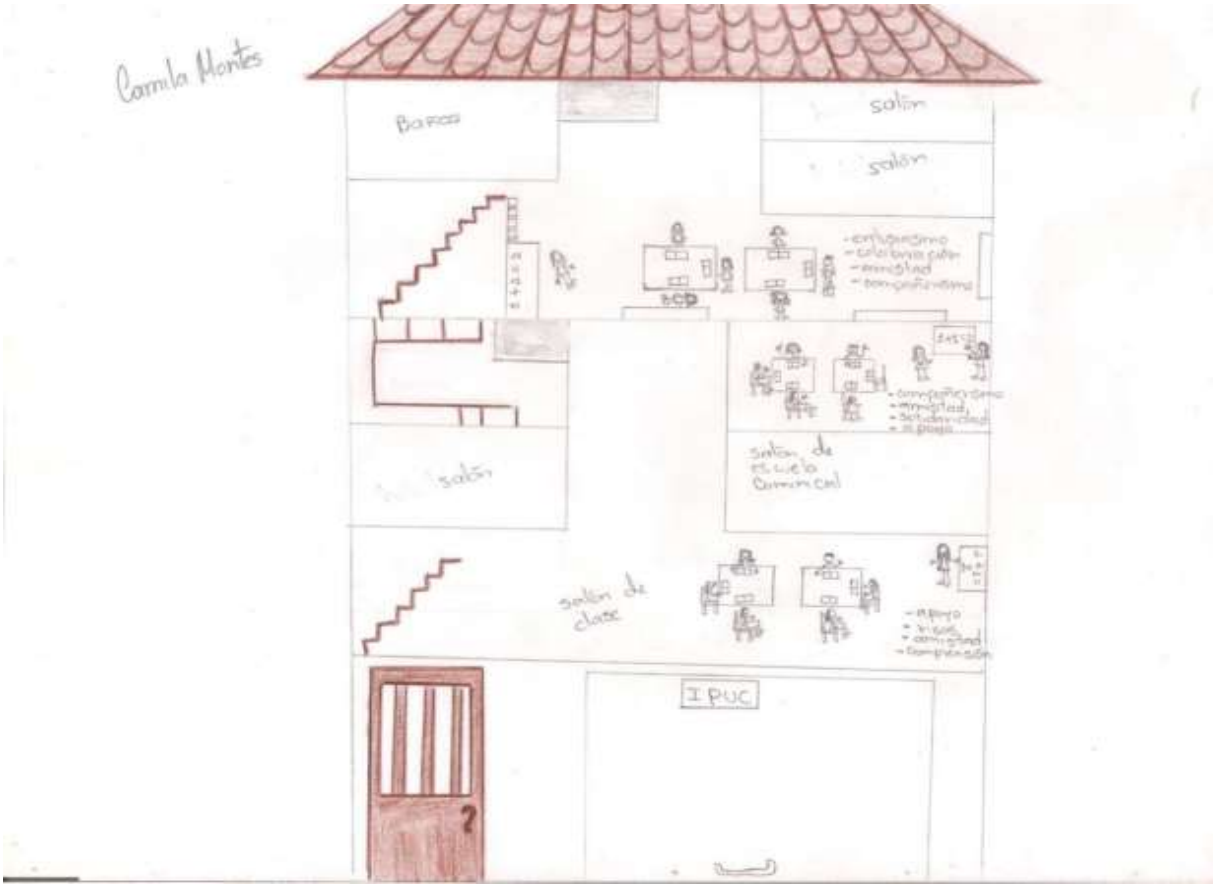
El compartir con el otro, que es compañero, amigo y tal vez hermano, permite que se llegue al reconocimiento de él, de sus potencialidades y de lo que encierra como ser humano; así se forman vínculos estrechos, vínculos de amor y amistad, esa amistad que en Derrida (1998):

> Se la definió tan frecuentemente por la conveniencia (*oikeiotes)* que conviene a la familiaridad, como a la afinidad que emparenta. Y ya tenemos aquí la locura. Si insistimos en esta extraña *atopia* del amigo, es porque podría entrar en una irreductible tensión con el principio a la vez tópico y familiar, el principio de conveniencia,

justamente, que define en otro lugar lo político, pero en su vínculo con el vínculo de amistad (p.259).

Lo que muy probablemente lleva a reflexionar sobre el significado que un actor social plantea en su representación gráfica:

> En mi dibujo trato de mostrar algunos momentos que compartimos en grupo, aunque los compañeros dicen que yo casi no, yo si comparto y los considero como mi familia, sino que yo soy tímida, pero yo me rio de lo que ellos dicen (E6).



Aquí, cuando se reconoce la perspectiva individual, es sin lugar a dudas el momento indicado para establecer acuerdos y comprender lo que hay detrás de algunas situaciones y actitudes, y por qué no decirlo, lo que hay detrás de los imaginarios sobre la convivencia que

aparentemente se esconden y son tan difíciles de descifrar. Son relatos como el anterior que llevan a pensar en Bárcena y Mélich (2014), quienes esclarecen en su propuesta pedagógica que "la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento" (p.22).

Muy seguramente el significado de acoger y reconocer al otro no está plasmado teóricamente en los estudiantes, pero si lo aplican a su manera en el diario vivir y compartir, pues así se deja en evidencia en el siguiente apartado de un diario de campo.

> …los estudiantes se muestran atentos y cuando la docente les dice que pueden conformar los grupos una estudiante le dice a otra, "yo con usted" y la señala con la mano "venga pues pa aca mugre", a lo cual la otra le responde "venga usted pa aca petacona", "que va usted no puede vivir sin mi" y se ríen, los demás se ponen a trabajar de manera muy juiciosa y acuden a la profesora cuando tienen inquietudes o comentarios, hay un grupo que se ponen a dialogar a la vez que escriben en sus cuadernos; (Diario de campo N.º16).

De una manera práctica y tal vez poco inusual, los estudiantes reconocen la existencia y la amistad en el otro, algo que insta a confirmar lo que en palabras de Derrida (1998) se podría asumir dentro del vínculo de la amistad "hay que ayudar al amigo, no por ayudarle, porque tenga necesidad, o porque ese sería el principio o el fin de la amistad, sino para darle signos de amistad" (p.341). Tales signos de amistad son muchas veces ignorados por quienes son ajenos a la realidad del aula, imaginarios de convivencia que fortalecen y sellan lazos de compromiso, gratitud y afecto, que se denotan en grupos totalmente heterogéneos y disímiles.

8. EMERGENCIAS

En el trabajo de campo que se pudo llevar a cabo, se permitió desentrañar algunas voces, sentires y prácticas que dieron paso a un acercamiento a la realidad, en la cual se observó la perspectiva que se privilegia en estudiantes sobre la convivencia, la visualización que de la misma se tiene y algunos de los imaginarios que alrededor de ella se generan desde la escuela.

En cuanto al poder en la escuela se refiere, se hace evidente una disconformidad entre el autor y las voces de los actores sociales, pues los estudiantes no se sienten dominados y no ven la escuela como aquel lugar que pretende ejercer un control absoluto y regular todas las acciones y comportamientos y tener todo bajo control; sino por el contrario, como espacio para compartir y crear vínculos de compañerismo. Los docentes por su parte, procuran establecer orden en el aula de clases para llamar la atención y concentración de los estudiantes, a lo cual estos últimos se muestran accesibles en la mayoría de los casos. De igual manera, los estudiantes reconocen que la autoridad y la disciplina son necesarias y las ven representadas en la figura del docente, sin embargo, todos los actores sociales (docentes y estudiantes) expresan que la disciplina favorece la convivencia y la relacionan con el orden en los escenarios escolares, pues para ellos no se pretende coartar al estudiante, inhibirlo y fabricar individuos como se plantea en Foucault (2012).

En lo concerniente al cuidado del frágil, se muestra priorizado desde la responsabilidad y añoranza de ser escuchado, que desafortunadamente en la escuela no es posible por los espacios, la limitación del tiempo, la cantidad de responsabilidades y cumplimientos que deben ejecutarse a diario; postura que es planteada por estudiantes y compartida por docentes.

Se evidenció la importancia del entorno como medio de enseñanza, pues gracias a los aprendizajes socialmente adquiridos en otros contextos, es que se permiten poner en práctica el cuidado por los más débiles, frágiles o necesitados, el estar pendiente de ellos y practicar lo que en palabras de Bárcena y Mélich (2014) es “el arte de la civilidad”.

Ahora bien, de manera práctica e inusual se reconoce la amistad en el otro, hay un encuentro y acercamiento de cuerpos, de sentires, de voces que muestran un poco de complicidad, esa que les permite llegar al otro; sin embargo, las formas en las cuales las llevan a cabo son poco reconocidas y establecidas como la terminología cultural que emplean para hacer referencia a los otros o sus códigos verbales, que en algunas ocasiones son tomados como apodos, burlas o comentarios indiscretos, mientras para ellos son formas de departir, de convivir y encontrarse con el otro, en otras palabras chanzas divertidas y cariñosas.

Hay que destacar que el reconocimiento por el otro, por su heterogeneidad, por su amistad y compañía es evidente, pues con frecuencia se presenta una preocupación por el bienestar y la presencia del otro, que en estos casos trasciende las fronteras del aula.

Debe reconocerse también, que en las representaciones elaboradas por la mayoría de estudiantes, se muestra el aula de clases como un lugar de encuentros, de manera particular su atención se centró en gran parte en dibujar o representar los salones de clases y no otros espacios en los cuales pueden compartir, acoger y reconocer al otro.

En los imaginarios instituyentes que se dejan en evidencia en los estudiantes del Instituto Humanista, se muestra la importancia de estar cerca del otro, de sentirle, de hacerle partícipe de momentos, de lugares, de la vida. En ocasiones de corregirle, ayudarle a crecer, de reconocerlo desde sus formas de llegar al otro poco comunes y en ocasiones peyorativas.

9. PROPUESTA

Para que se dé continuidad a los procesos de convivencia pacífica, se hace trascendental implementar una propuesta que abarque el cuidado del frágil, el respeto y reconocimiento del otro; en este sentido, se propone la elaboración de talleres amistosos, que comprendan cuatro momentos, siendo los siguientes: reflexionemos, descubramos o exploremos, construyamos y propongamos y socialicemos.

Cada uno de los momentos presenta una serie de actividades que permiten potenciar el encuentro con el otro y reconocerlo, se debe tener presente que al finalizar las actividades se hace indispensable la puesta en común de ideas y sentimientos que surgen a partir de lo observado y trabajado. En **reflexionemos** como primer momento, se plantean algunas acciones que dan paso a la sensibilización de la jornada, como videos reflexivos, presentación de cuentos dibujados o historietas y poemas de Skliar como la distancia mínima, voz apenas y hablar con desconocidos.

En **descubramos o exploremos**, como segundo momento se tiene presente el encuentro con el conocimiento, a través de estrategias como el árbol problemón que permite evidenciar las situaciones que deterioran la sana convivencia, desde cada una de las partes del árbol (raíces, tallo, fruto, hojas, ramas), elaboración de autobiografías, historias de vida familiares y proyectos de vida personales, que les permite encontrarse consigo mismo, con sus antepasados y proyectarse hacia el futuro.

En **construyamos y propongamos** como tercer momento, se privilegia el encuentro con los otros por medio del trabajo en pequeños grupos; en este punto se plantean las alternativas que se pueden construir para cambiar aquellas situaciones que afectan negativamente los procesos

convivenciales y que impiden respetar y reconocer a quienes se encuentran alrededor; los grupos de trabajo deben designar un relator, consensuar y plantear actividades que permitan el acercamiento hacia los compañeros.

En **socialicemos** como cuarto y último momento, se propone generar un espacio de colectivización con todos los estudiantes participantes, por medio de algunas técnicas de comunicación como el foro, la mesa redonda y el panel, en los cuales se deben plantear las emergencias obtenidas en cada grupo de trabajo y los consensos a los cuales se llegaron. De igual manera, se tiene presente la elaboración de compromisos grupales y se da prioridad al espacio de plasmar sentimientos, valores y cualidades que alcanzan a reconocer en los compañeros con base en la jornada de socialización.

Esta propuesta al permitir transitar por varios momentos, como el reflexionar, compartir, disfrutar, construir, proponer y socializar, lleva a cada estudiante a visibilizar su situación personal, educativa, familiar y social, a través de espacios amenizados, en los cuales se puede acoger y reconocer al otro como parte del entramado social y de esta manera se permite la construcción de nuevos imaginarios sociales.

10. RECOMENDACIONES

En este proceso investigativo por el cual se transitó, se permitió reconocer algunas relevancias y opacidades que llevaron a un avance en la comprensión de los imaginarios sociales instituyentes; sin embargo, el investigar sobre los imaginarios sociales relacionados con la convivencia desde esta perspectiva debe ser incentivado para llegar a otras miradas, otras voces que ayuden a construir esquemas de interrelaciones que permitan entretejer sentidos sociales desde el nivel educativo hacia lo familiar y social.

A raíz de lo vivenciado en el trabajo de campo, se debe tener presente la posibilidad de llevarlo a cabo en otra institución de la cual no se haga parte, pues en el proceso de observar y escribir en el diario de campo, en algunas ocasiones se hace reiterativo porque todo es naturalizado, haciendo más difícil el proceso de desentrañar las emergencias.

De igual manera, en lo metodológico sería pertinente emplear historias de vida de los diversos actores sociales (estudiantes y docentes) con el ánimo de llegar a la comprensión de otras realidades, cruzar la información de los actores y comprender las lógicas del contexto social y familiar que transita cada ser.

Así mismo, debe propenderse por llevar a los estudiantes a generar espacios de colectivización en los cuales se permita reconocer al otro, practicar el arte de la civilidad y ser partícipes de la construcción de sociedad de manera pacífica, empleando los sentidos como fuente de cercanía al otro, permitiéndose escuchar no sólo lo que pueden expresar los demás, sino los silencios que habitan cada individualidad.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista electrónica sinéctica, Nº 23, agosto-enero*, pp.11-18. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908003

Arancibia, M. M. L. (2014). Diagnóstico e intervención en escuela desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Actualidades investigativas en educación, vol. 14, núm 3*, septiembre-diciembre, pp. 1-18. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16092/15540

Áviles, M. J. M. Torres, V. N. & Vian, B. M. V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, N° 16, Vol. 6 (3) 2008,* pp. 863-886. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?289

Baquedano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas, Vol 12, N°1*, pp. 139-160. Recuperado de http: //http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/210/251

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). *La Educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad.* (2 Edición). Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.

Barquero, B. A. R. (2014). La mirada del docente sobre la promoción de la convivencia entre las familias de su estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 14, Núm. 3 Setiembre – Diciembre,* pp. 1-24 Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16098/18371

Bordieu, P. y Passeron, J, C. (1996*). La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Segunda edición). México:Editorial Laia S.A.

Caballero, G. M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos, núm 3, 2010,* pp. 154-169. Recuperado de http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id-205016387011

Carrillo, O. T. A. (2015).Representaciones de docentes y directivos sobre la convivencia escolar de un colegio municipal de la comuna de Nuñoa, región metropolitana. (Tesis de Posgrado). Universidad de Chile, Nuñoa, Chile. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137354

Ceballos, G. E. R & Londoño, L. P. A. (2014). Propuesta gerencial para mejorar la convivencia Institución Educativa Rafael Pombo. (Tesis de posgrado). Universidad Católica de Manizales, Popayán, Cauca, Colombia. Recuperado de: http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/866/Egna%20Rocio%20Ceballos%20Granados.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Duarte, D. J. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios Pedagógicos, vol. XXXI, núm. 1,* pp. 137-165. Recuperado de http: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100008

Fierro, E. C., Tapia, G. G., Fortoul, O. B., Martínez, P. Z. R., Macouzet, M. M. & Jiménez, M. M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 6, Núm. 2,* pp. 103-124. Recuperado de: https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3407/3624

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. (1 edición). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, P. (1985). *La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, poder y liberación*. (1 edición). Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers, Inc.

Fuentes, P. A. (2012).Significación de la mediación y la cooperación entre pares en una experiencia de intervención para la convivencia escolar. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Chil. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116466

García, P. M. I., Pérez, A. R & Hernández, B. R. (2013). Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín, Vol. XIX, Núm. 3, julio-septiembre,* pp. 1-11. Recuperado de: http: //www.redalyc.org/articulo.oa?Id181528709007

Garzón, O. H. N. (2014). Estrategias para mejorar la convivencia escolar en el colegio Comfenalco Quindío. (Tesis de posgrado). Universidad Católica de Manizales, Armenia, Quindío, Colombia. Recuperado de: http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/833/Henry%20Nelson%20Garzon%20Ortiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Leiva, O. J. J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista curriculum y formación del profesorado, vol. 14, núm 3,* pp. 251-274. Recuperado de http: // http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702017

López, M. C., Carvajal, C. C., Soto, G. M., & Urrea, R. P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores. Vol. 16, No. 3,* pp. 383-410. Recuperado de http://

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300001&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Mendez, A. C. & Mesa, M. A. (2015). Exploración etnográfica de las prácticas de convivencia: una experiencia de investigación-acción en la IED Ciudad de Villavicencio. *Revista Aletheia, vol. 7, N° 1, enero-junio 2015,* pp. 88-103. Recuperado de http: // www.aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/viewFile/241/200

Muñoz, Q. M. T., Saavedra, G. E & Villalta, P. M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar en estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía, Vol. 28, N° 82,* pp. 197-224. Recuperado de http:// www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n82/art03.pdf

Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales: preludios sobre universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. Alemania, EAE editores.

Murcia, N., & Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

Murcia, P. N. & Jaramillo, D. A. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Revista Sophia, vol. 10, Nº 2,* pp. 9-22. Recuperado de http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/251/363

Murcia, P. N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista de la maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a*

Distancia Magistro, vol. 6, Nº 12, pp. 53-70. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323068

Nail, K. O y Muñoz R. M. (2011). Análisis de la convivencia escolar en segundo ciclo básico de la comuna (municipio) de Tomé: percepción de los actores. *Psychology, Society & Education, 3 (2),* 83-97. Recuperado de: http://repositorio.ual.es/handle/10835/2874

Ochoa, C. A. & Diez, M. E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 21, núm. 81, octubre-diciembre, 2013,* pp. 667-684. Recuperado de http: // www.redalyc.org/articulo.oa?Id=399538147003

Ortega, R. R. Casas, J. A. & Del Rey, R. (2014). Hacia el constructo ciberconvivencia. *Revista Infancia y Aprendizaje, vol. 37,* pp. 602-628. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02103702.2014.957537

Perales, F. C., Bazdresch, P. J. M. & Arias, C. E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 6, Núm. 2,* pp. 147-165. Recuperado de: https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3410/3627

Ramírez, F. S. & Justicia, J. F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, N° 9, Vol 4 (2), 2006,* pp. 265-290. Recuperado de http: //www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?139

Rodríguez, O. A. R. & González, J. M. A. (2015). Cultura organizacional de la diversidad expresada en la convivencia escolar y el desempeño académico.(Tesis de posgrado). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de: http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1050/Ana%20Rosaura%20Rodriguez%20Ortiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz, S. A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido ético-político de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 2, 2009,* pp. 72-94. Recuperado de http:// www.redalyc.org/articulo.oa?Id-55111725005

Sandoval, M. M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década N° 41*, pp. 153-178. Recuperado de http:// www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf

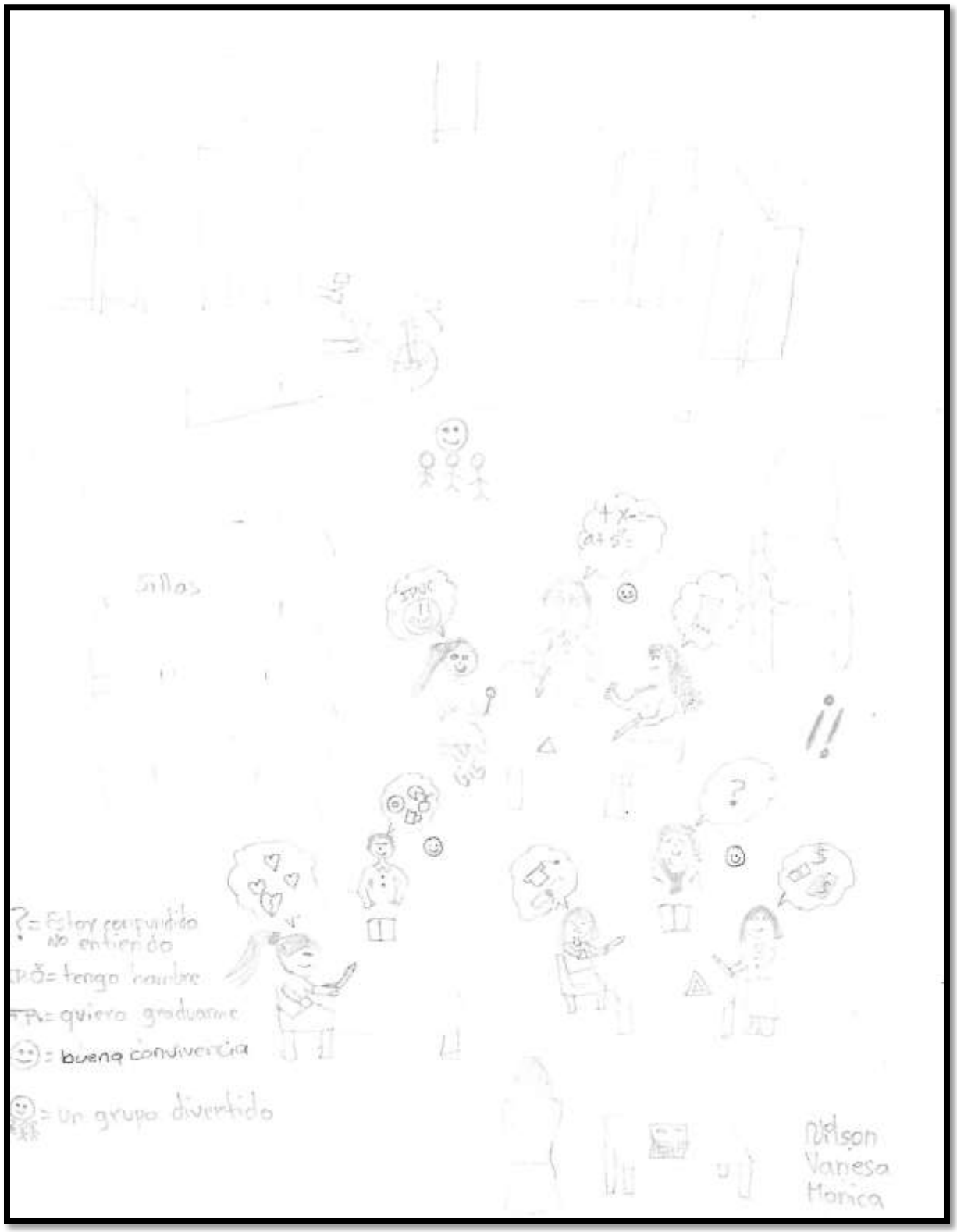
Skliar, C. y Foster, R. (2008). *El cuidado del otro.* Argentina Ministerio de Educación y Tecnología.

Toro, R. A. E., Álvarez, C. I. D & Benjumea, P. M. M. (2013). Re-create con los otros: Una experiencia significativa para la convivencia escolar. 10° Congreso Argentino y 5 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, la Plata, 9 al 13 de Septiembre de 2013. Recuperado de http: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36626

Valencia, C. D. A., & Posada, J. J. (2016). Estrategia para el mejoramiento continuo de la convivencia escolar y la solución de conflictos en el Colegio Teresiano de Envigado: una oportunidad para la gestión de mediadores escolares. (Tesis de posgrado). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de:

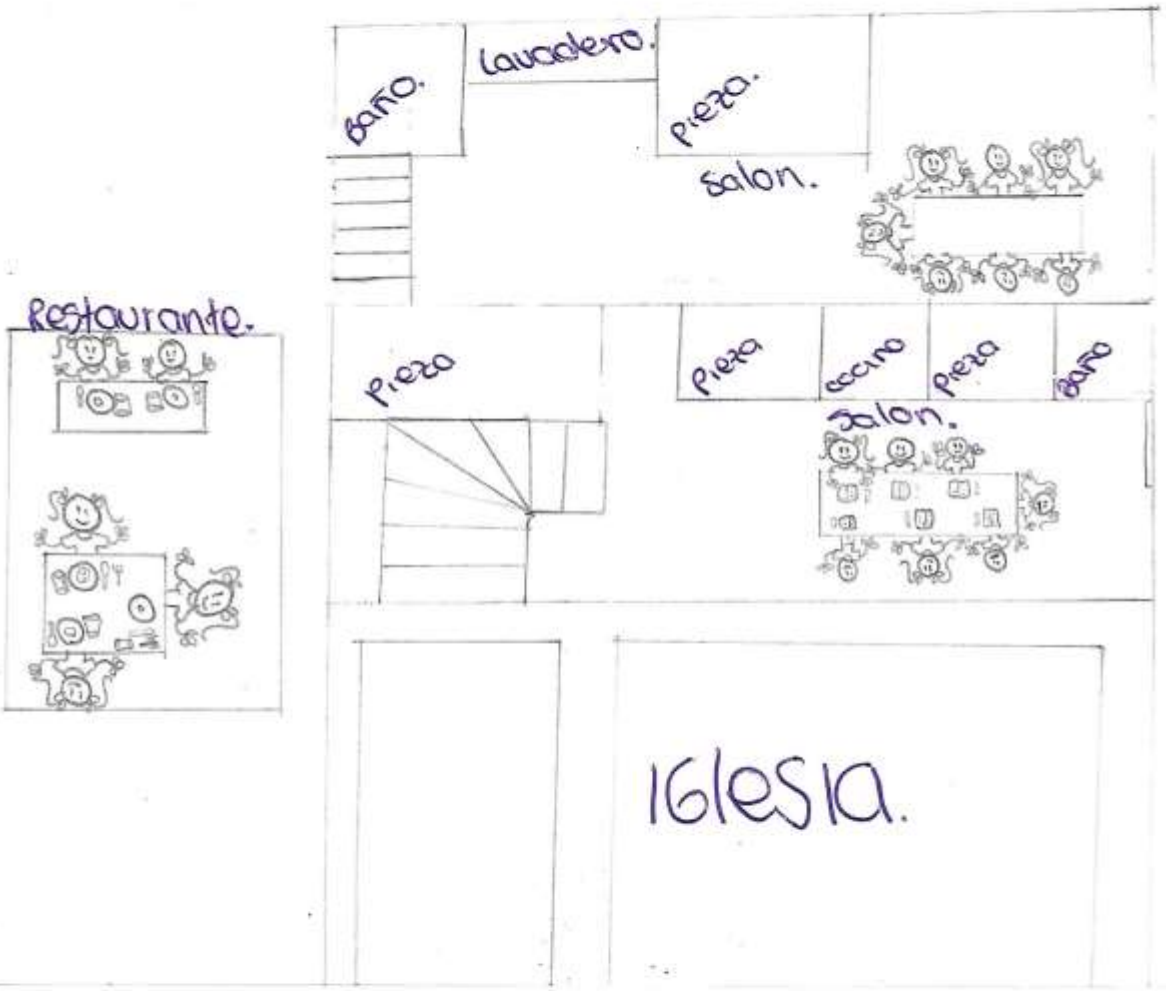
http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1296/Diana%20Alexandra%20Valencia%20Casta%C3%B1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y

12. ANEXOS CARTOGRAFÍAS SOCIALES

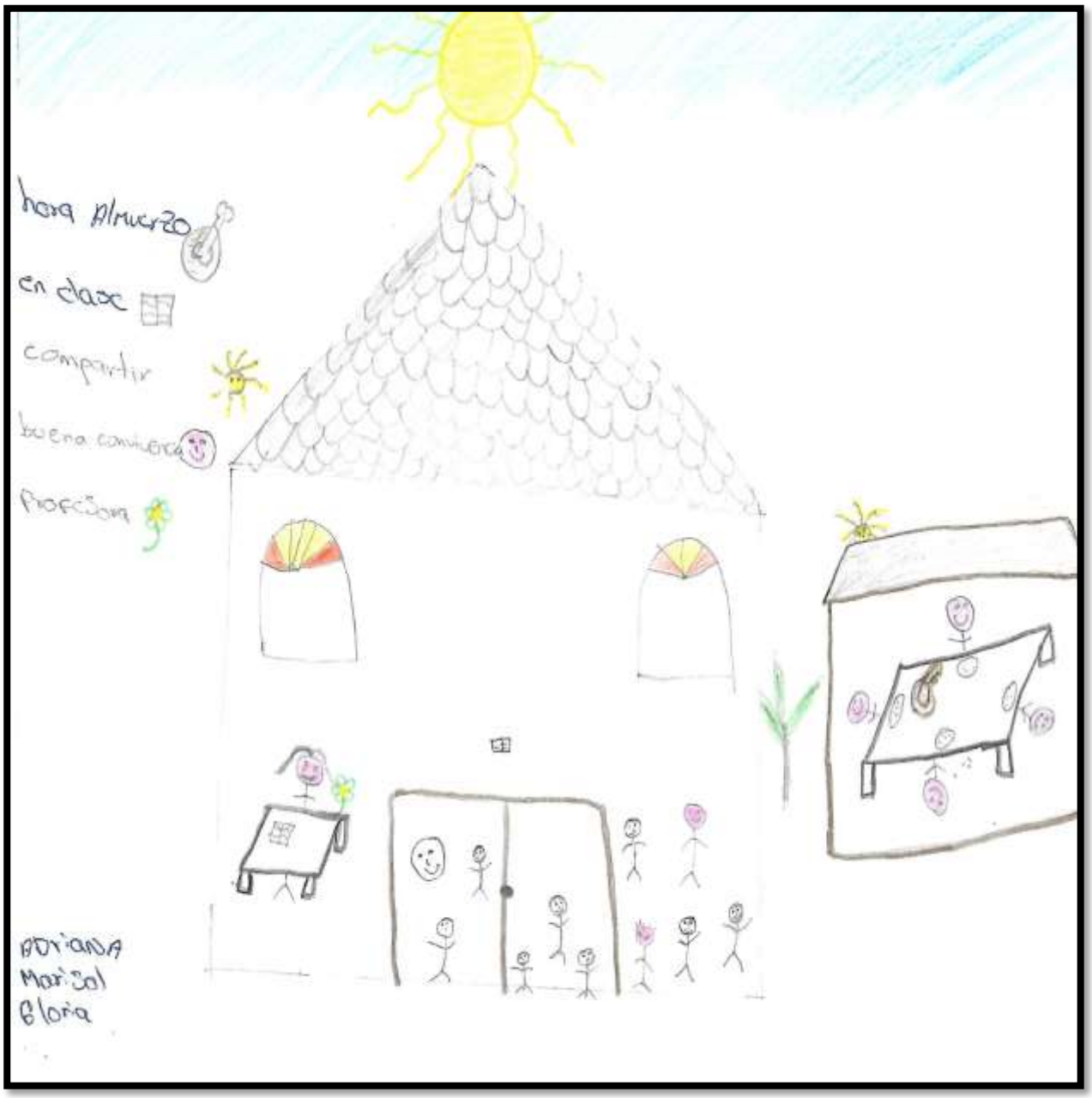


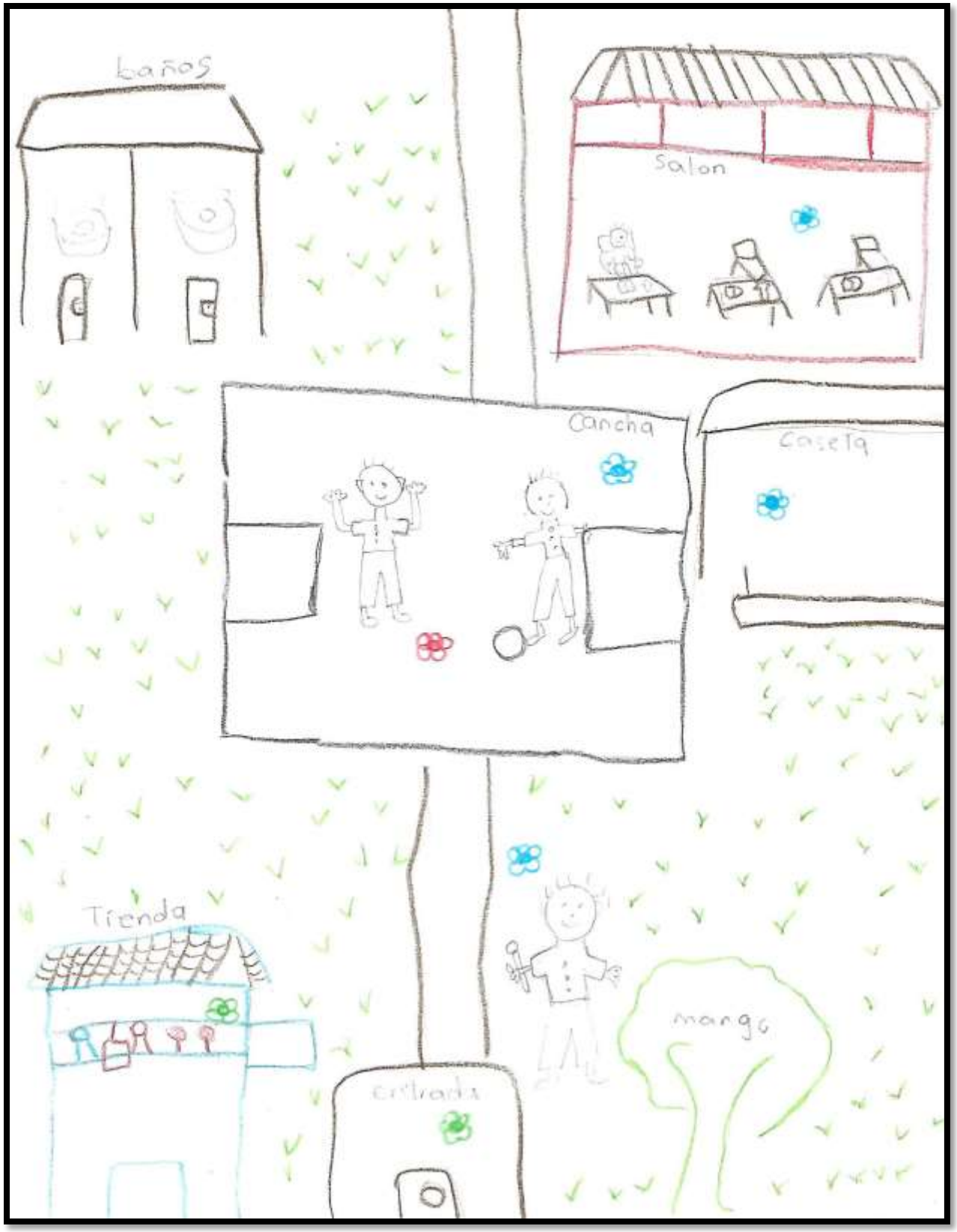
Manuela Torres.

Grupo muy unido.

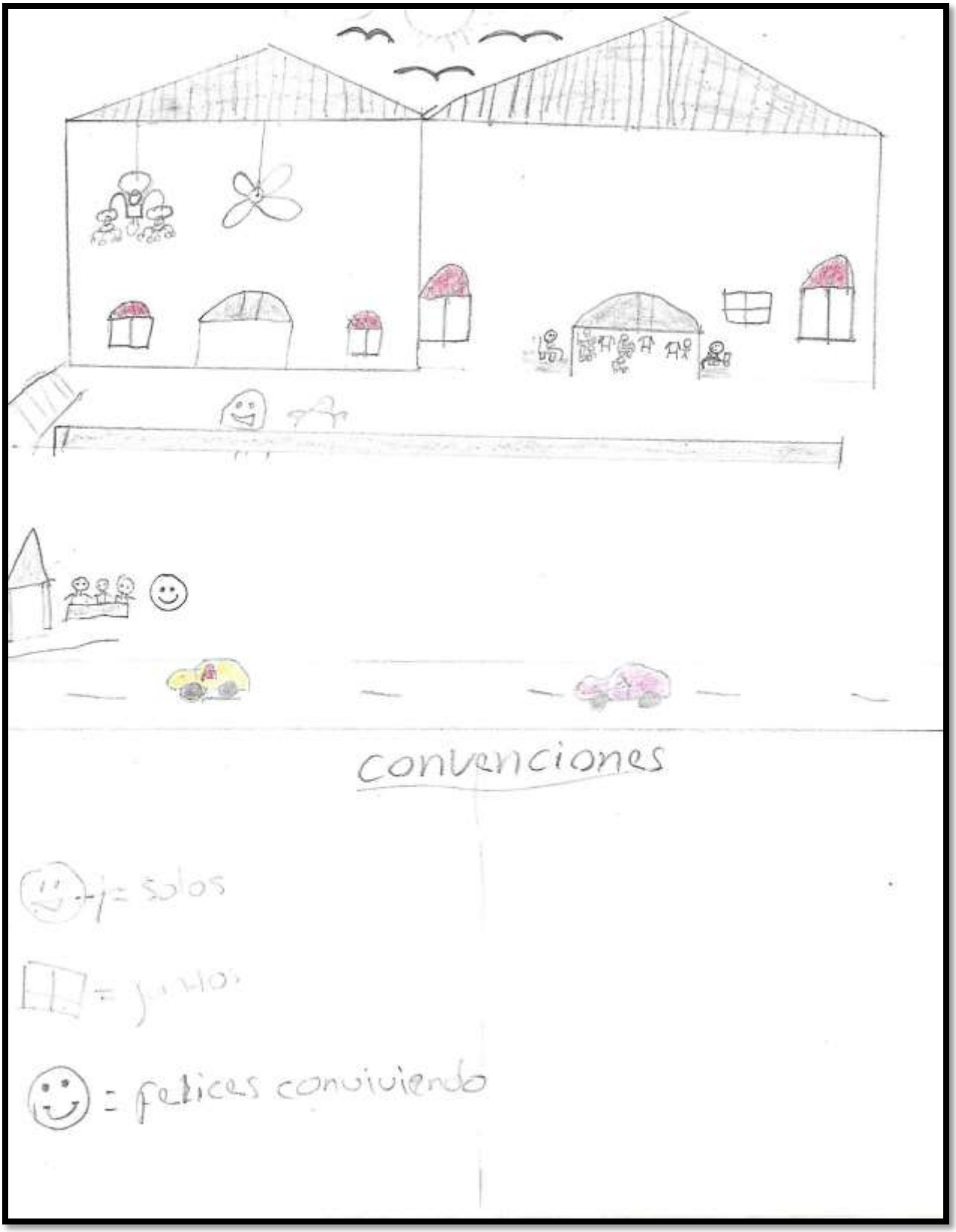


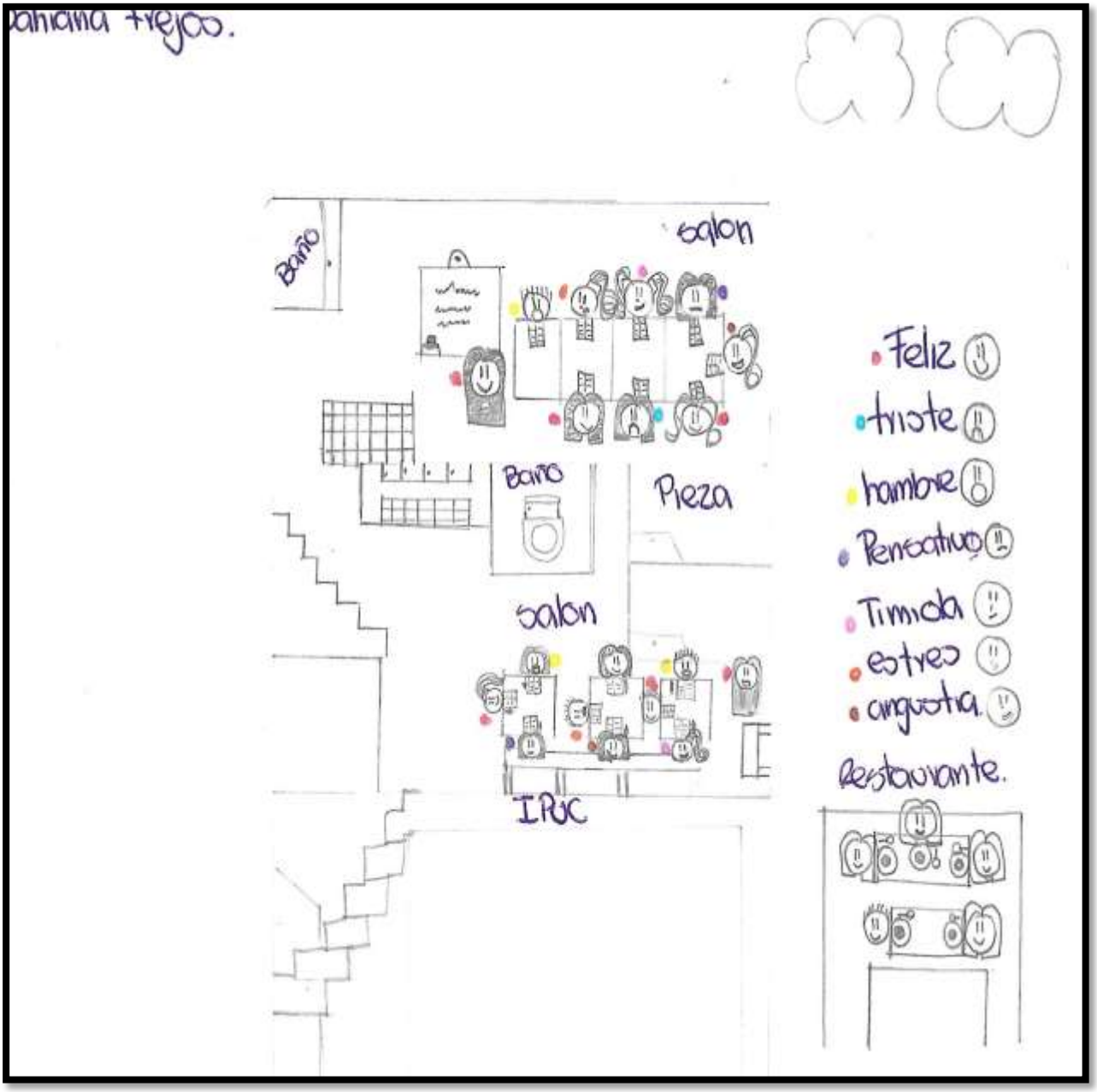
Gloria
Adriana
Marisol
ESCUELA
Triste
Feliz
Inteligente
Confundidos
Pensativo
Recocheros
Enojada
Palo de mango

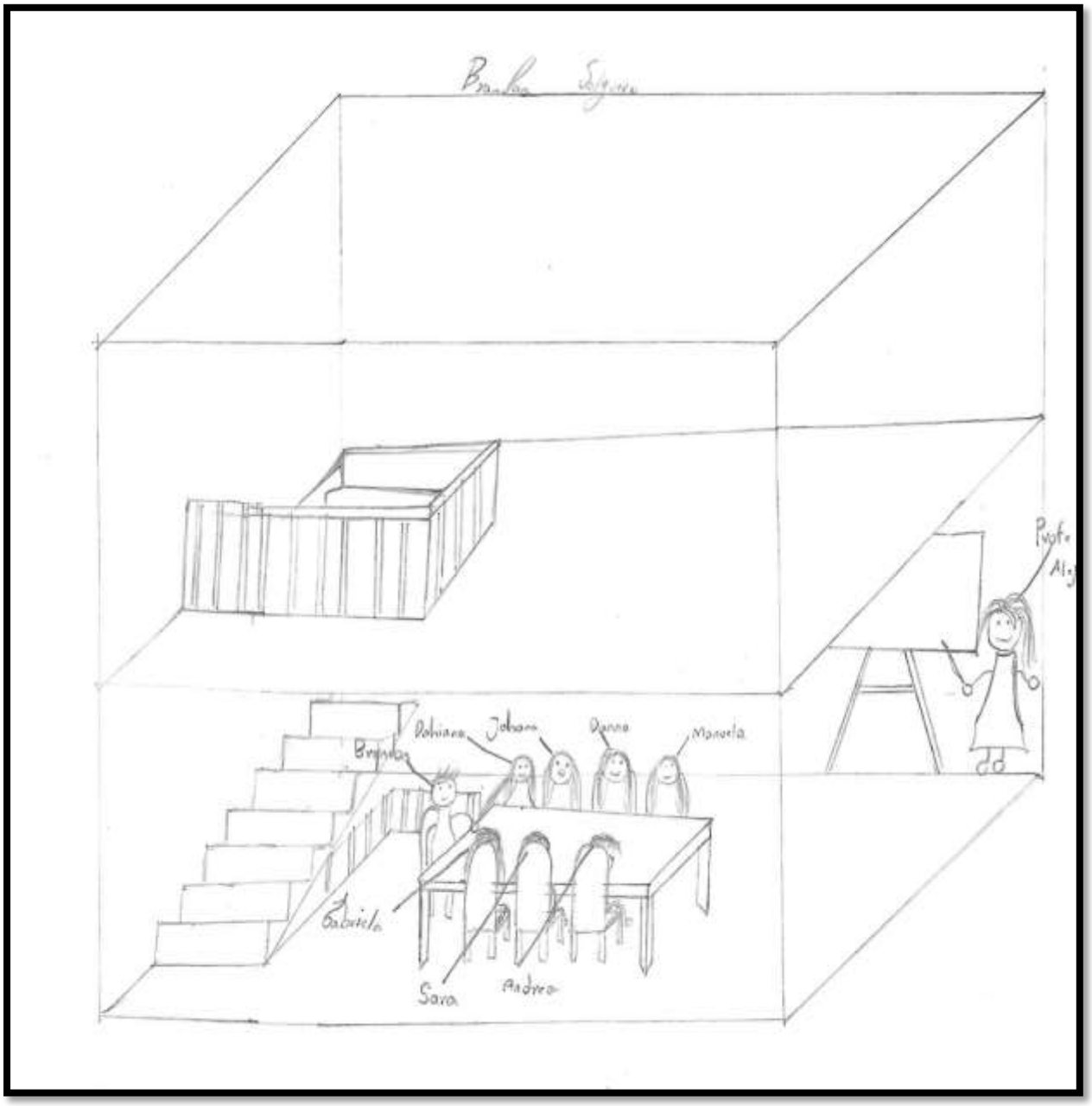

hora almuerzo
en clase
compartir
buena convivencia
profesora
BRIANDA
Marisol
Gloria

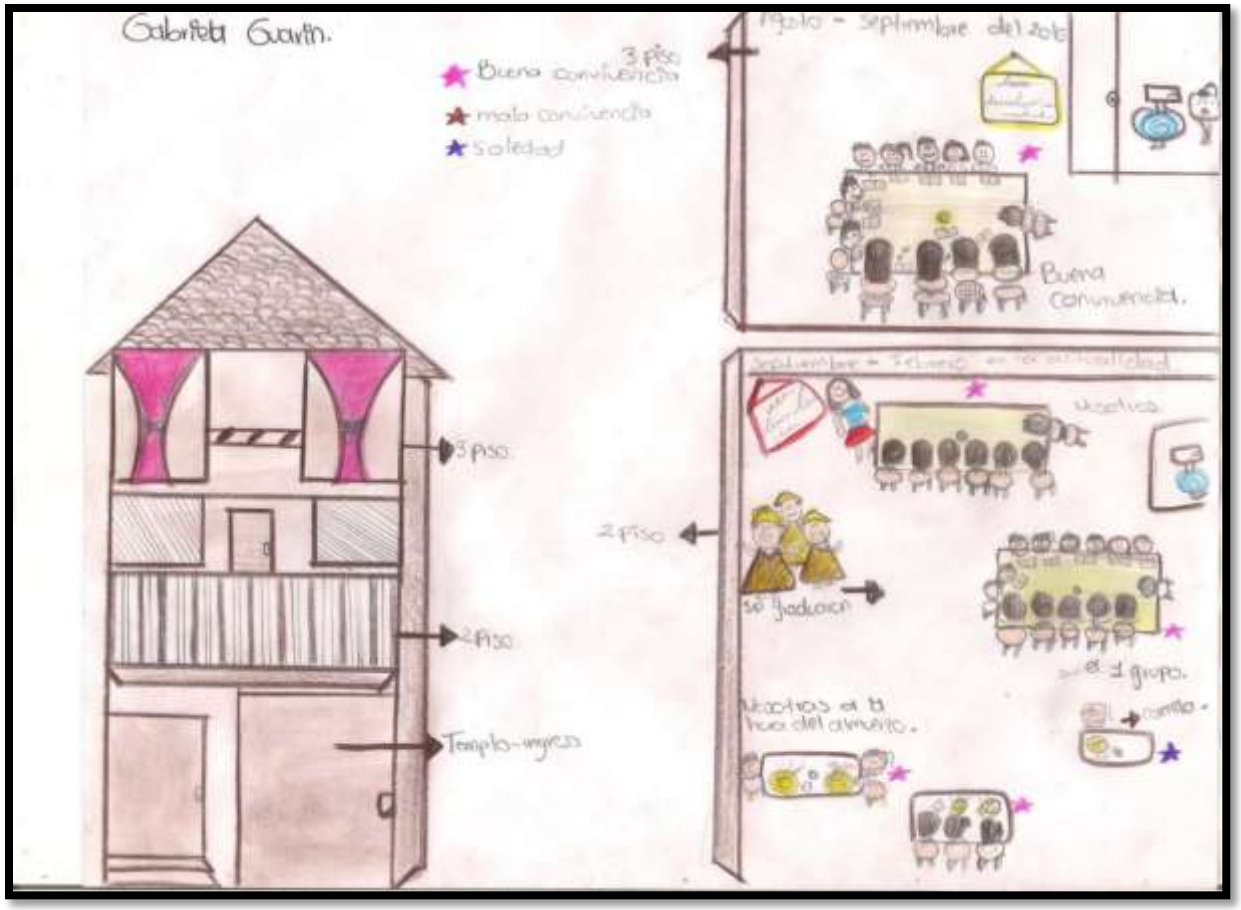

baños
Salon
Cancha
Caseta
Tienda
mango
Entrada

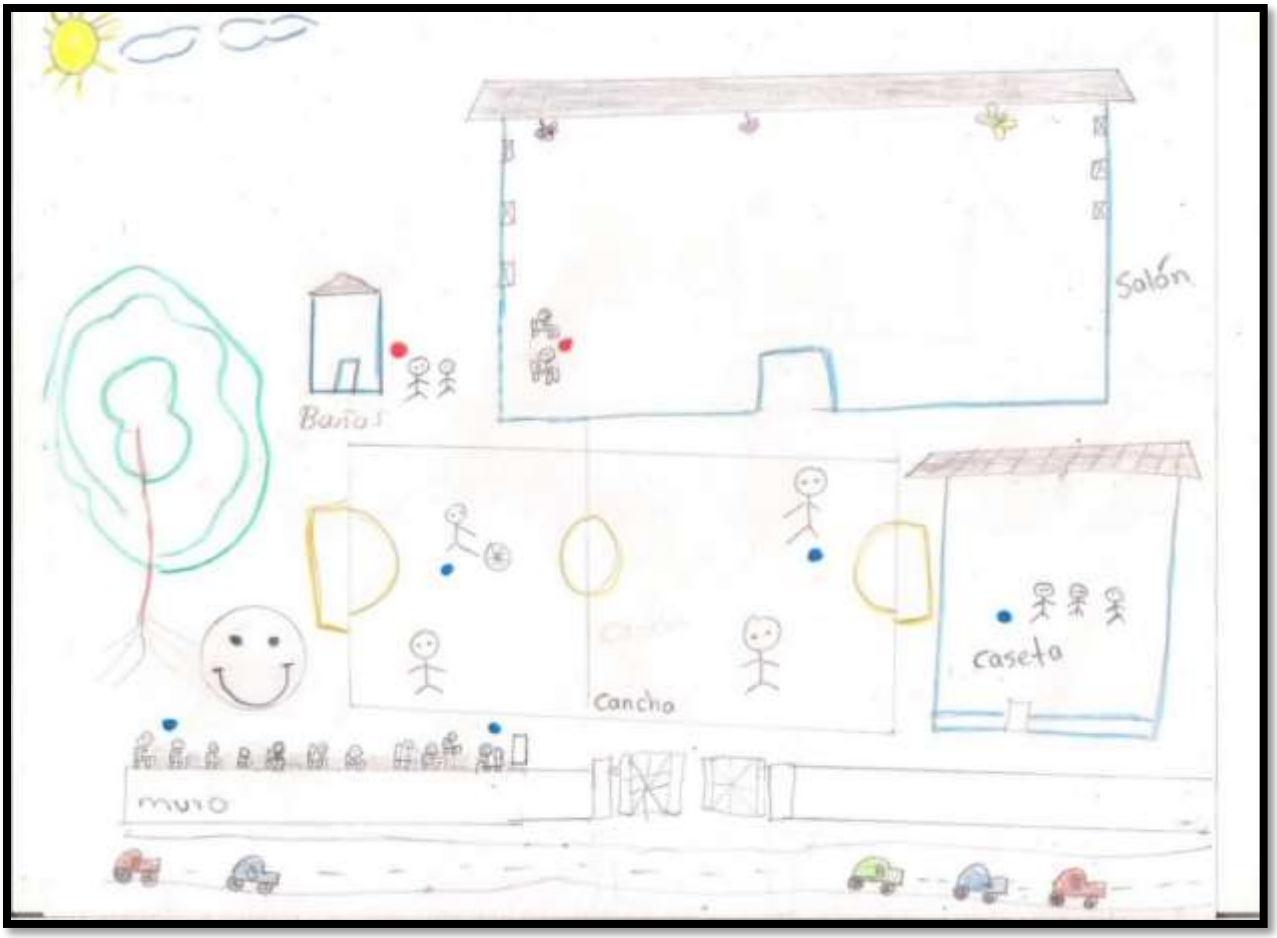
- buena convivencia
- compañerismo
- amistad

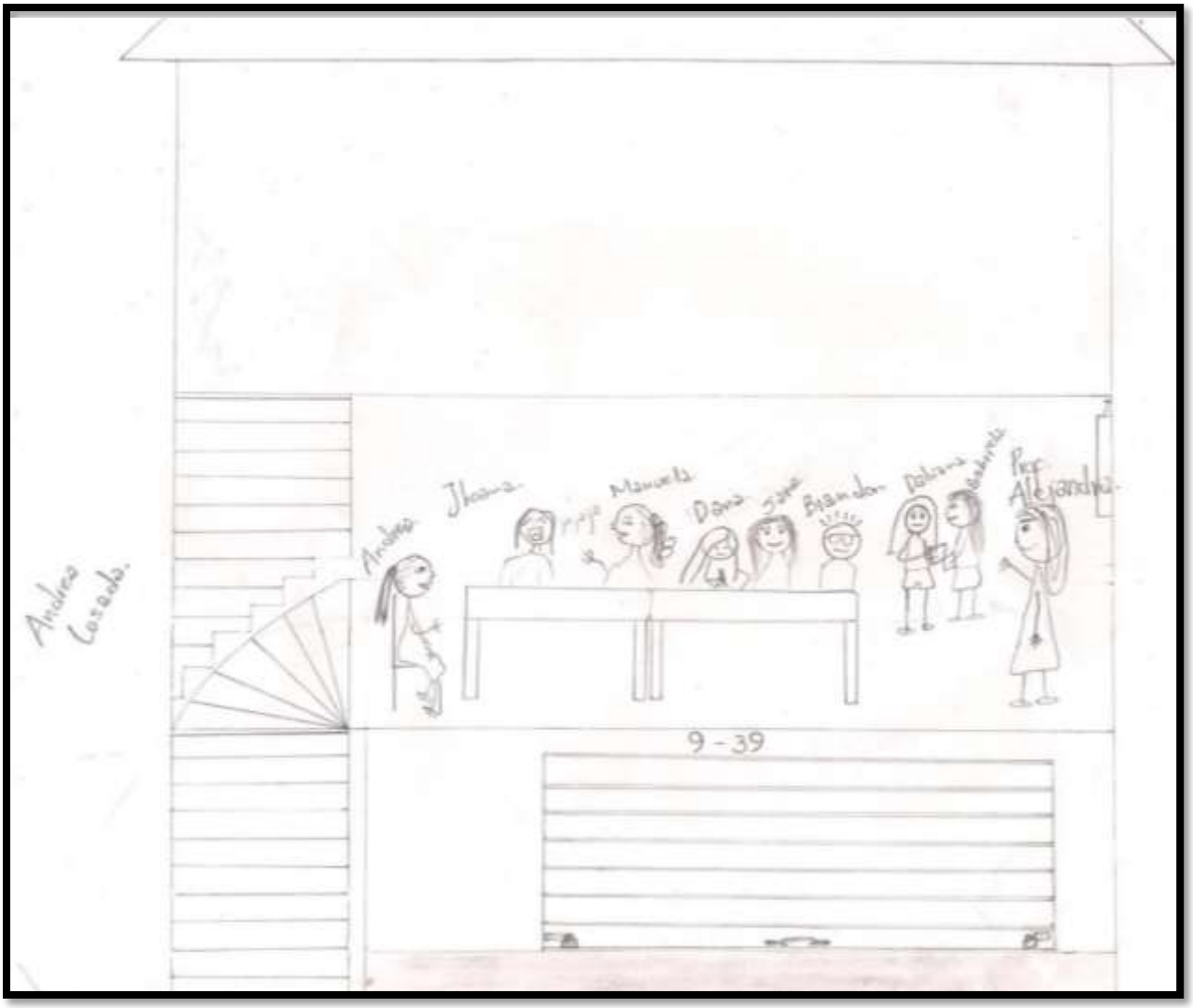

convenciones
= solos
= juntos
= felices conviviendo

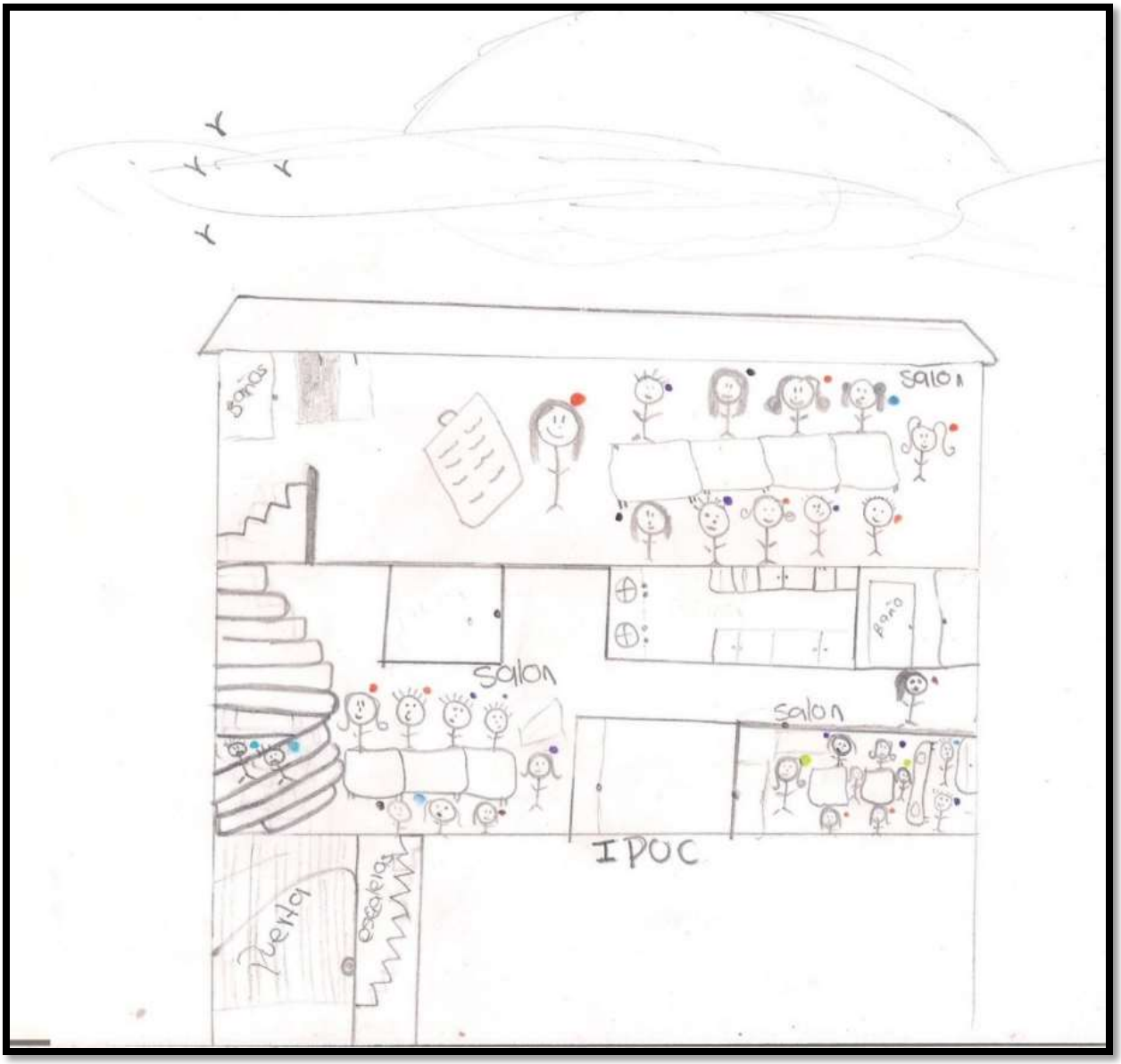

Baño
salon
Baño
Pieza
salon
IRIC
Feliz
triste
hambre
Pensativo
Timida
estres
angustia
Restaurante.

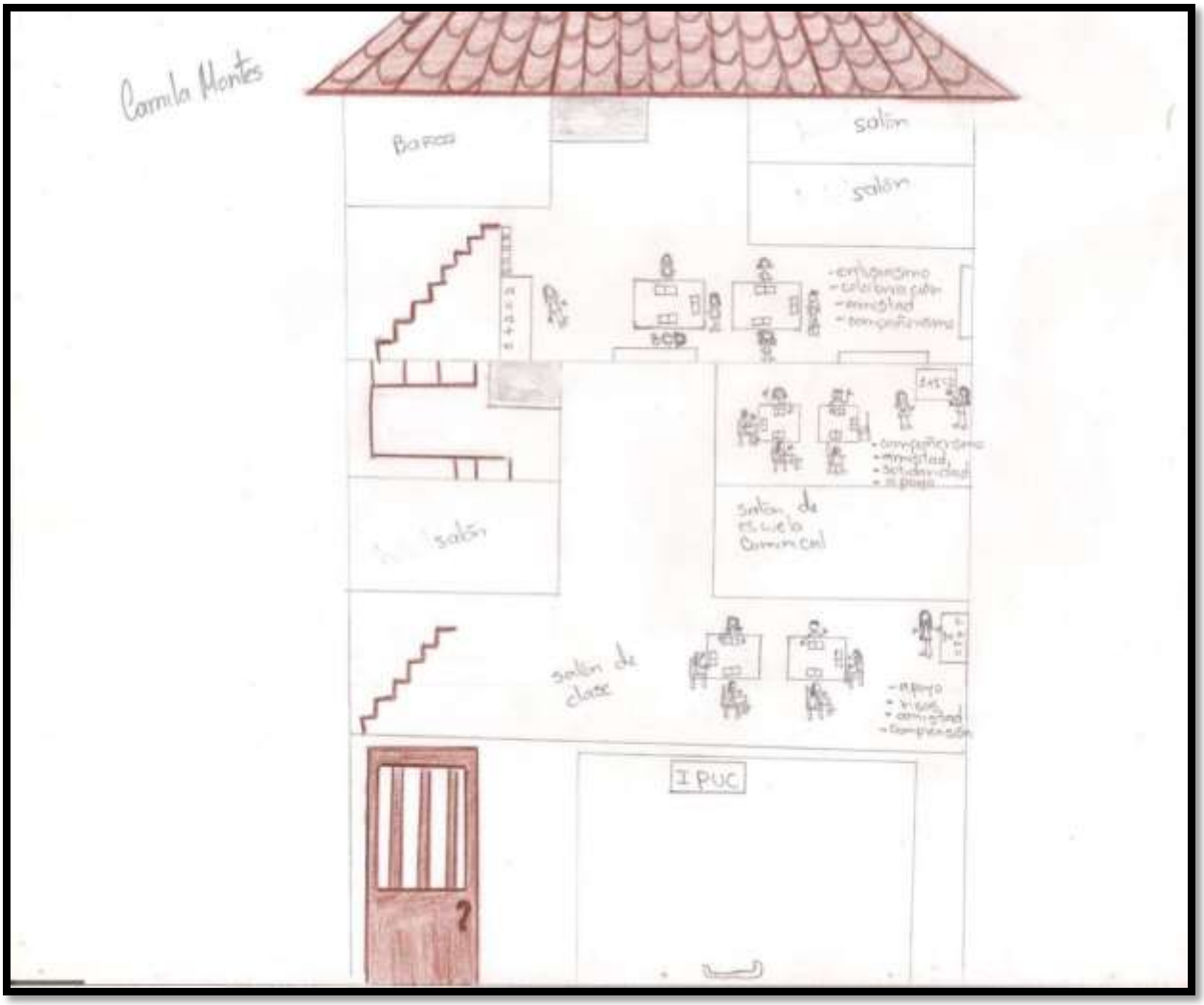

Brandao
Dahiana
Johana
Danna
Manuela
Gabriela
Sara
Andrea


Gabriela Guerra.
3 piso
Buena convivencia
mala convivencia
Soledad
Agosto - Septiembre del 2016
Buena convivencia.
3 piso
2 piso
Templo-ingreso
2 piso
se gradúan
1 grupo.


Salón
Baños
Cancha
caseta
muro


Andrea Losada.
Andrea
Jhoana
Manuela
Dana
Brandon
Prof. Alejandra
9 - 39


salon
salon
salon
IPOC
Puerta


Camila Montes
Baños
salón
salón
salón
salón de clase
salón de estudio Comunal
IPUC