

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONVIVENCIA EN EL AULA
DE LA CIUDAD DE PEREIRA EN EL AÑO 2012: GRADO 7° DEL COLEGIO
LICEO MERANI Y GRADO 5A DE LA INSTITUCIÓN JOSÉ ANTONIO GALÁN**

Macro – proyecto de investigación



María Inés Gómez Luna

Pamela Ríos Rojas

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2013

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONVIVENCIA EN EL AULA
DE LA CIUDAD DE PEREIRA EN EL AÑO 2012: GRADO 7° DEL COLEGIO
LICEO MERANI Y GRADO 5A DE LA INSTITUCIÓN JOSÉ ANTONIO GALÁN**

Macro – proyecto de investigación

María Inés Gómez Luna

Pamela Ríos Rojas

Asesor

Álvaro Díaz Gómez

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2013

AGRADECIMIENTOS

A Juan y Leo por su constante apoyo a este trabajo, a nuestras familias y maestros que nos acompañaron durante el proceso, a Dios por hacer este sueño posible...

Tabla de contenido

Resumen	4
Introducción.....	6
Parte I: contexto de la investigación	1
1.1 Antecedentes de investigación en prácticas educativas	8
1.1.1 A nivel local.....	8
1.1.2 A nivel nacional	9
1.1.3 A nivel internacional	12
1.2 Antecedentes de Investigación de Convivencia	14
1.2.1 A nivel local.....	14
1.2.2 A nivel nacional	15
1.2.3 A nivel internacional	18
1.3 Planteamiento del Problema.....	21
1.4 Objetivos	23
1.5 Justificación.....	24
Parte II: Fundamentación teórica	27
2. 1 Prácticas educativas	27
2.1.1 La perspectiva crítica de la experiencia educativa: entre intenciones, planos y marcos	27
2.1.2 Carr y la práctica educativa. De la práctica teorizada a la teoría aplicada	28
2.1.3 Perrenoud, proceso reflexivo desde la acción	30
2.2 Convivencia.....	33
2.2.1 Convivencia ciudadana.....	35
2.2.2 Convivencia escolar.....	39
2.2.3 Convivencia en el aula.....	46

2.2.4 Convivencia en contexto.....	51
Parte III: Metodología.....	52
3.1 Momentos metodológicos	52
3.2 Método, consideraciones en torno a la Etnografía	52
3.3 Unidad de análisis.....	54
3.3.1 Unidad de análisis (caso 1)	54
3.3.1.1 Unidad de trabajo (caso 1)	55
3.3.2 Unidad de análisis (caso 2)	62
3.3.2.1 Unidad de trabajo (caso 2)	62
3.4 Trayecto Investigativo	69
3.4.1 Aplicación de las técnicas de recolección de información	71
3.4.2 Aplicación de los instrumentos de recolección de información	73
3.4.3 Procesamiento de la información	75
Parte IV: construcción de sentido	76
4. Construcción e interpretación de información.....	76
4.1 Categorías emergentes (caso 1).....	77
4.1.1 Diálogo	77
4.1.2 Procesos de mediación.....	81
4.1.3 Normatividad	85
4.1.4 Colaborar es posible... ..	89
4.2 Categorías emergentes (caso 2).....	92
4.2.1 Diálogo	93
4.2.2 Normatividad	97
4.2.3 Procesos de mediación.....	101
4.2.4 Hablar Hasta Hacerse Entender	103
Parte V: conclusiones	107
Caso 1. Grado 7°:	107
Caso 2. Grado 5A:	108

Conclusiones generales.....	108
Recomendaciones	110
Referencia.....	112
Anexos	118
Anexo 1.....	118
Anexo 2.....	119
Anexo 3.....	121
Anexo 4.....	124
Anexo 5 Y 6.....	125
Anexo 7.....	127
Anexo 9.....	129

Resumen

El presente trabajo de investigación busca comprender las prácticas educativas que median la convivencia en el aula, tomando como objeto de estudio dos instituciones educativas de la ciudad de Pereira en el año 2012, pertenecientes en el caso 1 al sector privado y, en el caso 2 al sector oficial. Es así como desde el rol de docentes e investigadoras, se realiza una interpretación de dichas prácticas en los espacios educativos mediados por la participación de docentes, estudiantes y padres de familia. Proceso que parte de una metodología etnográfica la cual permite describir, identificar y analizar las relaciones dialécticas presentes en cada contexto de interacción y convivencia entre sus propios actores.

La metodología, permitió ubicarse en una modalidad de estudio para la interpretación de la realidad. Mediante registros de observación, entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, así como las conceptualizaciones de los teóricos, se develan las prácticas que desde cada contexto educativo en particular, configuran los espacios de convivencia en el entorno escolar.

Se plasma un referente teórico desde Carr; Kemmis; Perrenoud para interpretar las prácticas educativas así como Ortega; Torrego; Chaux; Mockus; Morín, entre otros en convivencia: escolar y ciudadana. A partir de los aportes planteados teóricamente, se concibe la dinámica escolar y su implicación en la sociedad, las interacciones sujeto - escuela, el rol de los actores, y la relación que sostienen dentro del espacio de enseñanza y formación.

La interpretación de las diferentes prácticas en cuanto al tema de convivencia, se presenta de manera descriptiva desde las actuaciones en el aula y las entrevistas realizadas, para identificar y categorizar en cada uno de los contextos, indagando la práctica educativa desde un sentido crítico y reflexivo, comprometido con las realidades de la sociedad Colombiana.

El análisis correspondiente al fenómeno estudiado, se centró en las categorías encontradas de manera común, que hacen viable o no de manera explícita, procesos de convivencia. Un estudio de las actuaciones registradas desde similitudes y diferencias entre lo que docentes y estudiantes dicen y hacen, se relacionó con el contenido teórico de prácticas educativas y la convivencia, a fin de reconocer de manera clara, situaciones concretas en los espacios de aula.

La investigación, permitió reconocer que los actores asumen discursos y posiciones a partir de las cuales, se legitiman comportamientos dentro del aula. En algunos casos, estos promueven el diálogo dentro de las temáticas de la clase, generando aprendizajes académicos, y a su vez frente

a aspectos de convivencia pacífica. En otros, la naturalización de situaciones de conflicto (como el juego brusco, la agresión verbal) y la permisividad frente a las normas establecidas para la coexistencia en comunidad, que impiden el desarrollo de procesos de sana convivencia, y que perjudican directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: *Práctica educativa, convivencia, diálogo, normatividad, procesos de mediación.*

Introducción

El presente trabajo de investigación buscó comprender las prácticas educativas que median la convivencia en el aula, a nivel descriptivo e interpretativo, en dos instituciones educativas en el año 2012, pertenecientes tanto al sector privado, como oficial. Se analizaron las dinámicas generadas en el aula, mediante la observación y análisis de una población objeto de estudio determinada por un total de 9 docentes y 57 estudiantes.

De manera que se concibe la convivencia y su relación con las prácticas educativas, como un proceso de interacciones sociales en cuanto la vivencia con el otro diferente al propio sujeto, propicia un espacio para que emerjan una serie de comportamientos que van desde la violencia, la agresividad y el conflicto, hasta comportamientos positivos como el diálogo, la mediación, teniendo en cuenta la normatividad como un eje central para generar una autoregulación del comportamiento y regulación de los otros.

Las investigadoras buscaron con esta investigación, enriquecer una propuesta pedagógica desde este ejercicio formativo en torno a un tema de gran actualidad que converge en la Línea de investigación Escuela, Conflicto y Sociedad, adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Con este trabajo se pretende no sólo generar conocimiento sobre el fenómeno de estudio, sino también brindar a los actores sociales del ámbito local elementos que soporten la toma de decisiones y la construcción de políticas públicas para el sector.

El macroproyecto de investigación de Prácticas Educativas en Convivencia en el Aula, surgió de una idea de un grupo de docentes vinculado a diferentes instituciones que se unieron en torno al interés por las vivencias encontradas en las aulas de clases donde interactúan. A fin de reconocer las dinámicas que están presentes en el quehacer docente y estudiantil, se quiso abordar desde la pro-actividad para encontrar un camino respecto a cómo convivir en la diferencia.

Un primer momento presenta el contexto de la investigación realizando un recuento de referencias de investigación, de las cuales se adquirieron aportes teóricos, metodológicos y conclusiones, valiosos para vislumbrar el camino a seguir; Se ubica, antecedentes a nivel local, nacional e internacional, el planteamiento del problema y objetivos de investigación.

En la segunda parte se plasma el referente teórico con autores primarios y secundarios, cuyo proceso investigativo ahondó en el tema de convivencia escolar, específicamente en el aula, analizando las prácticas educativas de docentes y estudiantes, a la luz de las propuestas de los teóricos.

Se ubica un tercer momento metodológico, que les permitió a las investigadoras ubicarse en una modalidad de estudio, interpretando la realidad y la relación dialéctica desde una metodología etnográfica. Se presentan las unidades de análisis de cada uno de los contextos educativos, el trayecto realizado por las docentes en su proceso investigativo, así como las técnicas e instrumentos empleados en el proceso.

Un cuarto momento corresponde a la construcción de sentido e interpretación de información, donde se plasman los resultados encontrados con su análisis correspondiente a cada uno de los contextos educativos (casos 1 y 2). Se encuentran encaminados a dar razón de las categorías emergentes, como son: el diálogo, los procesos de mediación y la normatividad, relacionadas directamente con las prácticas y con el referente teórico.

El análisis desde las categorías encontradas, permiten a la comunidad educativa reflexionar sobre su quehacer diario, y a las investigadoras, centrar su atención en viabilizar dentro sus contextos reales de trabajo, los fenómenos relacionados directamente con la convivencia, tanto por parte de los miembros de la institución, como de su propia práctica.

Parte I: contexto de la investigación

1.1 Antecedentes de investigación en prácticas educativas.

A continuación se presentarán los antecedentes más relevantes en relación a las categorías de la investigación de prácticas educativas y convivencia; a nivel local, nacional e internacional

1.1.1 A nivel local.

Grupo de investigación en educación y desarrollo humano de la Universidad Tecnológica de Pereira.

A nivel de Risaralda, resalta las investigaciones realizadas por el grupo Educación y Desarrollo Humano de la UTP, liderado por la Dra Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, desde el año de 2002; hasta el momento, el grupo (conformado por miembros de la Facultad de Educación y estudiantes de pregrado) ha centrado sus investigaciones en procesos de interactividad, formación reflexiva de docentes en diferentes contextos educativos (básica primaria y básica secundaria, educación superior), socio constructivismo mediado por tics, desarrollo cognitivo, prácticas educativas de los docentes, prácticas pedagógicas e investigativas

Entre los proyectos desarrollados por el grupo de investigación en Educación y desarrollo humano, se encuentra: Prácticas educativas en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento científico (2009), en el cual contó con la participación de docentes y estudiantes del Departamento de Risaralda. La metodología se basa en estudios de caso múltiples que observan, registran y analizan durante periodos de tiempo escolar, experiencias educativas en búsqueda de soluciones a problemas en las ciencias sociales. Su finalidad es ahondar en las prácticas educativas desde mecanismos de interactividad e influencia educativa en el programa Ondas en las ciencias sociales. Entre sus resultados se resalta que en escenarios híbridos, se presentó un aumento en la interacción profesor-estudiante y entre los mismos estudiantes, que caracterizan como esencial cuando las prácticas educativas procuran el desarrollo de pensamiento reflexivo.

Del proceso investigativo realizado, surge la producción del libro “La formación docente en las prácticas educativas. Una propuesta basada en la investigación” (2009). Se propone potenciar las prácticas educativas, desde una visión del docente como facilitador, desde su hacer pedagógico y orientando hacia la autonomía reflexiva, de forma coherente entre facilitador-aprendiz y permitiendo la transformación permanente colaborativa que fluya en las prácticas

escriturales, en el pensamiento científico, a partir de lenguajes vivenciales que permitan los diálogos colectivos con sentido y con significación socio-constructivista (Buitrago & Gutiérrez, 2009).

1.1.2 A nivel nacional.

Existe una trayectoria importante de trabajos académicos en torno a las prácticas educativas, pertenecientes a diferentes grupos de investigación de universidades, a continuación se presentarán alguno de ellos:

Prácticas educativas, cultura y formación universitaria.

En la década de los 90's, se institucionalizó la comunidad académica, al realizar el programa de estudios científicos en educación presentado a Colciencias como un plan estratégico, posteriormente se consolidaron varios grupos de investigación en Colombia que han estudiado y analizado las prácticas educativas de los docentes. A continuación se presentan algunos de la Universidad Javeriana, la Universidad de Caldas, Universidad de Antioquia y Universidad Tecnológica de Pereira.

El grupo de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana en la línea de investigación: Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior, ha investigado las prácticas educativas en articulación con otras prácticas socioculturales a partir del año 2003.

Desde el proyecto Modelo educativo para la formación pedagógico-didáctica de Gaitán & Jaramillo realizado en el año 2003, se enfoca el análisis del docente de Educación Superior, el reconocimiento de aproximaciones conceptuales, el análisis en torno a la didáctica y el favorecimiento de estrategias de intervención en el aula (Gaitán; Campo; García; Granados; Jaramillo & Panqueva, 2005). Se consolida finalmente la propuesta como seminario electivo, en la cual los docentes Universitarios tienen la posibilidad de reconstruir o llevar a cabo la evaluación de un saber, de las didácticas frente a la disciplina, y su valoración es llevada a cabo a través de producciones escritas y relatorías colectivas.

La práctica educativa es valorada como una actividad, que además implica un saber; no es mecánica y su racionalidad específica alude a condiciones cambiantes, que además exige tener

en cuenta las demandas concretas de una situación. No se reduce al ejercicio de destrezas y técnicas, aunque reconocen, requiere de ellas para responder a sus bienes intrínsecos (Gaitán, et al., 2005, p. 13).

Las investigaciones, así como el resultado de los seminarios, se registran en la producción literaria del libro: prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior, afirmando que “la realidad educativa es compleja, histórica, múltiple; pero igualmente singular, contingente y lleva de vicisitudes y sorpresas” además afirman que las prácticas educativas, tiene componentes multiculturales, y hace parte del desarrollo humano (Gaitán, et al., 2005, p. 12).

Se resalta de este escrito, que las prácticas educativas están inmersas en el desarrollo humano; están constituidas de acuerdo con las características, valores y modos de ser de una cultura; y se configuran en la “interacción que asume el lenguaje y la comunicación como sus mediaciones fundamentales”. Es decir que el maestro desde sus prácticas educativas interviene en su contexto educativo, desde sus *preconcepciones*, saberes que ha adquirido desde antes de su formación como docente, y estos saberes los plasma desde su lenguaje e interacciona con los estudiantes y la comunidad educativa.

Prácticas educativas y construcción social.

En la Universidad de Caldas, el Grupo de Investigación innovación educativa en el cual participa Josefina Quintero, conforma un grupo investigativo interdisciplinario, trabajando desde la investigación acción pedagógica.

Desde espacios concretos se encuentran: colegios y escuelas del sector educativo urbano y rural de Caldas, practicantes de licenciatura y sus reflexiones a partir de las experiencias de aula. A partir de ensayos, observaciones, descubrimientos y comprobaciones, sus proyectos se orientan primero, a la comprensión de la acción educativa para finalmente, enfocarse en una transformación que refleje los cambios socioculturales y tecnológicos de contexto.

Las investigaciones del grupo, se refieren a la práctica educativa como “un espacio, donde el profesor experimenta, construye, recrea, valida, invalida, elabora, reelabora, transforma, escribe y somete a crítica ese complejo quehacer inherente a los problemas teóricos y prácticas” (Quintero; Munevar & Yepes, 2006, p. 10). Este grupo de investigación afirma que son los docentes quienes deben investigar, reflexionar y escribir acerca de sus prácticas en tanto que

aportan con sus resultados una visión interpretativa y crítica útil para reflexionar desde su práctica concreta y promover transformaciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

Investigación, formación e intervención social como prácticas educativas.

Desde la Universidad de Antioquia (Medellín), se desarrollan investigaciones desarrolladas por diferentes grupos. Entre ellos: Rodríguez, H en el grupo de investigación DIVERSER desde el año 1999, y colabora en asesorías a trabajos de investigación de maestría de la Universidad de Antioquia en la Línea de Pedagogía y diversidad cultural.

Los temas desarrollados por el grupo abordan proyectos relacionados con: violencia escolar, cultura no oyente, educación, práctica pedagógica, la formación de maestros y la cultura escolar. Su objetivo se basa en la generación de transformaciones en la cotidianidad educativa. En relación a la práctica pedagógica, se reflexiona sobre la complejidad de teoría-práctica, el componente didáctico, la evaluación y los planteamientos reflexivos que ofrece la práctica, desde la interacción comunicativa en un espacio real.

Asume la práctica y la teoría como un continuo en el cual examinan el contexto existente y lo comparan con los elementos teóricos de referencia. Afirman que se debe superar la brecha que existe entre la teoría y la práctica, ya que ésta debe ser pensada en términos de -reconstrucción del conocimiento pedagógico (Rodríguez, 2006, pp. 19-25).

Sus investigaciones comprenden diferentes escenarios y actores educativos: representantes de diferentes comunidades étnico y socio-culturales del noroccidente del país (indígenas, afro-colombianas, campesinas y urbanas), colegios (básica primaria y secundaria), estudiantes de licenciatura y profesionales de diferentes disciplinas.

Frente a la práctica pedagógica, promueven la formación del docente, donde la investigación cualitativa ahonda en la planeación, los diarios, la autobiografía y los registros, donde estos se convierten en potencial para el docente, intelectual de la educación, que analiza, reflexiona, investiga y relata su práctica educativa, a fin de mejorarla, y entrar a ser un aporte importante para la sociedad.

Sus publicaciones dan a conocer las conclusiones frente a las investigaciones. Afirma que “La relación teoría-práctica, desde la óptica de la reconstrucción de conocimiento pedagógico,

posibilita la superación de los modelos tradicionales y anquilosados, en tanto que permite la transformación de las concepciones y acciones” (Rodríguez, 2006, p. 25).

En la Universidad de Antioquia, Luz Estella Isaza en colaboración con docentes de la Facultad de Educación, desarrollan proyectos encaminados a la educación infantil y educación especial. Los proyectos desarrollados giran en torno a la práctica pedagógica y la investigación formativa en relación a los docentes, y las representaciones sociales en valor de la convivencia escolar.

En el estudio de caso Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural en la ciudad de Medellín, bajo la participación de miembros del grupo estudian la práctica educativa de los maestros desde un componente reflexivo, afirmando que “la práctica profesional del docente, es enunciada como un conjunto de procesos de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, que le permiten al maestro aprender al enseñar, y enseñar para aprender a hacer intervenciones” (Isaza; Henao & Gómez, 2005, p. 191). Esa comprensión hace referencia a la visión investigativa que debe poseer un docente, tanto en la práctica profesional cómo en la práctica pedagógica.

Isaza, et al., (2005) afirma que las facultades y los centros de práctica requieren de maestros capaces que comprendan y transformen la realidad educativa desde su contexto. En tanto se requiere espacios más frecuentes para la comunicación, el diálogo, procesos críticos y reflexivos, que legitimen las acciones y orienten el sentido de la práctica a través de la investigación.

Este grupo de investigación concluye que, el contexto actual necesita de un docente investigador e intelectual de la educación, que sea también un actor social con intencionalidad de crear un cambio en la sociedad.

1.1.3 A nivel internacional.

Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa.

Fernández (2010) de la Universidad de Sevilla, en Andalucía, realizó una investigación acerca de las prácticas educativas desarrolladas en el Instituto de Educación Secundaria “Diamantino García Acosta”. La investigación centra su atención en estudiantes en riesgo de exclusión educativa de diferentes grados. El diseño metodológico es de carácter descriptivo

desde un estudio de caso. Sus principales fuentes de información son el análisis documental, las observaciones de aula y los aportes de los responsables en la implementación de las medidas de atención para el abordaje de la diversidad.

A nivel metodológico, se lleva a cabo una revisión documental (final de los cursos 2005-2006 y 2006-2007), cuestionarios semiestructurados a docentes y estudiantes, entrevistas a miembros del grupo directivo, registro de observaciones directas, para realizar el análisis a profundidad de las actividades educativas registradas.

La colaboración entre todos los que intervienen en el proceso educativo (maestros, profesores, padres, administrativos y estudiantes), forma parte de las conclusiones en esta investigación. Se evidencia que el proceso de enseñanza aprendizaje se optimiza sí “todos los implicados entienden lo que está sucediendo y si todos ellos forman parte del juego” (Fernández, 2010, p. 18).

Desde las conclusiones del estudio, se resalta la necesidad de una construcción de nuevos modelos de convivencia que se basen en el respeto, y el desarrollo de políticas educativas que asistan el fomento de una mayor implicación social y un mejor desarrollo profesional de los docentes. El fomento de políticas orientadas a la construcción de modelos de convivencia basados en el respeto, forman parte importante para ésta investigación como interés fundamental del centro educativo. Se hace énfasis en la promoción por los derechos humanos, los derechos del estudiante y el diálogo entre todos los actores de la comunidad educativa.

Ésta conclusión aporta a una de las categorías de la presente investigación, rescatando la convivencia como componente esencial para la educación y la forma como deben estar presentes todas las personas implicadas en el sistema educativo, además el uso del diálogo para el aporte a la convivencia escolar. En términos de la categoría sobre las Prácticas Educativas del proyecto de investigación, se retoma la importancia de la vinculación y mediación (como alternativa de apoyo al fortalecimiento de procesos educativos) a problemas sociales relevantes, desde la comprensión de prácticas que optimizan las relaciones interpersonales del aula.

Ideas de los profesores y sus prácticas educativas.

Lera (1994), realizó su tesis doctoral, en la Universidad de Sevilla, España acerca de la estructura del aula, las prácticas educativas que allí se desarrollan, las ideas del maestro y el nivel

socio cultural de los niños y niñas en Educación preescolar. Esta tesis está enmarcada teóricamente en una perspectiva ecológica, donde toma el contexto como micro sistemas y macro sistemas; es de corte cuantitativo, y se utilizaron escalas ECERS y FDCERS como parte de los instrumentos utilizados para la valoración de aspectos relacionados con el contexto del aula, a fin de evaluar su estructura, la práctica educativa, las ideas del maestro y el desarrollo de los niños.

Esta investigación hizo parte de un estudio longitudinal, centrado en la interacción adulto-niño, correspondientes a la Educación preescolar en la provincia de Sevilla, con 59 aulas que comprendían niños de 5 años y los docentes que ingresan a las aulas.

Los resultados finales de la investigación indican que los maestros que “desarrollan mejoras en sus prácticas educativas tienen aulas de más calidad, ideas más acertadas sobre la educación infantil, y sus alumnos tienen mejores resultados en las pruebas de desarrollo” (Lera, 1994, p. 244). A partir de éstas conclusiones, se hace pertinente el utilizar instrumentos que puedan analizar tanto lo que dice el docente, como lo que hace, empleando la entrevista semi estructurada, y la observación, que permiten estar al tanto de las prácticas educativas.

1.2 Antecedentes de Investigación de Convivencia.

1.2.1 A nivel local.

Construyendo la paz en colegios de Pereira.

Las docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Espinosa, Buitrago & Aguirre (2001), realizan una investigación denominada “construyamos la paz en las escuelas urbanas de Pereira acompañamiento a docentes niños y niñas para la solución pacífica de conflictos”. El objetivo fue identificar los conflictos que surgen en la convivencia diaria de las escuelas oficiales urbanas de Pereira a fin de formar docentes facilitadores en la solución pacífica de conflictos.

Realizaron un diagnóstico, de las percepciones conceptuales, emocionales y conductuales sobre los conflictos que se presentan y las formas de resolverlos, tomando como muestra representativa niños entre 8 y 13 años de edad.

Se presentan: una etapa inicial de reconocimiento del conflicto y su descripción, una etapa de diagnóstico que envuelve la evaluación, una etapa de reducción del conflicto mediante un manejo positivo del mismo, y finalmente, una etapa referida a los procesos de solución de problemas.

Producto de ésta investigación el libro "Conflicto Escolar" (2003), el cuál presenta las conclusiones. A partir de las descripciones y análisis de las dinámicas para la solución de conflictos, las autoras reconocen valores que constituyen una atmosfera de cooperación: la integridad, la justicia y la consonancia.

Identifican la escucha activa como destreza básica, por tanto proponen capacitar a la comunidad educativa para enfrentar la solución de conflictos a través del diálogo y búsqueda de consensos pensados en la construcción de escenarios de paz. Está propuesta se ve reflejada en un segundo libro denominado "Institución Educativa" (2003) donde describe el proceso recorrido y los resultados referentes a la construcción y ejecución de la propuesta pedagógica para el manejo de conflictos en la escuela.

Con ésta investigación reconoció la problemática del conflicto en la ciudad en un contexto determinado y las habilidades necesarias para aportar una solución. La categoría de convivencia emerge en éste estudio, como una propuesta para el mejoramiento de la sociedad.

1.2.2 A nivel nacional.

La convivencia ciudadana como escuela nacional de paz.

A nivel nacional, en el tema de convivencia ciudadana y escolar, Enrique Chaux se encuentra como uno de los más importantes y reconocidos autores en ésta temática, sosteniendo la idea fundamental de situar al estudiante en la esfera de ciudadano, como eje fundamental en la construcción de una transformación social. Partiendo de la premisa “de que es característica del ser humano vivir en sociedad” (Chaux; Lleras & Velásquez, 2004, p. 149), sus trabajos de convivencia retoman el contexto educativo colombiano, contribuyendo a la búsqueda de alternativas pacíficas del conflicto y a las nuevas vías para su resolución.

La propuesta de Chaux; Bustamante; Castellanos; Jiménez; Nieto; Rodríguez; Blair; Molano; Ramos & Velásquez (2012) de “Aulas de Paz”, se ha ubicado a partir del año 2005 en Colegios de diferentes lugares: Bogotá, Cesar, Choco, Antioquia, Norte de Santander, Magdalena, Valle del cauca, Cundinamarca, Santander, Tolima. A nivel internacional, se ha ubicado en Monterrey, México ([ver los colegios en Anexo 1](#)).

Para el estudio en el centro del país, se seleccionó una muestra de 87.207 estudiantes de 885 escuelas de Bogotá y sus alrededores, para llevar a cabo la aplicación de la investigación

abarcando tanto instituciones educativas públicas como privadas, que incluyen grados de preescolar, primaria y secundaria.

El programa cuenta con una investigación previa que desarrolla tres componentes básicos que involucran tanto a estudiantes, docentes, como padres de familia y define las temáticas centrales que se desarrollan en las investigaciones posteriores: la capacitación a docentes, practicantes y voluntarios, la implementación en el espacio de clase de docentes bajo el trabajo de competencias ciudadanas, talleres de refuerzo a cargo de voluntarios y/o practicantes, si como talleres con todas las familias (en especial con niños que mostraron mayores grados de agresividad).

El proyecto de “Aulas de Paz”, pretende contribuir a la construcción de paz en el país, donde promueve la formación de competencias en los niños, mientras de manera simultánea busca prevenir la agresión. Plantea también la formación del ciudadano desde cada una de las acciones cotidianas de manera reflexiva, construidas día a día en el espacio escolar hacia la generación de una convivencia ciudadana y su punto de partida lo conforman los estándares básicos de competencias ciudadanas a las que apunta el Estado, y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Los jóvenes universitarios: hacia una política con mayúsculas.

Otro antecedente de investigación nacional, se evidencia en la tesis doctoral de Lozano (2009), resaltando la concepción de siete grupos de jóvenes universitarios de Bogotá en la convivencia social, relacionándola con lo público y lo político, para poder adquirir un compromiso como ciudadanos.

La investigación de corte cualitativo, registra narraciones personales y colectivas de las experiencias políticas de los jóvenes, para la selección de categorías que permitieran la identificación de subjetividades. Para la autora, es indispensable la participación ciudadana para una convivencia social, permitiendo llegar a reconocer, valorar la pluralidad y la diversidad de los colombianos.

Entre los puntos más relevantes de su investigación como aporte a la convivencia, está la necesidad de la política, entendida como formación de valores, expresiones desde las subjetividades hacia las acciones sociales, el autoagenciamiento, como responsabilidad social,

siendo un punto fundamental de la convivencia pacífica, al generar valores personales, sociales y culturales.

Dentro de las conclusiones de su investigación, se encuentra una concepción de política como posibilidad de apariencia y de publicidad en la esfera de lo público, evidenciando confrontaciones y tensiones entre el Estado y algunos sectores de la sociedad civil. Estas tensiones son la violencia simbólica, la económica y el autoritarismo; sin embargo se observan nuevas formas de participación política de los ciudadanos, hacia el respeto de los derechos de los niños y jóvenes. Esta tesis doctoral sustenta cómo la participación ciudadana y las concepciones de los jóvenes sobre el sistema educativo, contribuyen a una convivencia democrática del orden social que puede llegarse a ejemplificar en el aula de clase.

Praxis pedagógica de la formación ciudadana: entre la teoría y la práctica.

Desde la Universidad de Antioquia, en la Facultad de Educación, del grupo COMPRENDER, liderado por Ruth Elena Quiroz, trabajan en la propuesta de Formación Ciudadana en la ciudad de Medellín y entre sus trabajos investigativos se destacan como áreas de interés: la formación ciudadana en el espacio escolar y el docente como agente participativo para el planteamiento de cambios significativos en las pautas formativas del ciudadano. El proyecto investigativo cuenta con docentes y estudiantes de la Facultad de Educación, desde espacios de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto “concepciones, estrategias y prácticas pedagógicas de los y las docentes de instituciones educativas públicas de ciudad de Medellín” realizada en el periodo entre Julio 2006 a Septiembre 2007, Quiroz; Monsalve; Sierra & Madrid (2008), hacen referencia directa al profesor y la formación ciudadana, planteando en un primer plano la importancia de la Educación desde su carácter reconocido como “categoría pedagógica” y sus estrechas relaciones con la instrucción y el favorecimiento de procesos en la formación integral.

Este proceso abarca la formación ciudadana, reconociendo el encargo asignado a la Educación y a la Pedagogía en el transcurso formativo del estudiante y la necesidad de un desarrollo transversal, consciente, sistemático y planificado, orientado desde las competencias ciudadanas. De igual manera, la exploración y análisis de las significaciones del contexto mismo de los docentes.

Este grupo comprende la escuela como un espacio para la praxis, lugar de encuentro entre la teoría y la práctica de la formación ciudadana. Realiza el análisis de la escuela (básica primaria y básica secundaria) como espacio de socialización y trabaja desde el registro de espacios de interacción, desarrollo de propuestas pedagógicas y análisis de procesos, en búsqueda del desarrollo del pensamiento reflexivo, que se adecue a las características del contexto en particular.

Desde el registro y análisis permanente de procesos de interacción y de propuestas pedagógicas aplicadas dentro de los establecimientos del departamento de Antioquia, los miembros del grupo de investigación COM-PRENDER, reconocen la naturaleza social en constante interacción. El grupo realiza estudios continuos y lleva a cabo acciones descriptivas en todos los espacios de la ciudad, donde participan diferentes agentes, estudiando espacios de interacción social y convivencia ciudadana.

Como base fundamental de sus conclusiones, señalan la importancia de que los individuos creen su identidad y paralelo a esto, se presente la necesidad de formarse como ciudadanos, reflexivos, críticos y participes de un país con cultura propia, además de discernir todas las posibilidades viables para su logro, tanto en el contexto educativo activo, como en el no – escolarizado. De allí que se reconozca la tarea de los pedagogos y didactas, sin importar la especificidad de los saberes, de asumir que la formación ciudadana “no es tarea de otros, sino de todos” (Quiroz & Jaramillo, 2009, p. 123).

Se trata de la perspectiva crítico-social, que pone en tela de juicio a la visión ciudadana que impera en la sociedad en tanto desconoce la deseable construcción de lo público y la práctica de la democracia en el seno escolar.

1.2.3 A nivel internacional.

Encuentro o choque: las prácticas pedagógicas en y para la interculturalidad.

En el ámbito internacional se evidencian investigaciones relevantes, como la de Leiva (2007), tesis doctoral en el tema de la educación, conflicto e interculturalidad.

El principal objetivo de la investigación es “conocer y comprender las concepciones que tienen los docentes sobre la interculturalidad y su percepción ante el alumnado de origen inmigrante (en su mayoría magrebí), así como los conflictos y las situaciones de convivencia que

se viven en sus contextos educativos, indagando en las estrategias de gestión y regulación de conflictos y en las acciones educativas que consideran interculturales” (Leiva, 2007, p. 107).

La metodología utilizada para ésta investigación, fue desde dos perspectivas: cualitativa y cuantitativa. Se utilizó un cuestionario estructurado, para recoger información de la parte cuantitativa, y la entrevista, la recopilación documental, y el diario del investigador para la perspectiva cualitativa.

Esta tesis doctoral considera una gran multiplicidad de significados del conflicto desde la perspectiva docente, está concepción determina de una manera muy importante, las estrategias educativas que pueden ponerse en práctica en los contextos educativos de diversidad cultural. La comunidad educativa requiere de todos los apoyos sociales y escolares disponibles para aprovechar educativamente la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema.

Convivencia escolar y diversidad cultural.

Una segunda investigación relevante, es la realizada por Torres & Lorenzo (2011), en la cual se analizaron las concepciones generales sobre las diferentes situaciones de la convivencia escolar desde la diversidad cultural. Se tuvieron en cuenta las opiniones de diferentes actores que integran la comunidad escolar. Un total de 760 sujetos, entre estudiantes, padres de familia, docentes y personal administrativo de diferentes centros de educación primaria y secundaria, contestaron una serie de entrevistas sobre las cuales se fundamentan los resultados de ésta investigación.

Desde esta tesis, se evidencian las diferentes concepciones que tiene la comunidad educativa, apuntando a considerar que existe una sana convivencia dentro de la diversidad cultural, y que las prácticas de los docentes son fundamentales para ello. Los estudiantes apuntan a una concepción de igualdad y trato digno para todos independiente de su cultura o etnia.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que “la convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo en el que son múltiples los factores, situaciones y participantes implicados” (Torres & Lorenzo, 2011, p. 245). Un hecho fundamental, es evidenciar las prácticas educativas como elemento esencial para propiciar una convivencia entre los estudiantes y padres de familia, el generar espacios de conversación entre culturas, y mecanismos de comunicación. Un factor importante desde los resultados de ésta

investigación es evidenciar cómo las prácticas educativas de los docentes se relacionan directamente con la convivencia escolar.

Escuela y sistemas de convivencia.

Otro estudio que se puede evidenciar es el de Ortega & Del Rey (2001), en donde se afirma existen una serie de fenómenos (la indisciplina, la falta de motivación académica, un conjunto de problemas sociales como maltrato, la exclusión social y la violencia interpersonal) relacionados de manera directa o indirecta con la convivencia, haciendo visible entre sus estudios los problemas de convivencia escolar y su relación entre otros, con el sistema disciplinar.

Reconociendo que de uno u otro modo el sistema de convivencia se ve afectado, así como los miembros de una comunidad por fenómenos en ella existentes, como la violencia, las relaciones interpersonales, el diálogo, entre otros. ANDAVE, constituye el proyecto en Andalucía de anti-violencia Escolar desarrollado por Ortega & Del Rey (desde 1997 hasta 2001), la propuesta que pretendió la percepción del alumnado perteneciente al sistema público, acerca de las medidas disciplinarias que se utilizan en su escuela, sus experiencias con las mismas y su posible relación con la violencia interpersonal que afecta la convivencia entre estudiantes y docente-estudiante.

Tomar en cuenta este tipo de investigaciones, genera su aporte en tanto da importancia y conocimiento de la normatividad, permite apreciar la relación de la convivencia para el cumplimiento de la misma y por tanto, los resultados particulares que bajo la norma desarrollan una serie de fenómenos humanos de convivencia, donde se evidencia la necesidad de que las normas disciplinarias sean elaboradas, de tomar en cuenta herramientas de diálogo y negociación democrática por parte de todos los miembros de la comunidad educativa para un espacio real de convivencia armónica.

La revisión de los antecedentes de investigación, de las dos categorías preliminares: prácticas educativas y convivencia, fortaleció la estructura de la presente investigación, tanto en su referente teórico, como en el diseño metodológico, puesto que permitió aclarar la elección de las técnicas e instrumentos y su aplicación. Además sirvió para llegar a marcar un camino del análisis de resultados y confirmar que las categorías emergentes que se habían rescatado eran las más indicadas.

Asimismo, la revisión de los antecedentes permitió ubicar el problema de investigación, a nivel local, nacional e internacional, y evidenciar puntos de encuentros o discrepancia.

1.3 Planteamiento del Problema.

Pensar en el tema educativo es un gran desafío, si se tiene en cuenta que sobre él recae la responsabilidad que la sociedad le ha delegado, de ser único participe activo garante en la construcción de sujetos (Coll, 2004, p. 5). Por esto la educación se encuentra en la cúspide de las temáticas mundiales, así como en las agendas de la clase política de los distintos continentes. Este tipo de responsabilidades como lo plantea este autor, han terminado por convertirse en un “imaginario colectivo”, el cual se refiere al encargo de luchar contra las desigualdades y promover el desarrollo de las personas, en un escenario de diversidad frente al comportamiento propio del ser humano. La dificultad estriba en añadir al sistema educativo más responsabilidad que la que le corresponde y otras instancias se muestran indiferentes a estos temas que son de responsabilidad compartida.

Alrededor de estas dinámicas, se encuentra un cúmulo de tensiones, que han permitido a las posiciones académicas más constructivistas, desde las propuestas de actuación pedagógica y didáctica, cuestionamientos como ¿cuál o cuáles podrían ser las aplicaciones y el papel del sistema educativo para el progreso de las diferentes naciones?. Dentro de estas tensiones, se encuentran conflictos escolares de diferente índole: agresiones verbales, físicas, de autoridad, entre pares, problemáticas como acoso sexual, robo, agresión física, riña, exclusión y son mediados por factores como estratos sociales, género, diversidad cultural, (mencionando solo algunos); estos conflictos son de alta preocupación para el sistema educativo y por los académicos (Chaux, et al., 2012, p. 49).

Al acercarnos al tema de convivencia paradójicamente se hace presente el conflicto; la convivencia está relacionado con el manejo, o la resolución de conflictos, y no la mera ausencia. Ver el conflicto como componente real de la dinámica escolar, es de enorme interés para quienes investigan el campo educativo, llegando a interpretar los efectos de la presencia y la no presencia de éste en relación con los procesos de enseñanza- aprendizaje (Colomina & Onrubia, 2011).

Sin embargo, si se sigue investigando acerca de éste aspecto de forma tan negativa, no se podría deslumbrar un camino para superarlo. Desde el punto de vista de convivencia, se

evidencia aspectos proactivos, mecanismos de comunicación, y mediaciones entre docentes – estudiantes. En ésta investigación se desea develar, qué de las prácticas educativas se relacionan con la convivencia en el aula, y cómo influyen las diferentes interacciones y posibilidades de construcción colectiva entre docente, estudiantes e institución.

Si bien la práctica educativa tiene una relación directa con el componente teórico, y con el contexto social (Gutiérrez & Buitrago, 2009), el interés en este caso se centra en las mediaciones que el docente realiza en su quehacer cotidiano, mediaciones relacionadas con la convivencia, y que en muchas ocasiones, el docente no es consciente del aporte que está haciendo a la articulación entre estudiante, institución y realidades sociales.

La interacción del docente en el aula de clase, genera una serie de procesos cognitivos mas allá de su disciplina, sus experiencias personales, culturales y sociales, generan influencia sobre los procesos de desarrollo personal, de socialización y de formación de los estudiantes. Por tanto la necesidad de reconocer las relaciones entre las prácticas generadas en el aula de clase y los procesos de convivencia que de modo simultaneo se desarrollan.

La investigación se plantea a partir de la necesidad de reflexionar acerca de los procesos de convivencia en dos instituciones de Pereira donde las investigadoras laboran como docentes en el año 2012, a fin de reconocer situaciones concretas desde la práctica en relación con los procesos de convivencia que se desarrollan en sus aulas de clase.

En el Colegio Liceo Merani de carácter privado ubicado en la zona de Cerritos, se presentan dinámicas de convivencia relacionadas con el desconocimiento de los procesos que desarrollan los nuevos docentes, así como de las situaciones familiares y sociales desplegadas por los estudiantes en su espacio de clase.

En la Institución José Antonio Galán del sector público ubicada en el Corregimiento de Tribunales Corcega via Armenia, se presentan situaciones de convivencia relacionadas con la población estudiantil proveniente de 17 veredas, donde se crean situaciones de convivencia relacionadas con patrones culturales, sociales, políticos y económicos diversos, que generan una serie de dinámicas particulares evidenciadas en el aula de clase. En este sentido mirar de qué manera la convivencia escolar se relaciona en los diferentes escenarios educativos, podrá dar insumos interesantes para cuestionarse:

¿Cuáles son las prácticas educativas que median la convivencia en el aula en dos contextos educativos de la ciudad de Pereira: Grado 7° del Colegio Liceo Merani y grado 5A de la Institución José Antonio Galán del año 2012?

1.4 Objetivos

Objetivo general

Comprender las prácticas educativas que median la convivencia en el aula en dos contextos educativos de la ciudad de Pereira en el año 2012: Grado 7° del Colegio Liceo Merani y grado 5A de la Institución José Antonio Galán.

Específicos

1. Identificar las prácticas educativas de docentes y estudiantes que caracterizan la convivencia en el aula de Grado 7° del Colegio Liceo Merani y grado 5A de la Institución José Antonio Galán.
2. Caracterizar las prácticas educativas en Grado 7° del Colegio Liceo Merani y grado 5A de la Institución José Antonio Galán, que median la convivencia en el aula durante el año 2012.
3. Interpretar las prácticas educativas de docentes y estudiantes que median la convivencia en el aula de Grado 7° del Colegio Liceo Merani y grado 5A de la Institución José Antonio Galán durante el año 2012.

1.5 Justificación

Las comunidades educativas como entorno social, presentan cambios significativos, interacciones diarias que generan espacios de diferencia, influenciados desde la participación de todos los miembros de la comunidad y que, desde los mecanismos seleccionados pueden contribuir ó no, a la formación de espacios de convivencia sana y pacífica.

Son muchos los casos que cada día, presencia el país en situaciones de conflicto, afectando el entorno educativo y el desarrollo pacífico de la convivencia en la escuela. En sólo un año lectivo, exactamente el que corresponde al año 2007, se presentaron en la escuela de primaria Antonio Ricaurte, de la Virginia Risaralda, 16 casos de agresión entre estudiantes y se sancionaron por parte de la institución 10 niños, por su constante agresividad y conducta problemática: 3 de los niños fueron expulsados definitivamente del plantel, 2 fueron trasladados a la jornada nocturna y los 5 restantes recibieron sanciones (Aristizabal & Becerra, 2008). Según Chau, et al., (2012), el 29% de los estudiantes de quinto grado y el 15% de los de noveno grado han sido intimidados en los últimos dos meses por sus compañeros de curso, para 50 mil estudiantes indagados en todos los departamentos de Colombia.

Las interacciones “reales” que se dan dentro y fuera de las aulas involucran a estudiantes, profesores, directivos, padres de familia y comunidad en general, por ende ¿qué prácticas educativas dentro del aula podrían potenciarse para mediar estas prácticas de convivencia?, desde los espacios de conversación intercultural y los mecanismos de comunicación se cuestiona cómo las prácticas educativas se relacionan directamente con la convivencia escolar, las relaciones de los docentes que ingresan al aula y sus estudiantes, y las consideraciones necesarias para identificarlas y llegar a desarrollar propuestas viables para la sana convivencia.

Cuando Torres & Lorenzo (2011, p. 2) plantean la convivencia escolar, como fenómeno complejo, reconocen múltiples factores, situaciones y participantes implicados (estudiantes, padres de familia, docentes y personal directivo-administrativo) en la convivencia; En éste sentido, fue de suma importancia para el equipo investigador entender la dinámica escolar, la implicación que ella tiene en la sociedad misma, las interacciones en la relación sujeto- escuela, el rol de los actores, y la relación que sostienen dentro de ese espacio de enseñanza y formación. Es pertinente entonces, ahondar en esta problemática para saber cuáles prácticas educativas

median la convivencia en el aula en dos contextos educativos de la ciudad de Pereira: Grado 7° del Colegio Liceo Merani y grado 5A de la Institución José Antonio Galán.

El reflejo de una preocupación por parte de los docentes desde situaciones puestas en común, que frente a la convivencia se daban en diferentes centros educativos (realidades de agresión física y verbal, vocabulario soez, maltrato), motivó la búsqueda de puntos comunes, que permitieran reconocer el conflicto y las actuaciones que desde las prácticas se daban al interior del aula. Se presenta por tanto, la reflexión de los procesos de docentes involucrados en diferentes escenarios educativos y su necesidad de examinar las prácticas de dichas instituciones, al evidenciar pocos espacios de reflexión sobre las prácticas y se genera una búsqueda común, que permita el reconocimiento de experiencias involucradas de manera directa con la convivencia y que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con esta investigación, se pretende contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas en la convivencia, a fin de fortalecer el proyecto educativo institucional de las instituciones, que propendan a la formación de individuos capaces de generar cambios desde el reconocimiento de sus realidades; en primer lugar frente al reconocimiento de las prácticas particulares en cada contexto, el estudio de la relación del proceso de interacción entre docentes y estudiantes en la construcción de mundo y finalmente, el reconocimiento de alternativas que viabilicen procesos de sana convivencia, que forma parte de un impacto escolar y por tanto, social, donde todos sus participantes son elemento fundamental en el fortalecimiento de la comunidad.

El análisis de las prácticas en contextos particulares de la ciudad de Pereira, como construcción de conocimiento de manera colectiva, aporta de manera individual a la búsqueda de elementos que produzcan un beneficio común. Del mismo modo, la claridad de las prácticas y el fortalecimiento de los procesos de convivencia, permite hacer mejoras adecuadas a los contextos de manera particular, en especial en relación al desarrollo de la convivencia en el aula, permitiendo una reflexión frente a los proyectos institucionales, y que favorece a los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes y personal directivo-administrativo), facilitando propuestas aplicables a las situaciones concretas.

La relación que puede darse desde las prácticas educativas y su concordancia con la convivencia al interior del aula, requiere una conceptualización acerca de la convivencia escolar

más allá del uso común y sobreentendido que suele en ocasiones reducirse a las normativas de los “manuales de convivencia”, construidas más desde una lógica vertical, descendente, prescriptiva, en lugar de basarse en el diálogo y la concertación entre los distintos actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje; Es por tanto que se dispone la reflexión a partir de la interpretación de las diferentes prácticas de manera descriptiva al interior de las aulas, identificando y categorizando su mediación en espacios de enseñanza-aprendizaje, donde la práctica educativa, se aborda con un sentido crítico y reflexivo, comprometido con las realidades actuales de la sociedad y los procesos de convivencia al interior del aula.

Finalmente, la investigación como necesidad del proceso permanente de formación de los docentes, reconoce el examen de las prácticas de docentes más allá de su formación inicial en la disciplina que imparte y de las concepciones implícitas que se reflejan en los espacios de interacción humana: busca den razón de sus actuaciones frente al proceso de convivencia en su espacio educativo, donde se tome en cuenta la complejidad de su contexto y las implicaciones sobre su práctica.

Parte II: Fundamentación teórica

2. 1 Prácticas educativas.

Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como una mera “actividad”, puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. (Carr & Kemmis, 1996, p. 23)

2.1.1 La perspectiva crítica de la experiencia educativa: entre intenciones, planos y marcos.

La práctica educativa entendida como acción, lleva consigo una intención consciente y social, cargada de un sentido propio, que permite ser reflexionada desde quien la ejerce y su importancia en el ámbito práctico, se ubica en la necesidad de comprender cómo la participación de los sujetos influencia de manera directa el contexto educativo, y la posibilidad de asumir posturas reflexivas que permitan plantear cambios en escenarios reales, por parte de todos los agentes involucrados en el proceso educativo.

El trabajo desde propuestas de interdisciplinariedad, se constituye como herramienta práctica, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en múltiples disciplinas que van desde instituciones hasta políticas de Estado, en “la búsqueda de un ser humano *por* y *para* la humanidad” (Carr & Kemmis, 1996, p. 18). A pesar de plantear la relación directa que tiene el docente con su práctica, al formar parte de su quehacer diario, manifiesta la importancia de trascender la práctica que se da por sentada, a fin de entenderla desde una perspectiva crítica cuestionando esa experiencia educativa desde lo que las personas hacen y los cuestionamientos que alrededor de su práctica surgen.

La práctica educativa lleva consigo, cantidad de factores que actúan desde el espacio educativo, liderado principalmente por los docentes que la ejercen, cierto poder de transformación que se representa en una sociedad, donde la práctica educativa se entiende como organismo de poder, en tanto puede actuar a favor de la continuidad o el cambio social, y que hace que la labor que “los docentes desempeñan sea una función vital en el cambio de mundo en que vivimos” (Carr & Kemmis, 1996, p. 17).

Cuestionar la manera mediante la cual se asumen las prácticas educativas, bien desde las creaciones teóricas que se pretenden sean aplicadas al ámbito educativo ó desde la actuación diaria del docente ligada o no a las teorías que alrededor de la educación se han desarrollado, conforma un punto importante en las posiciones asumidas por cada escenario educativo. Un continuo debate entre sí las teorías deben o no desarrollarse antes o durante el proceso educativo, advierten la necesidad de una elaboración conjunta, por parte de todos los involucrados (directivos, padres de familia, docentes y estudiantes), en la construcción de prácticas coherentes con los objetivos institucionales, tanto a nivel académico como de formación.

Para Carr & Kemmis (1996) la comprensión del sentido y significación de la práctica educativa, se advierte la construcción de algunos planos: en primer lugar, tomar en cuenta la intencionalidad de la persona que realiza la práctica, en segundo lugar, la importancia de recordar que la práctica se ve influenciada por el plano social en que se desarrolla, y por tanto cuenta en tercer lugar con un marco histórico, que finalmente la involucra desde un plano político, contribuyendo en su construcción y que termina por otorgarle a la práctica educativa, una significación cuando es aplicada (p. 23).

2.1.2 Carr y la práctica educativa. De la práctica teorizada a la teoría aplicada.

Desde la reflexión de las metodologías mediante las cuales se ha llevado a cabo la teoría y la acción educativa se pretende destacar el valor de profundizar en una unión donde “la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco de teorías implícitas que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (Carr & Kemmis, 1996, p. 89). Se muestran ciertas similitudes entre las teorías que guían las prácticas teóricas y las que originan las prácticas educativas, planteando que ambas se contextualizan desde los espacios sociales desde los cuales se desarrollan, y además cuentan con un bagaje instruccional orientado por cierta metodología; Sin dejar de lado el hecho de que ambas se encuentran cargadas de conceptos, creencias, supuestos y valores, desde los que se interpreta la situación y que terminan por proponer los fines para la misma.

Es importante resaltar que mientras la práctica de enseñanza se ubica en la acción del *hacer* frente a una disciplina, el estudio de la práctica educativa, permite una interpretación más

amplia de los planos sociales, culturales y políticos en relación con la vida escolar, de cada uno de los individuos involucrados en el proceso formativo.

En tanto se retoma desde la investigación educativa crítica el planteamiento frente a la necesidad de “una investigación comprometida con la reconstrucción histórica y de crítica filosófica, cuestionando el concepto que se ha estructurado de la práctica educativa”, y su reconstrucción desde los espacios sociales, culturales y políticos demandados, a fin de guardar la mayor coherencia posible, haciendo visible el significado contemporáneo de la misma y la necesidad de mostrar su importancia en el estudio de cualquier práctica educativa que contribuya en el campo educativo particular (Carr & Kemmis, 1996, p. 116). Valorar los espacios desde los cuales se reconstruye la práctica, es más que un evaluar, y el autor invita a reflexionar si teoría - práctica deben ser excluyentes, o mejor aún incorporar un componente común a cada una: la historia, donde “la práctica educativa constituye el proceso histórico a través del cual un concepto más antiguo, amplio, coherente ha ido sufriendo transformaciones y modificaciones graduales” (Carr & Kemmis, 1996, p. 87), y desde el cual el individuo debe analizar y reconstruir su realidad.

Los objetos y sus historias, el entorno cultural y la crítica filosófica enriquecen el dúo *theoria – praxis*. El fin de todo concepto teórico práctico es la *poiesis*, la creación, la libertad humana de permitirse el pensamiento, como eje potenciador de conciencia reflexiva en la educación. Vista así, la práctica como un entorno educativo de “las prácticas reflexivas para la acción comunicativa” que continuamente se observan, construyen y deconstruyen en entornos culturales contextualizados, permite realizar juicios críticos que generen diferencias significativas en los espacios educativos. El autor plantea con respecto al enfoque interpretativo su deber de ser asumido desde las construcciones de descripciones interpretativas, desde el ser reflexivo y no exclusivamente desde la construcción de teorías científicas aplicadas de manera experimental en el aula de clase.

Los autores comprenden la práctica como “lo que hacen las personas”, analizado siempre en contexto de una sociedad en permanente convulsión social, político y económica, por tanto la necesidad de hablar de educadores críticos, reflexivos, innovadores y transformadores, capaces de reflejar las manifestaciones y pensamientos, con base en el conocimiento, pensado siempre en

la reflexión y el mejoramiento de práctica en beneficio de la democracia escolar y por tanto, de la convivencia en la institución educativa (Carr & Kemmis, 1996, p. 17).

En cualquier plano educativo se propone un aspecto investigativo orientado hacia las prácticas educativas desde la creación tanto de un marco conceptual, como de componente teórico claro, así como de los contextos que rodean la práctica: parte activa y cuestionable del quehacer diario. Las acciones realizadas en el campo educativo constituyen una acción social y por tanto llevan consigo una serie de creencias generales que terminan por constituir “la práctica como parte de una actividad ética”, con unas finalidades determinadas desde el contexto social (Carr & Kemmis, 1996, p. 123).

Se retoma algunos factores que han hecho una incisiva permanencia de criterios éticos inminentes en las prácticas, generando influencias de manera directa o no, donde su reconocimiento en el escenario educativo posibilita la afirmación de los criterios, que en primer lugar definen la práctica educativa y que son necesarios a fin de pensar en un análisis. La reflexión de los agentes involucrados en los procesos educativos, como parte de una comunidad formativa que participa de manera activa, permite evidenciar lo que el autor reconoce como parte de las prácticas educativas, cargadas de un componente comportamental, cognitivo y social, donde la experiencia de los profesionales es un factor influyente en su quehacer diario y en las situaciones complejas que generan en sus entornos escolares.

El reconocimiento de los componentes particulares dentro del aula de clase, ofrece una panorámica real de los procesos que tanto el docente, como los estudiantes materializan, haciendo visibles sus construcciones de mundo, necesarias para la reflexión de una verdadera práctica educativa, en cuanto se constituye como un proceso reflexivo y de constante crítica rigurosa.

2.1.3 Perrenoud, proceso reflexivo desde la acción.

El pensamiento de una práctica reflexiva se compone como un proceso casi permanente, inscrito en relación analítica con la acción. La reflexión del docente fuera del impulso de la acción, es también “un espacio propicio a menudo para lo retrospectivo” (Perrenoud, 2007, pp. 35-36), en donde se fundamenta cierto balance en la construcción de lo que ya ha pasado, lo que ha funcionado y lo que puede ser, constituyéndose en sí, una posibilidad de transformar la

experiencia en conocimientos, que en un espacio futuro serán parte de la acción; Puede ser interpretada como una postura reflexiva, como una pasión de comprender, de ir y venir incesante entre teoría y práctica, donde la observación regular es un aspecto importante siempre presente, es decir, el docente desde un enfoque crítico, tiene en cuenta sus saberes, experiencias y tradiciones, lo trasciende y lo relaciona con la teoría, con los conocimientos de otros actores comprometidos, esto es lo que señala la diferencia con otros enfoques educativos. Las prácticas educativas de los docentes por lo tanto, deben superar el sentido común, donde se planteen las prácticas reflexivas, la interpretación de las mismas y de manera positiva, la auto crítica.

El autor plantea que “(...)La reflexión sobre las prácticas es ya algo fundamental incluso si no hablamos explícitamente de la práctica reflexiva ó del análisis de la prácticas” (Perrenoud, 2007, p. 20), en cuyo concepto recopila el llevar a cabo un proceso reflexivo en todo el quehacer educativo, tanto a nivel externo como interno de los sujetos, específicamente la lectura e interpretación de una práctica, desde el mismo docente que la ejerce y la importancia de capacitarle para que sea analítico frente a su propio que hacer diario, es punto fundamental tomado por el autor, en tanto plantea la reflexión desde la acción, a partir de una mirada autocritica del docente.

Para el autor la práctica reflexiva remite a dos procesos mentales: en primer lugar, “no existe acción sin alguna reflexión durante el proceso”, en tanto se analiza la situación, los objetivos, los medios, los recursos, aún hasta los resultados provisionales obtenidos en la práctica, puesto que toda la práctica en tanto involucra unas interacciones humanas genera una serie de pensamientos que pueden ó no ser en su totalidad conscientes. En segundo lugar, se hace referencia hacia el “reflexionar sobre la acción”, hacia lo que el docente hace de manera completamente consiente, y donde toma su quehacer, convirtiéndolo en su objeto de estudio y reflexión, involucrando más que su formación profesional, un ser reflexivo en su propia práctica, que parte de un momento descriptivo a un mejoramiento de la misma (Perrenoud, 2007, p 30-31).

De igual manera, la importancia del contexto donde se desarrolla la práctica forma parte de la idea de espacio retrospectivo que acompaña directamente la postura constante y casi permanente donde el autor reconoce la práctica reflexiva como parte fundamental para la identidad ó Habitus, que involucra el lugar en que se desarrolla, su naturaleza y las

consecuencias de su misma reflexión en el espacio educativo. Para la reflexión de la práctica, es necesario pensar los escenarios educativos desde el mismo docente, la lectura de su práctica, la formación integral del mismo como agente reflexivo, la interpretación de su quehacer desde la investigación como elemento fundamental y la contextualización de esto desde las manifestaciones sociales y culturales que le acontecen a fin de poder plantear algún tipo de mejora en las prácticas educativas desde los contextos particulares.

Esta práctica reflexiva expone que “la acción es objeto de representación, porque el autor (docente) sabe lo que hace y puede cuestionarse los móviles, modalidades y efectos de su acción” (Perrenoud, 2007, p. 137) desde éste sentido, el docente toma en cuenta el contexto, los efectos de sus prácticas educativas con sus estudiantes y las interacciones entre toda la comunidad educativa. Justifica en tanto una doble necesidad: en primer lugar, la reflexión sobre las prácticas como elemento fundamental, bien sean estas analizadas en diferentes formas, desde la investigación - acción, investigación formación, de innovación, de asesoramiento; guardan pertinencia en el análisis de la práctica ó de lo que el autor reconoce como práctica reflexiva. En segundo lugar, adiciona al papel del docente el estado de reflexión constante en su quehacer diario.

El autor parte de un planteamiento necesario a analizar frente a la formación del docente y sus implicaciones en el espacio de aula. Desde la formación inicial, “cada practicante asimila dichos conocimientos con motivo de su pertinencia a una institución ó a un equipo” (Perrenoud, 2004, p. 13), integrando componentes propios del sujeto, con competencias específicas desarrolladas desde el trabajo en equipo, la interacción y diálogo con otros miembros de la comunidad. Se concibe la posibilidad de espacios de socialización que llevan a la deliberación en contextos particulares en tanto, involucran una reflexión de todos los entes involucrados en el proceso educativo dentro y fuera del aula, entrando en juego más que una serie de contenidos: la acción de movilizar la formación de individuos en un espacio social, partiendo desde la mirada reflexiva del mismo docente.

Para Perrenoud (2004), la práctica vista desde un sentido crítico y reflexivo comprometido con las realidades actuales de la sociedad, envuelve principalmente al docente como un investigador activo en construcción con el otro, desde su práctica ó desde la aplicación de dispositivos continuos, que adapta, construye en su contexto, y que contribuye finalmente a la

construcción en situaciones múltiples y complejas que involucran a su vez, diferentes objetivos y disciplinas.

En tanto exista la posibilidad del análisis individual y colectivo de las prácticas, se posibilita la lectura de teorías implícitas en la práctica diaria, punto de partida hacia una práctica reflexiva. La lectura e interpretación realizada por parte del docente, así como el análisis por parte de los agentes involucrados en situaciones encontradas (el manejo del conflicto, asuntos de disciplina), permiten a un contexto particular, analizar y afrontar de manera conjunta realidades complejas, hacer frente a los conflictos y establecer una formación continua planteada desde sus particularidades como espacio social de convivencia.

La reflexión sobre las prácticas vigentes en el aula y las micro decisiones tomadas dentro de una clase influyen de manera directa los procesos de convivencia y por tanto, son puntos fundamentales a tener en cuenta cuando se reflexiona la práctica por parte de quien la ejecuta. El autor reconoce el poco tiempo existente en plena acción pedagógica para meditar y reflexionar sobre esas micro decisiones: “interrumpir o no una charla, aceptar o no una excusa, castigar o no a un alumno indisciplinado, responder o no a una pregunta insolente, estúpida o fuera de lugar, dejar salir a un alumno o no, etc (...)” (Perrenoud, 2004, p. 33). La reflexión en la acción que guía el proceso de decisión, define cantidad de respuestas que configuran aspectos en la convivencia dentro del aula de clase, más allá de la misma disciplina.

2.2 Convivencia.

El ser humano, en su proceso social se construye en relación con el otro y desde ahí se reconoce a sí mismo, por consiguiente la convivencia es entendida como la alusión a la acción de convivir, y convivir es vivir en compañía de otro u otros. Si bien, se identifican factores que facilitan o la obstaculizan, no se hace una definición precisa de ¿qué es convivencia? y mucho menos ¿cómo se da en el aula?. En la búsqueda de profundizar en una definición que dé claridad de esta categoría, son tomados en cuenta los planeamientos de diferentes autores frente al desarrollo del ser humano en sociedad, desde su desarrollo individual hasta su proceso en comunidad.

“La maduración y experiencia” que reconoce Piaget (1983, p. 25) del proceso de desarrollo en el individuo, suma la adquisición de conocimientos a través de las transmisiones

sociales ó educativas, y por tanto, la manera mediante la cual, la vida en sociedad contribuye al desarrollo del individuo en su tiempo de vida. El individuo adquiere sentido tanto corporal como mental de los fenómenos que le rodean y configura frente a ellos, una serie de conductas con las cuales se desenvuelve de manera colectiva.

Al respecto de la anterior posición, Kohlberg (1992, pp. 1-2) identifica el desarrollo moral, como “internalización de las pautas adquiridas a través de los padres y de la misma cultura”, reconoce en los estadios de Piaget, la finalidad de las normas acerca de mantener la sana convivencia y la fidelidad entre los que interactúan, donde dichas normas, son expectativas que se comparten, y donde la normatividad juega un papel importante, en tanto involucra el desarrollo lógico de los estadios, como punto clave para la percepción social del individuo, y como el surgimiento de percepciones de norma, justicia, igualdad y vida en sociedad.

Por otro lado, en las posturas de Dewey (2004, pp. 15- 16) se reconoce la necesidad de vivir en “comunidad”, a partir de la relación con las cosas que se tienen en “común”. En favor de esta relación, la comunicación se constituye en el modo mediante el cual establecen entidades compartidas. El autor hace referencia a la opinión de los sociólogos, sobre las situaciones comunes que lo hacen comunidad ó sociedad: los objetivos, sus creencias, aspiraciones, conocimientos, así como la semejanza mental que lo identifica.

Se formula entonces, la necesidad de “aprender a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar; es aquello que sólo aprendemos **en** y **por** las culturas singulares” (Morín, 1999, p. 36), no solo de dominar, sino de hacer parte comprensiva del contexto particular y el hacer diario desde el reconocimiento del individuo en sociedad. Desde esa dinámica al interior de las comunidades, se genera un proceso educativo desde el convivir, trascendiendo la vida social desde la intersubjetividad, a través de la comunicación de ideales, normas y prácticas de los miembros de una comunidad, que se genera no solo la prevalencia de la humanidad, sino también la continuidad de la vida social a través de la educación de las futuras generaciones en un lenguaje común y coherente.

El ser social se configura en relación de unos con otros, así como de las producciones que como ser cultural dan sentido al mundo. La democracia y la ciudadanía, entendidas como elaboraciones culturales en el espacio socialización, forman parte de los pilares desde los cuales el ser humano habita en el mundo y en relación con los demás. Por tanto, el autor en relación

con el horizonte educativo plantea que: “si la educación, que es proyecto reflexivamente dirigido, no la pensamos como un instrumento para construir esos pilares de la humanización, la apartamos de dos de sus funciones antropológicamente fundamentales” (Sacristán, 2002, p. 20).

La construcción de convivencia, planteada en relación con el otro, hace manifiesto la posibilidad de examinar al ser humano, tanto en una sociedad, como en el contexto de la escuela; Si bien las diferentes posturas, no dan una definición clara y precisa, al momento de plantear ó sustentar la categoría de convivencia, sí muestran un camino claro de cómo podría materializarse en la relación de los sujetos, por tanto, se realiza un rastreo desde la convivencia ciudadana profundizando en la convivencia en el aula, y desarrollar las sub-categorías que se han tomado para la presente investigación, como los procesos de mediación, el diálogo y la normatividad en las instituciones educativas, a fin de resaltar puntos de convergencia, que desde las prácticas influyen en el proceso de convivencia al interior del aula.

2.2.1 Convivencia ciudadana.

El concepto de ciudadanía concebida como los mínimos de humanidad compartida, desde la desaparición de ideas basadas en egoísmos ó solo intereses propios, invita a situarse en el lugar del otro, pues dicho concepto para el desarrollo humano, no se logra con seres individualistas, parte de un obrar en comunión con los más próximos, planteado hacia la concepción de formación para el futuro de nuevas generaciones. Dicho objetivo pone al descubierto la necesidad global actual de construir espacios coherentes de coexistencia pacífica frente a las diferencias sociales, culturales y demás, que se involucran en las relaciones humanas.

Para Sacristán (2002, p. 152) la ciudadanía entendida como una “construcción desde la cual el ser humano es persona en sociedad”, y desde allí reconoce tener unas posibilidades y unos derechos, se establece como forma socialmente regulada que busca garantizar ciertos privilegios (como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación), en donde la persona se reconoce a sí mismo en relación con el otro y genera las condiciones bajo las cuales actúa, creando una identidad. La importancia del reconocimiento de la ciudadanía:

Estriba en que implica definir al sujeto como sujeto y verlo en relación con los demás. Porque son sujetos determinados los que actúan como ciudadanos. La ciudadanía va ligada a la aparición de los estados modernos

en cuyo contexto se definen y se ejercen los deberes y derechos ciudadanos; es decir que está ligada al reconocimiento de una determinada comunidad de vida social que es política y regulada jurídicamente. Tiene, pues, una doble cara: la individual y la grupal o comunitaria. (Cortina, 1997, p. 36) (Sacristán, 2002, p. 153)

A fin de plantear cualquier reflexión en cuanto a la formación ciudadana, se hace necesario contemplar una educación para la ciudadanía, que desde un gran abanico de normas legales intencionadas, busca construir identidades políticas y ofrecer referentes normativos universales sobre el “deber ser”, entre ellos, se pueden encontrar aspectos relevantes frente a la convivencia, reconocidos colectivamente gracias al empuje que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura han dado a la educación, a partir de la tarea de educar en valores, y que pretende la tranquilidad de un futuro que tienda a consolidar sociedades verdaderamente democráticas, participativas y pluralistas.

De manera particular frente a la escuela, se toma en cuenta la posición de Freire (2009, p. 115), el cual concibe la institución (escuela), como “un espacio destinado a asumir praxis pedagógica y política”, que convierta la escuela en un lugar privilegiado para la verdadera deliberación pública y construcción de ciudadanía donde se afianza el terreno para la generación de transformaciones sociales.

La participación indisoluble de los integrantes de una comunidad educativa es el ingrediente que fortalece los procesos de consolidación hacia una verdadera construcción de espacio libre desde la cimentación colectiva, facilitando la apropiación de todas las oportunidades que le permitan al individuo su óptimo desarrollo y el de su comunidad, hacia la equidad y el bienestar. Para la participación del cambio, se hace referencia a una necesidad de consolidar esa construcción colectiva, de direccionar la búsqueda hacia un mismo punto con un objetivo en común, sin limitarse a buenas intenciones, con un apoyo claro sobre lo que se busca de ciudadanía.

Las competencias ciudadanas en relación a la convivencia y a los procesos de desarrollo del individuo en sociedad, son entendidas para Chau, et al., (2012, p. 66), como “aquellas capacidades: cognitivas, emocionales y comunicativas”, que integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, posibilitan al ser humano para actuar de manera constructiva y por tanto, se plantea la necesidad de tomarlas en cuenta en el análisis del fenómeno educativo

por parte de docentes y estudiantes dentro del espacio del aula. Frente a lo anterior, Mockus (2004, p.1) establece: “El país necesita buenos ciudadanos y necesita saber si sus colegios están ayudando a formarlos; por eso hay que ocuparse de las competencias ciudadanas en Colombia (...)” se constituye por tanto, la necesidad de trabajar desde un concepto de cooperativismo, donde la comunidad educativa contribuya activamente en la formación integral del ciudadano.

La reflexión de diferentes pautas involucradas en la formación de espacios de convivencia aún desde el ámbito escolar, reconoce entre sus dificultades la carencia de aprobación cultural frente a la norma y las obligaciones legales inherentes, por lo cual, es necesario para la comunidad educativa programar desde la formación temprana, la construcción de individuos que aporten positivamente a la construcción de sociedades más justas; Para Mockus (1997, p.5), “el reconocimiento de la autonomía moral hacia la construcción de seres autónomos, gobernantes desde su propio entendimiento” interviene como parte de planteamientos para describir procesos de convivencia desde el concepto de ciudadano, en tanto, la construcción de la misma, basada en el principio de impulsar la autorregulación interpersonal, que permita gozar de la diversidad moral y cultural entre las personas.

La convivencia ciudadana planteada desde la propuesta de Mockus (1997, p. 29), se rige bajo los parámetros básicos de cumplimiento de normas de convivencia, así como de “la capacidad de un ciudadano de llevar a otro al cumplimiento de la norma”, la habilidad de concertar y solucionar de manera pacífica los conflictos y finalmente, la comunicación entre ciudadanos a través de espacios de convivencia (desde el arte, expresiones culturales, la recreación y el deporte), en donde se otorga un papel privilegiado a la comunicación intensificada.

El hacerse ciudadano busca generar el mayor bien general posible, el respeto por la dignidad humana, de los recursos naturales y de manera activa, hacer parte de la solución y evitar la violencia, en cuyo caso, el concepto de solidaridad no alude a la idea de lastima y de abandono, por el contrario refiere en el concepto de autonomía hacia el permitir que el otro se asocie, organice y emprenda acciones en colectivo para el cumplimiento de objetivos comunes, donde las consecuencias que producen tanto los actos de un solo individuo como el de los demás, esboza la idea del hacerse ciudadano, en tanto posee los argumentos sólidos y convincentes, que

comprometen y sacrifican un interés propio, por valioso que sea, en favor de un bien común que beneficie los procesos de convivencia en la escuela.

Se hace referencia a la premisa de educar al sujeto para hacerlo ciudadano, a fin de contrarrestar todo tipo de violencia social, y aunque el ser buen ciudadano es parte importante de la educación y es un término familiar al contexto, es significativo destacar que el ser ciudadano no se constituye como factor inherente a la condición de ser vivo, se hace ciudadano bajo el avance cronológico del tiempo en relación un ámbito social, familiar y escolar, y donde el ejercicio de ciudadanía se construye. La compleja situación ante el ser ciudadano, se debate entre el hecho de que se hace ciudadano y no se nace, por tanto deposita un interés particular en la formación del ciudadano y de competencias que le capaciten para la vida en comunidad, es decir: “el ciudadano es quien sabe responder con eficacia a la agresión sin agredir” (Chaux, et al., 2012, p. 28), evidenciado a través de su actuar, en beneficio del otro, del bienestar común y del compromiso con su realidad social.

Hablar de buen ciudadano reconoce la autonomía moral del sujeto más allá de lo manifiesto por la ley, trasciende hacia una reflexión personal para reconocer, afrontar las debilidades y fortalezas, el entendimiento del éxito personal desde la interacción social y la sana convivencia más allá, desde su ser crítico y propositivo; Partiendo de lo anterior, la formación en cultura ciudadana, se compone como pieza fundamental en la proyección de una vida justa, solidaria y de bienestar desde la escuela, que no atenta contra la integridad de los demás, sino que pretende un equilibrio entre la condición humana y convivir en fraternidad, dando lugar a la defensa ante cualquier tipo de injusticia en contra de los demás y la propia, donde dicha formación desde un proceso integral, permite al individuo constituirse y ser participe en la construcción de sociedad.

En el plano educativo con respecto a “¿qué clase de ciudadanos y ciudadanas queremos formar en las escuelas y cómo hemos de hacerlo?” (Pagès, 2009, p. 7), se constituye una respuesta que tome en cuenta el contexto, el tiempo y por tanto, los cambios (tanto los sucedidos, como también los venideros), tomando en cuenta la necesidad de examinar los propósitos de la escolaridad, así como todo lo que se hace o no, en la escuela. En cuyo caso, las competencias ciudadanas, adquieren sentido en la medida que son empleadas en la comprensión de necesidades, problemas específicos y en resoluciones que, impliquen acciones reflexivas. Desde

la escuela concretamente, la importancia de indagar en las condiciones sociales y culturales particulares que desarrollan los estudiantes en contexto, pretende la construcción de competencias que se extiendan desde la escuela hacia la vida cotidiana.

La construcción de la formación ciudadana en Colombia de manera particular, ha sido el resultado de un proceso de evolución en el transcurso de su historia, como lo reconoce Quiroz, et al., (2009, p.126) donde “los procesos de transformación política, económica y cultural por los que ha atravesado la sociedad colombiana van más o menos desde el siglo XIX hasta nuestros días” y por tanto, reconoce la necesidad del estudio constante de construcción en que se encuentra, de manera simultánea que, reconoce el rol fundamental de la escuela para la formación ciudadana: al ser el lugar inicial donde se genera el encuentro con las diferencias y el autoconocimiento, al componerse como “organización formal” con objetivos determinados, y donde se encuentra la ley que implica unas normas, obligaciones y derechos, que como organización social se apropian de unas formas de racionalidad para la vida en sociedad (Quiroz, et al., 2009, p.132).

Para la Institución Educativa en su deber asignado de formar, requiere la formación de ciudadanos con criterios para evaluarse y evaluar a los demás, que se auto regule y piense, crítica y constructivamente, participe y actúe de acuerdo con lo enmarcado en los derechos y deberes, abriendo espacios de reflexión frente a lo que hay por construir en los contextos educativos.

2.2.2 Convivencia escolar.

Ser conscientes de cuál es el problema y saber qué respuesta concreta establecer para solucionarlo se convierte en una tarea difícil, pero a la vez imprescindible, para afrontar la diversidad de problemas sociales que afectan la convivencia escolar. (Ortega; Del Rey; Córdoba & Romera, 2008, p. 16)

El tema de la convivencia, se ha convertido en una prioridad para las sociedades del siglo XXI y no puede ser obviado por los agentes involucrados en el proceso educativo, donde la convivencia escolar es construida mediante la interacción, el compartir, la participación y el diálogo, bajo una postura crítica que asume responsabilidades, donde se tome en cuenta que sí el

estudiante comparte la mayor parte de su tiempo en la escuela, es importante sea allí el lugar donde se asuma lo que reconocen como “aprender a vivir juntos”.

El concepto de convivencia escolar, es el conjunto de relaciones interpersonales que generan una construcción dinámica y colectiva alrededor del espacio escolar. Por tanto, la importancia de asumir la tarea de reflexionar en las prácticas educativas que docentes y estudiantes desarrollan dentro del espacio escolar y que determinan las situaciones que alrededor de la convivencia se presentan.

A lo largo de la historia, muchos autores han retomado la importancia de estudiar los fenómenos frente al desarrollo del individuo en sociedad: Para López & García (2006, p. 85) la configuración de la convivencia social y las bases mismas de una ciudadanía responsable, crítica y activa, entienden la problemática de convivencia como un reflejo de la misma sociedad en que se desarrolla y cuyas relaciones terminan por ser parte del espacio escolar.

Desde el individuo como parte esencial, que actúa y siente de manera particular, desarrollando una serie de actividades y planes que pueden resultar en el éxito ó fracaso de la convivencia con los demás, Dewey (2004, pp. 24-28) reconoce “cómo en la interacción con el otro, se participa desde el encuentro de una inteligencia común para compartir parte de la vida, ligado a una serie de valores y creencias”, fortalecidas o debilitadas en pro de su aprobación en relación con el otro. Así mismo, reconoce la escuela como espacio esencial, constituida como órgano social que pretende ofrecer un ambiente simplificado en cuyo entorno se despliegan cantidad de manifestaciones, donde se comparten segmentos de una vida en colectivo y que hace visible las relaciones interpersonales que en su espacio se desenvuelven.

La reflexión de la escuela como espacio de construcción que implica reflexiones alrededor de todos los agentes involucrados en el tema de convivencia, comprende para López & García (2006) un punto de partida, donde se acepte la diferencia del otro, donde la tolerancia, el diálogo y el respeto, sean gestionados como aspectos centrales de la práctica educativa, y que finalmente conciba el gestionar los conflictos desde su forma positiva y pacífica como aporte para la construcción de la misma sociedad. Sánchez & Sánchez (2012, pp. 36-41), plantean de igual modo, la necesidad de la convivencia escolar ligada a una cultura de paz, definida ésta como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, basados en una serie de compromisos y principios” que involucran la educación en todos los niveles

como parte fundamental, pensando en edificar de manera constructiva, y donde para mejorar la convivencia escolar, debe pensarse en una educación orientada a esa cultura, junto al aprendizaje de la ciudadanía democrática, la educación en derechos humanos, la prevención de la violencia, la resolución y regulación pacífica de los conflictos.

En búsqueda de aspectos concretos en el contexto nacional, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002) establece el planteamiento de algunos puntos claves como aporte a la convivencia:

1. El reconocimiento de competencias cognitivas, procedimentales e interpersonales (o socializadoras).
2. El trabajo sobre mecanismos de comunicación.
3. La meditación de intenciones de las acciones en contexto real.
4. La preparación en el afrontamiento del conflicto.
5. El manejo de negociaciones en el aula y en el ámbito de las organizaciones.
6. Prácticas a favor de la tolerancia, la libertad, el pluralismo, la no violencia, la fraternidad e igualdad.

A favor de una atmosfera social, que genere un beneficio común, se lleva a cabo el reconocimiento de la diversidad en competencias (tanto cognitivas, procedimentales e interpersonales), fundamentalmente desde las socializadoras, facilitando un ambiente benéfico que posibilita la disposición pertinente para comunicarse e interactuar con otros desde un contexto particular; Las competencias intrapersonales, entendidas como “la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones” (MEN, 2002, p. 45), se disponen como un elemento vital para el desarrollo de seres humanos en sociedad y en especial en el contexto Colombiano.

El reconocimiento de la diferencia, pone en escena la necesidad de valorar prácticas que permitan afrontar el conflicto de manera positiva, la creación de mecanismos claros de negociación, evitando el maltrato y la violencia desde los espacios escolares. En tanto se reconoce que valores (como la tolerancia, la libertad, el pluralismo, la no violencia, la fraternidad y la igualdad), son fundamentales en las prácticas diarias de las organizaciones políticas y sociales, para evitar abusos de poder (MEN, 2002, p. 60), se hace necesario la reflexión constante de los mecanismos empleados para la sana convivencia en los contextos escolares.

A favor de una educación que tenga en cuenta la multiculturalidad y la diversidad, desde la elaboración de propuestas apoyadas por espacios de diálogo y comunicación, se plantea:

La mentalidad, la estructura y el currículo escolar hay que elaborarlos y desarrollarlos no sólo para una minoría cultural, sino para hacer de la escuela un proyecto abierto en el cual quepa una cultura que sea un espacio de diálogo y de comunicación entre colectivos sociales diversos. (MEN, 2002, p. 55)

Es desde aportes a contextos particulares, respetando la diferencia y planteando mecanismos claros y abiertos de comunicación, que se lleva a cabo la búsqueda participativa, tomando en cuenta su replanteamiento frente a contextos específicos, en búsqueda de un objetivo fundamental: la dignidad humana.

Particularmente, en el espacio educativo son muchos los fenómenos que entran en juego, en especial cuando se refiere a la convivencia humana, y a la formación de estos espacios desde el lugar académico; Hablar de convivencia involucra tomar en cuenta una serie de características comunes al contexto educativo en que se desarrollan y a las propuestas existentes para hablar de dicha situación.

Como plantea Torrego; Aguado; Arribas; Escaño; Fernández; Funes; Gil; Palmeiro; Romero; de Vicente & Villaoslada (2007, p. 13), “tanto la violencia escolar como los mismos problemas vigentes en la convivencia, han contribuido a la generación de una imagen negativa del espacio educativo y a una percepción pública de desconcierto frente a la escuela”, haciendo evidente la necesidad de examinar, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, los aspectos que se desarrollan y que han contribuido a la generación de lo que se entiende por espacio educativo y los acontecimientos presentes en ella que son reflejo de su sociedad, en tanto la “convivencia como efecto, se visualiza en la personalidad individual y social de sus protagonistas tanto en el hogar como en los centros educativos, y que hacen parte de la vida en sociedad” (Ortega, et al., 2008, pp. 15-16), que muestra un punto fundamental para la convivencia.

Y si bien en la convivencia se ven involucrados cantidad de aspectos asociados de manera negativa, un aspecto como el conflicto es descrito como parte del sujeto en su vida social y desde el cual, se puede partir para la construcción de resultados positivos a la posibilidad de presentar soluciones ante la problemática que afronta la convivencia, y desde la cual, “es necesario

plantear soluciones al interior de la escuela, de las prácticas cotidianas, donde lo que sucede al interior de las aulas se convierte en un asunto educativo” (Torrego, J. C, et al., 2007, p. 14).

El centro educativo se compone por tanto, como una red compleja de relaciones donde una serie de reglas, costumbres, hábitos y valores, caracterizan un centro educativo y configuran por tanto, distintos sistemas de relaciones que involucran docentes, estudiantes, trabajadores, padres de familia y demás en los procesos de convivencia; Si bien, ha sido a la escuela a quien se le deposita de manera justa ó no, la responsabilidad de educar en todos los aspectos de la vida, en tanto que los centros educativos son reconocidos como lugares de socialización y de encuentro pluricultural, es necesario tomar en cuenta desde cada contexto en particular, la manera mediante la cual asumir el conflicto dentro de la convivencia escolar, y que supone el reconocimiento de sus raíces naturales: la confrontación con el otro desde sus raíces biológicas y socioculturales que emana del mismo proceso psicológico, donde el papel de la comunicación e integración, comprenden aportes a “la articulación del individuo a una cultura”, en la cual el sujeto mediante la negociación, aprende a dominar normas y significados para su vivencia en sociedad (Ortega; Del Rey; Fernández; Gandul; Gómez; Mora; Ortega; Palacios; Prieto; Rios & Valverde, 1998, p. 26).

Para los autores, la observación desde una perspectiva dialéctica de las relaciones interpersonales, se constituye en un elemento determinante a tomar en cuenta en relación con el desarrollo de las reglas más allá de la norma institucional, y procura una atención especial a la relación entre los mismos compañeros que se desenvuelven dinámicamente en el espacio educativo y trabajan en microsistemas de iguales; Éste se configura a través de las situaciones constantes en el espacio diario de clase y que definen pautas de comportamiento social, es decir de lo que se reconoce como moralmente correcto, donde el estudiante adquiere una serie de responsabilidades en relación a las normas establecidas por la institución, y que demandan el tipo de organización social bajo la cual interactúan con otros.

Si bien se establecen una serie de pautas escritas de convivencia, muchos de los eventos que acontecen a los estudiantes se constituyen en experiencias que no son de tipo normativo ni académico, y tienen lugar en escenarios menos controlados por el docente; se configuran una serie de pautas y hábitos inconscientes entre pares, que circulan y se convierten en creencias compartidas que se transforman en implícitos. Se crea entonces lo que se reconoce como *micro*

cultura, donde se elaboran valores y normas de convivencia no escritas, pero reconocidas por los mismos individuos, y que es un elemento altamente influyente, que contribuye a la formación de identidad aunque se reafirma de manera grupal, influenciando los procesos de convivencia que se experimentan en la escuela.

Sin embargo, el conflicto de intereses desde un espacio escolar, así como de pautas y hábitos diferentes, no justifica la presencia de hechos violentos. El análisis concreto con respecto a la violencia en el espacio escolar, en el ámbito de la convivencia, conforma la necesidad de tomar en cuenta el tipo de relaciones afectivas que se desarrollan, en donde entran en juego los sistemas de poder, y allí la importancia de comunicación y análisis de las prácticas ejercidas, en tanto Sánchez & Sánchez (2012, pp. 36-41), reconocen que la sana convivencia escolar involucra “una serie de comportamientos” por parte de todos los integrantes de las instituciones (tanto directivos, docentes, estudiantes y familiares) que pueden favorecer el ámbito escolar. Se contemplan entre ellos: el trabajo en equipo, la participación activamente en clase, elogios a otros y ayuda en situaciones personales, el respeto y cuidado de todo lo del otro. Estas conductas favorables están encaminadas hacia la búsqueda de soluciones a partir del diálogo, la mediación, la creación de acuerdos, el respeto por las opiniones contrarias y el aprendizaje de ellas, la oposición a conductas negativas y la ayuda entre compañeros.

Entre los mecanismos más claros para la convivencia se presenta el diálogo: como espacio de mediación, de reflexión tanto preventivo como correctivo. La creación de ejercicios democráticos y participativos con una comunicación abierta, es propicio para la conformación de normas y discusión de la importancia de respeto por la misma, para una convivencia viable, donde participan de manera precisa los manuales de convivencia y los contratos sociales. Es para Ortega, et al., (1998, p. 32), “más probable el surgimiento de fenómenos de violencia cuando las mismas normas no son claras” ó bien, cuando hay una serie de sucesos ajenos al docente que se encuentran en conflicto dentro del ámbito escolar, como espacios de intimidación ó el abuso de poder de otros pares.

Se reconoce también la importancia del establecimiento de normas claras, la implementación de actividades y procesos de prevención de la violencia desde la norma, donde como describe Kohlberg (1992) se promueva la cooperación y actué como regulación para evitar el desacuerdo y el desorden. El sistema de normas que regulan las actividades dentro del espacio

educativo, se componen por lo general desde integrantes de la comunidad como docentes y directivos, para luego ser socializadas a los estudiantes; a pesar de la mediana ó nula participación de los estudiantes en la elaboración de las normas, su cumplimiento se compone en un patrón determinante en la convivencia dentro del espacio escolar hasta convertirse en parte integral de las relaciones sociales.

Es importante resaltar que muchos de los problemas que el docente asume como fallas de disciplina por ejemplo, y frente a las cuales lleva a cabo el ejercicio de la norma, se componen de malas actuaciones que generan conflicto y que deterioran el ambiente de clase a la hora del desarrollo de los procesos educativos y que, en su sentido cultural, determinan el devenir cotidiano de la convivencia. Es significativo entonces retomar las relaciones profesor-estudiante, estudiante-estudiante y la gran influencia que produce tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos hacia lo académico como a las relaciones desarrolladas por ambos desde sus actuaciones y que es reconocido por Ortega, et al., (1998) como elemento decisivo, tanto en la relación de calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, como en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa.

Si bien se reconoce la importancia de una buena planeación de clase, situaciones y actitudes inesperadas, frente las cuales la formación académica puede no ser suficiente, requiere de examinar los retos presentes en la educación frente a las actuaciones sociales en el espacio de clase y de los mecanismos que influyen las relaciones en el aula. Aspectos como el conflicto, los procesos de mediación, el diálogo y la normatividad forman parte de estas situaciones complejas que intervienen sobre la convivencia escolar y por tanto del aula de clase, donde docentes y estudiantes hacen parte activa e importante como agentes responsables de los procesos que se evidencian a diario.

De igual manera, las actuaciones verbales y físicas que inciden de manera positiva o negativa en la convivencia, plantean la necesidad de pensar en el estudiante y de asumir la tarea de reflexionar en las prácticas del docente, de analizar su abordaje teórico y práctico desde el espacio de clase, así como la atención que se presta a las situaciones que particularmente alrededor de la convivencia se presentan.

2.2.3 Convivencia en el aula.

El espacio de clase comprende un escenario práctico, que pone en escena las intenciones institucionales, el modelo pedagógico del docente, y el manejo de situaciones frente a la convivencia, donde cada uno de los agentes que interactúan en el aula (docentes, estudiantes y personal que accede al salón de clase) participa en la construcción de la estructura de la clase y juega un papel fundamental en todos los procesos de la vida desde sus actuaciones en el espacio escolar; Algunos autores estudian el fenómeno desde el desarrollo del individuo como ser social, las relaciones directas que se producen, así como la importancia del papel que el docente asume frente a las situaciones acontecidas durante la clase.

El desarrollo del individuo en el aula de clase, más allá de un aprendizaje académico, configura su experiencia social y dispone la necesidad de un aprendizaje integral en relación con el otro. Cuando se plantea la necesidad de aprender a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar (Morín, 1999, p. 36), se hace referencia a “las actuaciones y aprendizajes” en todos los espacios en los cuales se desenvuelve el ser humano, en especial desde el espacio compartido de clase, donde se genera un lugar de aprendizaje desde las diferencias del otro, y del reconocimiento de las características individuales de los sujetos en el espacio escolar.

Desde el espacio de aula, Kohlberg (1992) reconoce para el fomento del desarrollo moral, prácticas de socialización e interacción tempranas, donde compañeros y amigos, conforman un escenario más cercano y de contacto diario; Es por tanto, en ese escenario cercano, que mediante tareas grupales y en situaciones diarias de la clase, es posible contribuir al desarrollo del individuo desde su entorno inmediato.

Las relaciones desarrolladas en dicho escenario, son planteadas como una oportunidad para el desarrollo de competencias ciudadanas: “aprender a conducirlos de manera constructiva, aprender a reconciliarse después de que los conflictos han ocurrido ó crear mecanismos alternativos como la mediación escolar podrían mejorar sustancialmente la convivencia, tanto en las escuelas como fuera de ellas” (Chaux, et al., 2012, p. 123). El manejo de las relaciones interpersonales e intergrupales, de manera constructiva frente a los conflictos presentes en la cotidianidad, evitando casos de daño y maltrato al otro, conjetura la interacción del sujeto con los otros, partiendo de la creación de mecanismos de apoyo, y presenta tanto para docentes como para estudiantes, situaciones concretas en su espacio escolar que construyen de manera colectiva.

Tomando en cuenta que el desarrollo de competencias se asume como una capacidad de desenvolver procesos de convivencia, es importante resaltar lo que Kohlberg (1992) reconoce como técnicas para el desarrollo moral: escuchar y comunicar al otro, a partir de las cuales es importante reconocer la situación particular del sujeto tanto en su desarrollo individual, como en su interacción con el otro (compañeros de clase), dando sentido a las relaciones y la manera mediante la cual el sujeto se desenvuelve día a día, y que determina los espacios favorecidos por las relaciones de clase, y el manejo estructurado de la misma basado en una buena comunicación, reconocidos desde la atmosfera moral, y promovido como “propuesta de comunidad justa” (Kohlberg; Power & Higgins, 1989) (Chaux, et al., 2012, p. 88) frente a las actuaciones de los sujetos en situaciones determinadas.

De manera particular, las actuaciones que el estudiante desarrolla diariamente en el espacio educativo, reconoce una finalidad determinante en la escuela: “la educación para una cultura democrática participativa, es decir de personas formadas en el compromiso social, en la intervención social para la mejora de la convivencia” (Santisteban; Alba & Garcia, 2012, p. 278). La importancia de promover que sean los mismos estudiantes quienes logren comprender que ciertas acciones pueden evitar el afectar la integridad de los otros (regulación moral) y que aprovechen su poder de presión social para rechazar socialmente las acciones delictivas de los otros (regulación cultural), perfila una educación ciudadana desde la escuela, en el actuar sobre el otro y para el otro.

Se plantea el desarrollo de capacidades (como la competencia social y ciudadana), partiendo de la realidad del contexto, que “busca la acción consciente, responsable e informada” (Santisteban, et al., 2012, p. 279), y donde la institución educativa se conforma como grupo cooperativo en el proceso de aprendizaje de estas capacidades, establece la construcción de espacios dentro del aula de clase y desde los agentes que participan de las acciones evidenciadas en el.

De forma concreta, el aula como escenario donde las actuaciones e intenciones de docentes y estudiantes se manifiestan, constituye ese lugar a ser reflexionado, en especial desde la necesidad de reconocer en distintas disciplinas y perspectivas, aspectos que contribuyan a la formación colectiva de ambientes pacíficos. Para el MEN (2002), los lineamientos planteados para Colombia, suponen al docente como investigador y dinamizador de su quehacer

pedagógico, como “un maestro o maestra que en compañía de sus estudiantes reconstruya un saber social en el aula” (MEN, 2002, p. 48), implicando más que el desarrollo de saberes académicos, un aprendizaje colectivo en las diferentes esferas de desarrollo humano.

Aspectos como la reflexión de situaciones desde el estudiante en el desarrollo del proceso de convivencia, conforma uno de sus ejes de trabajo: plantea que el tiempo de formación ciudadana dada a los niños y jóvenes puede tener más sentido para sus vidas, bajo el desarrollo de pensamiento crítico, y del aprendizaje de estrategias pacíficas y democráticas, para convivir con otros, buscando a su vez transformaciones a los problemas sociales de su realidad, en tanto la escuela y en particular el aula de clase, como escenario cercano desde el cual se desarrolla el individuo (tanto bajo los hechos positivos o negativos acontecidos en el), “representa las acciones de los sujetos, y sólo pueden explicarse en un contexto social, comprenderse a través de la conciencia y el comportamiento de los mismos individuos” (MEN, 2002, p. 56). Por ende, la importancia del reconocimiento de la particularidad, aún dentro del aula de clase, a fin de reconocer las acciones que dentro de este se desarrollan en beneficio de la comunidad educativa en general, siendo comprendida por cada uno de los participantes y como aporte a los procesos de convivencia en el aula.

Como aporte a los procesos de convivencia frente a la práctica escolar cotidiana, se presenta la participación de los individuos (profesores y alumnos) en “proyectos comunes”, que tomen en cuenta el aprendizaje de algún método en la solución de conflictos, contribución significativa de referencia para la vida de los jóvenes, involucrando de igual modo, el enriquecimiento de la relación entre educadores y educandos (Delors, 1996, p. 9) y cuyas prácticas ejercidas y las situaciones que se dan en el salón de clase, integren el aprendizaje académico, como también las herramientas prácticas para la vida y velen por las relaciones entre cada uno de los sujetos involucrados. Como manifestación frente a las acciones docentes es importante resaltar que:

Para propiciar que un grupo de estudiantes participe en un dialogo reflexivo, el profesor tiene que alterar intencionadamente su papel primordial de experto, para atender a los otros dos dominios del aprendizaje: el afecto (emoción) y la acción. Esto no significa que el docente deje de ser un experto en su disciplina. Su dominio del tema seguirá incólume, como su autoridad en este terreno. Su juicio profesional con respecto al equilibrio

entre los contenidos y el procedimiento regirá el uso que haga de los métodos facilitadores cómo y cuando sea conveniente. (Bronckbank & McGill, 2008, p. 174)

Las relaciones que se desarrollan dentro del espacio de clase y que afectan el clima del aula, así como el institucional, dependen en gran medida del manejo frente a otros aspectos más allá de la disciplina que se imparte. Como plantea Chaux, et al., (2012, pp. 83-84), “estriban de los mecanismos empleados por el equipo de trabajo (directivos y docentes), en el manejo frente a asuntos de disciplina, normas, relaciones, conflictos y el tratamiento de la agresión”. Un factor determinante para el fortaleciendo de los ambientes institucional y de aula por ejemplo, es la preparación que reciben los docentes para el tratamiento que le deben dar a los asuntos ya enumerados, así como “las acciones consientes o no”, que emprende en su salón de clase para la convivencia desde la influencia de las normas, el manejo de la disciplina y de los conflictos (Chaux, et al., 2012, p. 88).

A fin de favorecer el clima del aula, se planean para Chaux en su libro del 2012, dos dimensiones importantes: el cuidado en las relaciones (desde la preocupación mutua, calidez y afecto en las relaciones, comunicación clara y abierta, y el manejo constructivo de conflicto) y la estructura de la *clase* (desde el establecimiento de las normas y aplicación consistente), donde el estilo del docente interviene facilitando o privilegiando una, ambas o ninguna de las dimensiones; Por lo demás, los afectados son los estudiantes, desde la influencia por parte del docente, creando un clima de aula favorable o desfavorable para la convivencia.

A partir de lo anterior, una serie de aspectos influyen en el proceso de convivencia y se ven entrelazados en el contexto social, generando respuestas en los espacios escolares; Entre ellos, el diálogo: ayudando a reconocer las tensiones y motivaciones de los sujetos, así como la manera mediante la cual resuelven dichas tensiones en juego con las normas, el segundo corresponde a la normatividad: donde los sujetos actúan frente a una situación desde un punto de vista determinado, sean estas normas de carácter legal, moral ó cultural, y parte del contexto educativo, liderado desde un manual de convivencia institucional tomado como punto de partida para reglas claras.

Para Chaux, et al., (2012, p. 83) “la comunicación clara y abierta”, es un componente clave en las relaciones que se desarrollan en un espacio escolar, que puede afectar tanto la

convivencia, como llevar a problemas académicos y plantea a favor de mejorar la convivencia, la existencia de una buena comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, es decir, situaciones donde el diálogo forme parte de un punto clave neutral, y a la vez se permita la identificación de lo que cada una de las partes puede llegar a aportar; Mientras de manera simultánea, la interacción en el aula (entre profesor-estudiante o entre los mismos pares), se constituye una relación frente a los intereses del otro, tanto a nivel académico por parte del docente, como de las actuaciones de los sujetos frente a la clase, en tanto el diálogo se establece para dar claridad de lo implícito y facilita que la otra persona pueda “reconocer los interés del otro y dar respuesta a lo que se está diciendo” (Salmon, 1990) (Bronckbank, 2008, p. 73).

Correspondiente a la normatividad planteada, la presencia de normas claras y su cumplimiento coherente, conforman parte de los elementos involucrados en el clima del aula que facilitan la convivencia, y su aplicación se hace importante dentro del desarrollo de competencias ciudadanas. La norma en gran medida es evidenciada desde el manejo del docente y las mismas directivas frente a asuntos de disciplina o de incumplimiento de la norma, pero para su efectividad, requiere ser reconocida por parte de sus participantes, por tanto se hace fundamental para los mismos estudiantes, no solo la exigencia del cumplimiento de la norma, sino también el fomento del control social, donde los mismos estudiantes la valoren y fomenten su acatamiento.

Por ende, los procesos desarrollados desde el espacio de aula, contemplan la complejidad de miradas frente a los procesos tanto psicológicos como psicosociales, que permiten desde los espacios de enseñanza, impulsar y promover procesos de cambio y transformación a través de las prácticas a favor de la convivencia pacífica, comprendiendo las interacciones que implica el convivir diariamente en el aula y ese contexto en que se producen. Sin embargo, es importante resaltar que, entre el conjunto situaciones que rigen la convivencia en el aula de clase, existen también algunas que son determinadas más allá de la norma establecida y del mismo manual, contienen cierta carga cultural y corresponden al contexto social en que se ven envueltos los estudiantes. Esta serie de eventos alternos, pueden determinar la manera inmediata que se considera a la hora de resolver un conflicto, de manejar la ira, de la cantidad de alternativas ante una situación problema ó ante la acción del otro, evidenciando la necesidad del reconocimiento de situaciones que favorecen y dificultan la creación de espacios de convivencia pacífica por parte de docentes y estudiantes desde la particularidad del contexto.

2.2.4 Convivencia en contexto.

El presente proyecto de investigación se pregunta ¿Cuáles son las prácticas educativas que median la convivencia en el aula en dos contextos educativos de la ciudad de Pereira: Grado 7° del Colegio Liceo Merani y grado 5A de la Institución José Antonio Galán del año 2012? desde una conceptualización propia de convivencia en el aula, que permitió comprenderla desde las realidades de los contextos naturales y desde las cuales se desarrollan mecanismos particulares para el manejo de situaciones diversas en cada institución:

Para el manejo de la convivencia en el Colegio Liceo Merani, se estipula la construcción del manual, que es compartido al inicio del año escolar donde se estipula el manejo de situaciones específicas como: irrespeto a un miembro de la comunidad, acciones frente a todo tipo de agresiones, aspectos disciplinarios y académicos. Dentro del salón de clase, se constituye un grupo de representantes (académico, disciplinario, deportivo, de convivencia), pero es en relación con el director de grupo o coordinación, que se direccionan las situaciones de conflicto a manejar.

Las propuestas desarrolladas para el Colegio Galán son llevadas a cabo a partir de: el decálogo y el conducto regular desde el manual de convivencia. El Decálogo, parte de la construcción por parte de los estudiantes de aspectos que colaboren a la convivencia del salón (no ponerse apodos, no comer chicle, no salirse del salón de clase y pedir autorización, manejo de las basuras por parte de los estudiantes, vocabulario soez y respeto del conducto regular). Para el manejo de la norma, se lleva a cabo el conducto regular (representante de grupo- docente- director de grupo- coordinador de convivencia o académico- rector). En caso de que la situación trascienda a un orden mayor, se señalan las instancias de ley (defensoría del pueblo, casa de la justicia, corregiduría).

De igual manera, se presentan una serie de realidades constantemente, situaciones particulares que influyen la convivencia en el aula: una alta proporción de conflictos que interfieren con el desarrollo de la clase, a partir de casos manejados de modo inadecuado o no resueltos. En el caso 1: se presentan situaciones particulares de irrespeto tanto verbal como físico (escondese los objetos y juegos bruscos dentro del desarrollo de la clase), y en el caso 2 se presentan conflictos a partir de situaciones cotidianas como: burlas o agresiones y de relaciones

(burlas a partir de acusar al otro de no bañarse, robo de objetos al compañero y calumnias entre compañeros o imputaciones).

Por lo anterior, es necesario hacer del aula de clase, un espacio de reflexión, analizando las situaciones particulares que allí se evidencia y que influyen el desarrollo de la convivencia en el contexto escolar.

Parte III: Metodología

3.1 Momentos metodológicos.

La investigación reconoce unos momentos fundamentales para el estudio de lo educativo en su contexto natural, que dieron claridad desde la información obtenida a la interpretación del fenómeno.

1. Un primer momento descriptivo, en el cual se recogió y organizó la información a partir de categorías.
2. Un momento de análisis, identificando el sentido e influencia de las prácticas desde la contrastación de diarios de campo, entrevistas (a directivos, docentes y estudiantes).
3. Finalmente, la interpretación de los datos a la luz del referente teórico, que permitió reconocer situaciones particulares en los contextos educativos (caso 1 y 2) directamente relacionadas con la convivencia en el aula.

3.2 Método, consideraciones en torno a la Etnografía.

La etnografía es un método de investigación cualitativa, que describe, analiza e interpreta los fenómenos sociales, tanto de un grupo, una comunidad ó una cultura. La etnografía se califica como una de las formas más populares de aproximación de la investigación social, describiéndola como:

Un método concreto o un conjunto de métodos, su principal característica sería que el etnógrafo participa abiertamente o de manera encubierta en la vida diaria de las personas observando que sucede, escuchando que se dice, haciendo preguntas o haciendo uso de cualquier dato disponible que sirva para arrojar luz sobre el tema investigado. (Atkinson & Hammersley, 2001, p. 1)

El termino etnia, representa la “agrupación natural” de los individuos que tienen entre sí, el mismo idioma y cultura, entre tanto el termino grafía, hace alusión a la descripción propia de las agrupaciones. En este sentido desde una investigación de corte cualitativo lo que se buscará entonces, será entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de Atkinson & Hammersley (2001).

La aplicación de un método etnográfico, sitúa una perspectiva cualitativa, desde un enfoque comprensivo, interpretando un fenómeno de una realidad social inmersa en los procesos de convivencia, analizando lo que hace, dice, y piensa el sujeto que está inserto en un grupo con lazos culturales y sociales o de cualquier otra índole, en términos antropológicos tendríamos que decir que la etnografía da al investigador la posibilidad de participar en ella de una forma abierta, o de manera encubierta, en relación con la vida diaria de las personas que estudia. Aunque este tipo de investigación su principal función son las descripciones de fenómenos sociales, también cuenta con características y rigor metodológico, ocupando actualmente espacios de trabajo cada vez más amplios y reconocidos.

El método etnográfico va a estar apoyado en la convicción de que las “tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive, se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada” (Martínez, 1996, p. 28). Las consideraciones de investigaciones de corte cualitativo, entre ellas la etnografía, se caracteriza por su flexibilidad y apertura en su proceso de indagación.

La etnografía en los procesos educativos es empleada para estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto del docente como del estudiante; observando el comportamiento humano para hacer y convivir dentro de la reconstrucción cultural, de ésta forma posibilitar reflexiones del individuo, de sus relaciones con los docentes, a fin de tomar conciencia de la importancia del contenido cultural, imaginarios y representaciones sociales, y así, proponer y generar creaciones colectivas de materiales educativos en contexto.

Una de las técnicas dentro del método etnográfico, es la observación no participante, o participante, permitiendo al docente investigador en el aula, observar desde su rol, o desde una mirada externa, el descubrimiento de lo que acontece en un contexto real. Teniendo en cuenta la mirada reflexiva planteada por Goetz & LeCompte (1988, p. 28), y un registro de la misma, es

posible “interpretar y comprender el aula de clase, que se constituye en una forma de estudiar la vida humana”.

En el campo educativo en particular, la etnografía permite la formación del retrato auténtico que analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, las pautas de interacciones frente a la convivencia humana, las relaciones que se desarrollan entre los actores del fenómeno y las diferentes manifestaciones latentes en los procesos educativos, que en un espacio de clase compleja y polifacética, se constituye en un espacio irrepetible en otro entorno educativo y comprensible desde los aspectos particulares que la influyen.

Desde el acercamiento directo a los espacios en los que conviven los estudiantes, como es el aula de clase, las relaciones sociales desarrolladas durante el periodo investigativo, ha contado con una interacción persistente, ubicando la reflexión de lo que sucede en el aula con la teoría para la comprensión desde la integración e interpretación.

Lo que se plantea en relación con la pertinencia y aplicación de la etnografía como método, para lograr un acercamiento a la pregunta de investigación mencionada, está situada en relación con la “creación de una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mirada más lejana, es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (Martínez, 1996, p. 28). Es decir, la aplicación del método permitiendo una develación natural del grupo estudiado, y de la nueva realidad que allí emerge. En tanto se busca responder a la pregunta: ¿Cuáles prácticas educativas median la convivencia escolar?, el método etnográfico permitió un acercamiento frente al fenómeno y las situaciones a develar en la interacción de los actores implicados.

3.3 Unidad de análisis.

Descripción general de los colegios y grupos de la investigación.

3.3.1 Unidad de análisis (caso 1).

1. Prácticas educativas de docentes y estudiantes
2. Convivencia en el aula con subcategorías:
 - Diálogo
 - Mediación de conflictos
 - Normatividad

Colaborar es posible...

3.3.1.1 Unidad de trabajo (caso 1).

La investigación se realiza en el Colegio Liceo Merani de Pereira. El grupo seleccionado para la investigación pertenece a grado 7° de la institución.

Se analiza la práctica educativa de la docente investigadora desde su área de artes y de otros profesores que imparten clase en el mismo grupo (ciencias, sociales, matemáticas y lenguaje).

Contexto.

Colegio liceo Merani de Pereira se encuentra ubicado en la Vía Cerritos Km 14 diagonal a la Suzuki, que cuenta con un espacio educativo campestre. El Colegio liceo Merani es un colegio privado, mixto, calendario A, el cual ofrece cuatro niveles de educación: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

Historia general del Colegio.

El Colegio liceo Merani de Pereira cuenta con sus orígenes en el jardín Infantil Mi pequeño mundo (nombre que se conserva para el grado menor de escolaridad), ubicado en la ciudad de Pereira a partir del año 1999, para más adelante dar lugar a su nombre a partir de la idea central de Alberto Merani (psicólogo pionero en el estudio de la génesis del pensamiento) y desde la cual se desarrolla el proceso de formación desde tres propósitos:

1. Afectivo: que corresponde al objetivo general de la institución de promover hombres y mujeres felices, es decir donde el espacio educativo se presente como parte fundamental mas allá de lo cognitivo, de actuación humana e interrelaciones.
2. Cognitivo: donde se pretende detectar y potenciar talentos. Dentro del espacio diseñado para dar los contenidos se generan las aulas inteligencia para todos los estudiantes, buscando el desarrollo de sus talentos desde el conocimiento de su individualidad.
3. Expresivo: que se proyecta para la formación de personas que puedan expresarse desde sus múltiples inteligencias que lo lleva a participar en la cultura.

Los propósitos centrales de la institución están directamente relacionados con la misión y visión de formar hombres y mujeres felices, en tanto se hace énfasis en un aprendizaje que toma

en cuenta el aspecto afectivo: el trato cordial entre todos los miembros de la comunidad y el cumplimiento de normas ajustadas a velar por la sana convivencia.

Descripción grupo de docentes.



El espacio de aula fue analizado en las asignaturas de:

1. **Ciencias:** licenciado en biología y educación ambiental, sexo masculino. El docente ha laborado en el colegio por 3 años. Corresponde a su director de grupo, por tanto también se encuentra con los estudiantes en dirección de grupo (es un espacio asignado de 1 hora a la semana)
2. **Sociales:** licenciada en ciencias sociales, sexo femenino. La docente se encuentra en su primer año de trabajo con el colegio y por tanto con los estudiantes.
3. **Matemáticas:** licenciada en matemáticas y física, sexo femenino. Corresponde al primer año de la docente en el colegio y con los estudiantes.
4. **Lenguaje:** Licenciado en Español y comunicación audiovisual, sexo masculino. El docente ha laborado en el colegio por 2 años. También les imparte comprensión lectora y ética.
5. **Artes:** licenciada en artes visuales. Sexo femenino. La docente ha laborado en la institución por 2 años y es la docente investigadora.

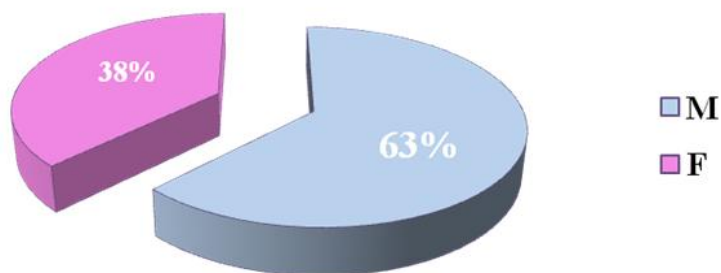
Descripción grupo de estudio (caso 1).

El número de estudiantes que conforman grado 7° corresponde a 24 jóvenes, cuyas edades se encuentran entre los 11 y los 14 años de edad. Cuentan con una presencia de 15 Hombres (identificados en la siguiente tabla por un número y color azul) y 9 Mujeres (identificadas por un número y color magenta) para su descripción de los estudiantes. (Datos registrados al 4 de Mayo de 2012, a partir de la cual el número de hombres disminuye por la salida de un estudiante: Azul3)

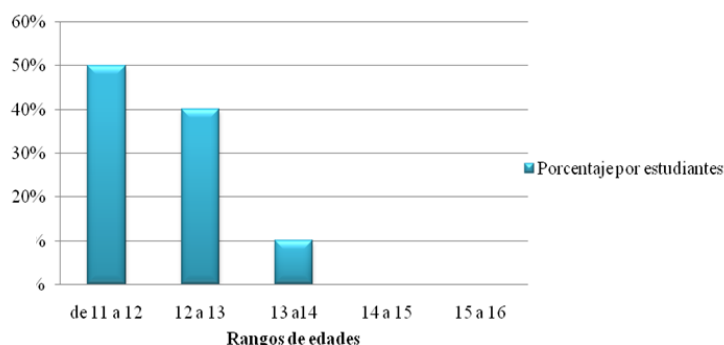
Tabla 1. Codificación de estudiantes grado 7°.

HOMBRES  MUJERES 		
CODIGO ESTUDIANTES	EDAD	BARRIO
Azul 1	13	Álamos
Magenta 2	13	Cartago
Azul 3	15	Cerritos (La merienda)
Azul 4	12	Av. 30 Agosto
Azul 5	14	San José
Azul 6	13	El Cardal
Azul 7	13	La Pradera
Azul 8	13	La Salle
Magenta 9	13	Santa Clara
Magenta 10	12	Bulevar del Bosque
Magenta 11	12	Álamos
Magenta 12	12	Villa del Prado
Azul 13	12	Circunvalar
Magenta 14	12	Corales
Magenta 15	13	Avenida Sur
Azul 16	12	Combia
Azul 17	12	Cerritos
Magenta 18	12	Maraya
Azul 18	13	Poblado
Magenta 20	13	Belmonte
Azul 21	12	Av. 30 Agosto
Azul 22	13	Villa Verde
Azul 23	11	Coralina
Azul 24	14	Pinares

Gráfica 1. Porcentajes de género (sexo) de los estudiantes de grado 7°.



Gráfica 2. Edades promedio de los estudiantes de grado 7°.



Con respecto a los resultados obtenidos, se encuentra que la mayoría de los estudiantes tienen 12 años, seguidos de los estudiantes de 13 años, como grupos mayoritarios dentro de una población de 24 estudiantes. La información de lugar de procedencia de los estudiantes, permite en la investigación, identificar las dinámicas sociales que se dan en el aula, donde el 90% de los estudiantes pertenecen a un estrato social alto, ninguno pertenece a comunidades vulnerables.

Ubicación en el aula.

Desde la normatividad desarrollada por la institución, los estudiantes cuentan con un mapa de grupo, desde el cual se define la ubicación de los estudiantes en el aula a fin de facilitar los procesos educativos en el espacio escolar y que está abierto a modificaciones con respecto a los procesos académicos y disciplinarios de los estudiantes argumentados por las diferentes instancias presentes en la institución (profesores, director de grupo, padres de familia)

Gráfica 3. Mapa de grupo de grado 7° (vigente al 10 de Mayo 2012).

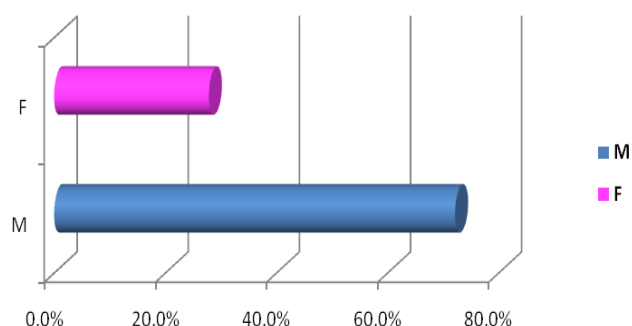
PUESTO DOCENTE			
MAGENTA 14	AZUL 6	MAGENTA 10	AZUL 22
AZUL 13	MAGENTA 11	MAGENTA 18	AZUL 8
AZUL 16	AZUL 19	MAGENTA 15	AZUL 17
AZUL 21	MAGENTA 2	AZUL 1	AZUL 24
AZUL 4	MAGENTA 12	MAGENTA 20	AZUL 5
AZUL 3	AZUL 7		AZUL 23
	MAGENTA 9		

Criterios.

El grado 7° desde el año anterior, es decir correspondiente al 2011, fue el grupo con más quejas por parte de los docentes en asuntos de comportamiento que impedían el desarrollo de las clases. Varios de los integrantes de ese grupo no contaron con cupo en el colegio para el año 2012. Cuando se lleva a cabo la posibilidad de desarrollar una investigación en el colegio acerca de prácticas educativas y convivencia escolar, se consideró realizar el acercamiento a grados 9° y 7°, para finalmente considerarse pertinente el aporte que el análisis del espacio de convivencia en grado 7° pudiera aportar como comprensión clara de los fenómenos del aula, tanto a la institución como al espacio de enseñanza - aprendizaje.

El muestreo intencionado (desde la necesidad descrita por parte de coordinación y miembros de grupo docente de conocer a fondo la problemática del grado 7°), donde se está al tanto por adelantado de un conjunto de atributos que posee la unidad de estudio, ajusto los criterios de selección, en tanto se pretendió una búsqueda real con aportes directos al espacio educativo donde labora el investigador y además, la cercanía del mismo con el grupo desde la participación de las actividades de enseñanza-aprendizaje como docente de artes, contribuyen a una capacidad de examinar constantemente el entorno de la clase con tiempos amplios de observación.

Gráfica 4. Porcentaje de faltas en relación al género (sexo). Año 2011.



Con un total de 431 faltas registradas para 20 estudiantes de grado 7° en el año 2011 que terminaron en descolarización, se presenta frente a los procesos de convivencia: el 72,2% de las faltas de convivencia son registradas a estudiantes de sexo masculino, mientras el 27,8% son faltas registradas por el sexo femenino.

Propuesta institucional para la convivencia.

Se establece un modelo de sana convivencia y hace presente cuatro protocolos que exponen los lineamientos normativos y los procesos disciplinarios establecidos de manera clara, donde se ven involucrados tanto docentes como coordinadores para su aplicación y buen funcionamiento.

La construcción del manual es realizada por parte de los directivos y docentes de la institución, y comunicado al inicio del año escolar a todos los estudiantes de la institución. Se clasifican y estipula el manejo de situaciones específicas a partir de la gravedad de la acción. Los ejes de trabajo son:

Faltas: reconocidos como comportamientos erróneos o acciones que llevan al quebrantamiento de un deber. Se encuentran clasificadas en faltas leves (FL), faltas moderadas (FM) y faltas graves (FG):

L: falta leve. Se describe desde L1 hasta L12

M: falta moderada. Se describe desde M1 hasta M18

G: falta grave. Se describe desde G1 hasta G27

Las faltas comprenden acciones como: irrespeto a un miembro de la comunidad, tipo de agresiones, aspectos disciplinarios y académicos.

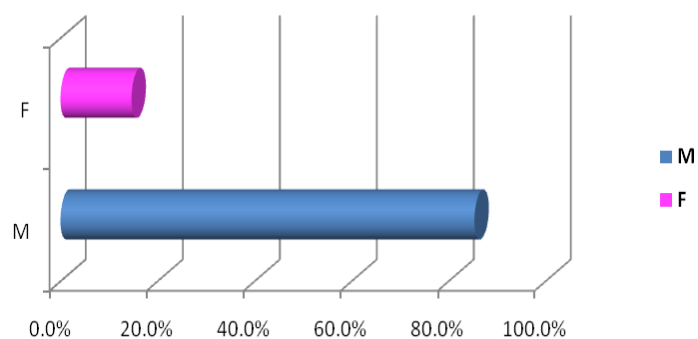
Sanciones: Son las medidas tomadas por la institución frente a las faltas cometidas por los estudiantes y se llevan a cabo según lo planteado por el protocolo. Incluyen desde la anotación en el observador de convivencia, el informe a los padres, el retiro de la clase, la descolarización interna con trabajos de reparación hasta descolarización, según la gravedad de la falta. La mayoría de las faltas registradas en los diarios de campo, cuentan con la presencia de anotaciones en el observador de convivencia, aunque cuentan con acciones de reparación plateadas directamente por el docente en el momento de la falta.

Reparaciones: Son las acciones o procesos que permiten al estudiante enmendar la falta cometida. Incluyen compromisos verbales, el trabajo en campañas de prevención para con sus compañeros de la institución, nivelaciones en los descansos, permanencia en biblioteca para realización de carteles, trabajos a realizar en la jornada de descolarización interna, como talleres reflexivos y análisis de la situación de conflicto, y notificación a los padres para determinar la aplicación de la reparación. Entre el protocolo de reparaciones se otorga autonomía al docente para plantear sus reparaciones en el espacio de aula, siempre y cuando tengan una función formativa.

Atenuantes: Son las acciones o comportamientos de los involucrados en el proceso que dan la oportunidad de disminuir la gravedad de la falta, desde el reconocimiento del problema, la situación y la disculpa sincera del participante en la falta. Los atenuantes registrados en los diarios de campo, corresponden por lo general a faltas leves (FL)

Además, dentro del salón de clase, se constituye un grupo de representantes (académico, disciplinario, deportivo, de convivencia), que colaboran con los procesos de convivencia. Dado el caso o la gravedad del conflicto, el director de grupo o coordinación, direccionan las estrategias a manejar y se presentan dinámicas de convivencia relacionadas con la acumulación de faltas en relación con la coexistencia sociales desplegadas por los estudiantes en su espacio de clase.

Gráfica 5. Porcentaje de faltas en relación al género (sexo). Año 2011.



Con un total de 157 faltas registradas para 24 estudiantes de grado 7° en el año 2012 frente a los procesos de convivencia: el 85, 4% de las faltas de convivencia continúan siendo registradas a estudiantes de sexo masculino, mientras el 14,6 % son faltas registradas por el sexo femenino.

3.3.2 Unidad de análisis (caso 2).

1. Prácticas educativas de docentes y estudiantes
2. Convivencia en el aula con subcategorías:

Diálogo

Mediación de conflictos

Normatividad

Hablar hasta hacerse entender

3.3.2.1 Unidad de trabajo (caso 2).

La investigación se realiza en la Institución Educativa José Antonio Galán de Pereira y el grupo seleccionado para la investigación pertenece a grado 5A de la institución.

Se analiza la práctica educativa de la docente investigadora desde su área de Matemáticas y la de otros profesores que imparten clase en el mismo grupo (inglés, español y sociales).

Contexto.

La Institución Educativa José Antonio Galán es una de las cinco instituciones que hacen parte del Macroproyecto en la línea Escuela Conflicto y Sociedad, en donde investigaremos sobre cómo median las prácticas educativas la convivencia escolar de los estudiantes de 5A de la básica primaria.

La Institución se encuentra ubicada en el corregimiento de Tribunias-Córcega en el Km. 7 vía Armenia, sobre la autopista del café. El corregimiento cuenta con 17 veredas de allí se desplazan los estudiantes al colegio. El paisaje cultural cafetero, declarado patrimonio de la humanidad, adorna el corregimiento de Tribunias-Córcega, donde está ubicada la Institución Educativa.

Fundación.

Al finalizar el año 1974, un grupo de personas, encabezado por la líder Rosa Acevedo de Herrera, se reunió en la caseta de Acción Comunal para tratar el tema de la imposibilidad que tenían los estudiantes de la zona Tribunias y sus veredas circunvecinas de acceder a la educación secundaria. Las condiciones económicas de los padres de familia eran muy precarias: Casi todos mayordomos de fincas, con salarios mínimos. La vereda carecía de un colegio oficial de bachillerato en el sector y de transporte urbano para desplazarse a la ciudad. Los habitantes tenían que someterse a los recorridos de las flotas que circulaban en dirección Pereira-Armenia y viceversa o a los turnos de los jeeps que transitaban en horarios muy específicos desde y hacia las veredas. De tal manera que sólo unos pocos alumnos egresados de 5° de primaria podían acudir a los colegios del casco urbano de Pereira.

Con ese diagnóstico se empeñaron en fundar un colegio que debía comenzar sus labores al año siguiente. Así fue. El 10 de marzo de 1975 se dio inicio al programa académico del colegio cuyos alumnos recibían clases de un grupo de estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de Pereira, que oficiaban como profesores con fervor social. Los estudiantes, venían a dictar clases en forma gratuita, con la sola retribución del pasaje y el almuerzo.

En el año 1976, la Asamblea de Risaralda oficializó el plantel y lo que era una especie de “instituto pirata”, sostenido con la buena voluntad de los líderes y especialmente de doña Rosa Acevedo de Herrera, que en paz descansa, empezó a convertirse en el polo de desarrollo

educativo y social del sector. La institución durante mucho tiempo sólo ofrecía el ciclo de educación básica secundaria (6 a 9). A partir de 1992, se creó el grado 10 y al año siguiente se graduó la primera promoción de bachilleres.

Ubicación geográfica.

Se ubica en el Kilómetro 7 vía Armenia, corregimiento de Tribunus, Pereira. El 95 % de los estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2. Hay alguna población flotante dada la condición económica de los padres de familia.

Plan de mejoramiento para la convivencia.

Mucho antes de que el gobierno nacional legislara acerca de este tema el colegio se había empeñado en aplicar un sistema de mejoramiento que se puede resumir en los siguientes aspectos:

La Hora Democrática: Es un espacio de reflexión que el rector hace una vez a la semana, la cual lleva a repensar la vida del colegio, la convivencia y la razón por la cual los estudiantes se matricularon en el plantel. La sesión tiene un espacio para la reafirmación del ser humano, trazar la línea de conducta de toda la comunidad educativa, fortalecer la urbanidad, la cortesía, el civismo y los buenos modales y revisar la actualidad local, regional, nacional y mundial. Al final los estudiantes tienen la posibilidad de intervenir.

Proyecto de vida: Todos los estudiantes escriben su proyecto de vida con los siguientes componentes:

1. Una biografía corta.
2. Qué quieren hacer con su vida en el campo afectivo y profesional.
3. Qué están haciendo cada día para lograr ese objetivo.
- 4.Cuál es su compromiso con la paz, la justicia, la solidaridad, la democracia.
5. Qué están haciendo para la transformación del país.

Descripción grupo de docentes.

El espacio de aula fue analizado en las asignaturas de:

1. **Inglés:** Licenciado en lenguas modernas, de sexo masculino, 52 años de edad. Ha laborado en la institución por 3 años.
2. **Español:** Licenciada en español, sexo femenino, 43 años de edad. Ha laborado en la institución por 9 años.
3. **Sociales:** Licenciada en artes, sexo femenino, 47 años de edad. Ha laborado en la institución por 15 años.
4. **Matemáticas:** Licenciada en matemáticas, sexo femenino, 53 años de edad. Ha laborado en la institución por 13 años. Se encuentra con los estudiantes en la asignatura de Aritmética y en la dirección de grupo de grado 5°A de la cual es responsable, por tanto también se encuentra con los estudiantes en *dirección de grupo* (es un espacio asignado de 1 hora a la semana)

A pesar de que los estudiantes pertenecen a la Institución educativa José Antonio Galán, al proceder de escuelas sedes (fusionadas), es el primer año que todos los docentes mencionados tienen contacto con los estudiantes de grado 5°A.

Descripción del grupo de estudio.

El grupo ocupa el aula virtual comunitaria en el primer piso frontal del edificio. La jornada escolar inicia a la 6.45 a.m y termina a la 12:40 p.m y a partir de la 1:00 llega la comunidad a utilizar el aula virtual.

El salón cuenta con 33 sillas tipo universitaria, son ocupadas por 33 estudiantes 14 mujeres y 19 hombres, un escritorio con su respectiva silla, 14 sillas plásticas para 14 computadores con sus mesas apostados a dos de las cuatro paredes que limitan el salón.

El salón cuenta con dos puertas y un ventanal que da al corredor que lleva al patio central, el tablero, un televisor plasma para proyectar material de las diferentes disciplinas, razón por la cual toca cambiar de salón a diferentes horas clase durante la jornada.

A continuación se presenta la codificación de los 33 estudiantes, correspondiente a 19 Hombres (identificados por un número y la inicial G) y 14 Mujeres (identificadas por un número y la inicial R) para la descripción de los estudiantes.

Tabla 2. Codificación de estudiantes grado 5A.

G = GERANIOS (HOMBRES)

R= ROSAS (MUJERES)

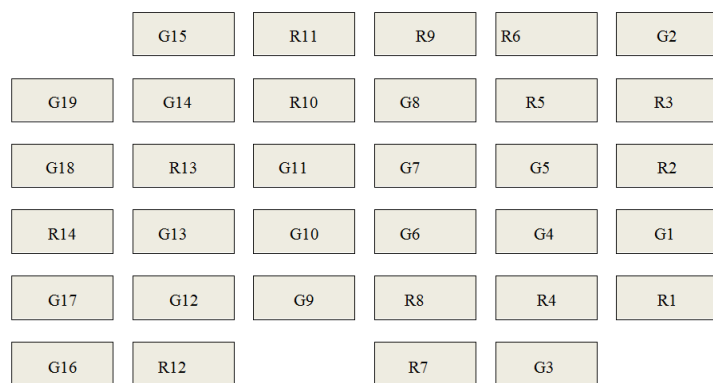
CODIGO ESTUDIANTE	EDAD	VEREDA
R1	11	Cantamonos
G1	14	Montelargo
R2	10	Guacarí Condina
R3	11	Guayabo Guadalajara
G2	11	Montelargo
G3	11	Cantamonos
R4	11	Guayabo Guadalajara
G4	12	Guacarí
G5	11	Montelargo
R5	11	Montelargo
R6	13	Cantamonos
R7	11	Laguneta
G6	10	Montelargo
G7	11	Cantamonos
R8	12	Laguneta
G8	11	Guayabo Guadalajara
R9	11	Guayabal
G9	14	El Jordan Condina
G10	12	Guacarí Condina
G11	11	Cantamonos
R10	11	Guayabo Guadalajara
R11	11	Montelargo
R12	13	Montelargo
G12	10	Samaria
G13	11	Guacarí Condina
R13	12	Montelargo

G14	11	Laguneta
G15	11	Laguneta
G16	11	Guayabal
G17	11	Guayabal
R14	11	Cantamonos
G18	10	Guayabo Guadalajara
G19	13	Cantamonos

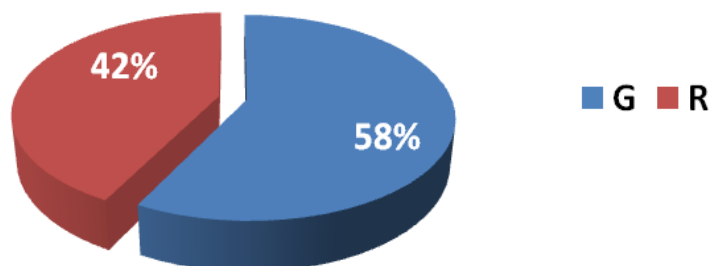
La procedencia de los estudiantes permite, una información del contexto de niños y niñas que llegan al aula de clase, facilitando una descripción de las situaciones de conflicto o no, replicadas en los comportamientos de los estudiantes en el aula. Además permite en la investigación, conocer las dinámicas sociales que se dan en la región.

La Institución permite que los directores de grupo conformen su respectivos mapas de grupo donde los criterios de cada uno son diversos, para el grado 5^a en particular se tuvo en cuenta el orden de lista, y así facilitar el llamado a lista que deben efectuar cada uno de los docentes que ingresan al aula, y poder relacionar la inasistencia.

Gráfica 6. Mapa de grupo grado 5A.

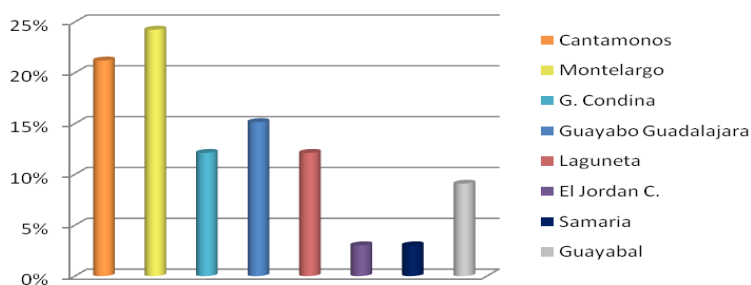


Gráfica 7. Porcentajes de género (sexo) de los estudiantes de grado 5A.



Se presenta un porcentaje mayor de estudiantes de sexo masculino (G) perteneciente a un 58% y un 42% de estudiantes de sexo femenino (R) para el grado 5°A. La procedencia de los 33 estudiantes con respecto a su vereda, presentó para el año 2012 un porcentaje más alto de estudiantes de Montelargo, Cantamonos y Guayabo Guadalajara.

Gráfica 8. Porcentajes de los estudiantes de grado 5A según su procedencia.



A partir del observador que maneja la coordinación de convivencia, se registra un alto número de anotaciones para los estudiantes provenientes de Cantamonos y Montelargo, generando situaciones en relación a la convivencia entre ellos (disputas, golpes, vocabulario soez). Ejemplo de esto, se registra en el anexo 9 de un observador del grado 5A.

3.4 Trayecto Investigativo.

La presente investigación ha tenido una serie de etapas, las cuales se han desarrollado en 18 meses. A continuación se presentará el proceso que por etapas se ha venido trabajando.

Gráfica 9. Representación colectiva de trayecto investigativo (2012).



Reconocimiento de la problemática.

En el primer semestre de la maestría se conformaron grupos de trabajo por macroproyectos, correspondientes a determinadas Líneas de investigación. Desde la línea de Sociales, se realizaron reuniones con personas pertenecientes al grupo: docentes, estudiantes de maestría de cuarto semestre, y una primera asesora la Dra. Luca a fin de seleccionar el tema a investigar en el macro proyecto a conformar.

Se escogió el lugar de trabajo, luego de haberlo sugerido por las personas pertenecientes al grupo de investigación, se realizó una visita de campo a la Institución Educativa de la ciudad de Pereira, Jaime Salazar Robledo, con el objetivo de realizar un reconocimiento de la problemática, evidenciar el contexto donde se iba a trabajar, los intereses de investigación y agruparlos en un mismo problema, posteriormente se generó un árbol de problemas entre los

integrantes del macroproyecto del primer semestre, la problemática que finalmente se escogió fue la de “mediación y resolución de conflicto en las prácticas educativas”.

Re-ubicación del grupo.

Por cuestiones administrativas se realiza un cambio de asesor, con el docente Díaz Gómez del área de humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira. En el primer encuentro, se socializa la temática escogida a trabajar, sin embargo se decide cambiar de enfoque y no preguntarse por el conflicto en el aula, puesto que es un factor negativo sino más bien preguntarse por una problemática más proactiva como lo es La Convivencia Escolar, donde se evidencia aspectos positivos de las interacciones, como estrategias, comportamientos de los estudiantes y los docentes. Se realizó un esbozo de la metodología, de los instrumentos, y una revisión de antecedentes de investigación.

Elaboración y Socialización del proyecto escrito por macro – proyecto.

En ésta fase se realizaron varias asesorías en el grupo de macro - proyecto, se realizó la indagación de antecedentes de investigación y la construcción de la primera parte del marco teórico.

En diciembre del 2011 se elaboró el proyecto escrito por macroproyecto, el cual contenía el planteamiento del problema (contextualización, antecedentes, justificación, pregunta y objetivos), Referentes conceptuales tomando fuentes primarias y secundarias, proceso metodológico de la investigación, y referentes bibliográficos.

Se sustentó en el coloquio de la maestría, frente a los estudiantes de otros macroproyectos, docentes y un evaluador externo, la presentación del proyecto nos dio luces de los vacíos que debíamos llenar frente al referente teórico, precisar más la categoría de convivencia, las cuales se acogieron posteriormente.

Acercamiento a la Institución y a la Unidad de Trabajo.

Cada investigadora realiza su proyecto en la institución en la cual labora para el año 2012:

María Inés Gómez Luna en la Institución Educativa José Antonio Galán, grado 5A.

Pamela Ríos Rojas en el Colegio Liceo Merani de la ciudad de Pereira, grado 7°.

Se realizó una descripción y una contextualización escrita de la población a investigar. Por estar inmersos en la institución, ésta fase de reconocimiento se había realizado, de ante mano, por lo tanto se pasó fácilmente a la siguiente etapa.

Gestión para la recolección de la información.

Para el proceso de recolección de la información se solicitó una carta a la coordinación de la Maestría en Educación de la UTP, para presentar a las instituciones educativas. Para éste proceso se realizaron tres entrevistas no – estructuradas y se firmaron los consentimientos informados para realizar la aplicación de las diferentes técnicas de recolección de la información.

Éstas entrevistas se realizaron con los respectivos directores, y los docentes implicados. Se presentó el proyecto, los objetivos y la metodología; se resolvieron dudas, en cuanto a la forma de recoger la información, se aclaró a los docentes que no se iba a cuestionar su parte pedagógica sino que se iba a realizar observación de los procesos de convivencia, para que no se sintieran juzgados; además se resaltó el manejo de la confidencialidad de la información al proyecto investigativo.

3.4.1 Aplicación de las técnicas de recolección de información.

Las técnicas seleccionadas contribuyen al reconocimiento de forma clara de la realidad en el contexto natural del aula de clase y la variedad de técnicas presentes, buscan generar un espacio de fiabilidad y validez frente a los resultados (Goetz y LeCompte. 1988, p. 81).

Observación sistemática.

Desde la continua observación, permite de primera mano acceder a los fenómenos en su contexto natural y en momento real, sin la manipulación intencional, a fin de llevar a cabo un reconocimiento en un espacio particular. La técnica de la observación tiene cuidado de que sus procedimientos sean cuidadosamente definidos y lo suficientemente explícitos para no dar lugar a la duda en la forma en que se llevan a cabo las descripciones (Croll, 1995)” (Orduna, 1995).

Fue realizada durante un periodo de seis meses aproximadamente y se realizó la observación a varios docentes, incluyendo las investigadoras (auto – observación), posterior a esto, se procede desde una observación libre, de contextualización y aproximación al grupo: la

observación inicial, se ejecutó en variados escenarios de clase y contenía diferentes variables de observación, entre ellas: líneas de comportamiento, proxemia, kinesia y análisis de interacciones, captados en la observación y marcados bajo elementos propios del lenguaje: //para conductas no verbales, “”para lenguaje textual, () para las opiniones del observador, y ... para el texto que no se alcanza a registrar. Esta observación preliminar, señaló elementos recurrentes que dieron luz de otras subcategorías, a partir de las cuales el observador se sitúa, y registrada de manera sistemática según se presenten en la interacción en el aula durante el transcurso de las clases.

Posteriormente, con varias observaciones y en los grupos de discusión del macroproyecto en compañía del asesor, se señalan unas categorías emergentes: diálogo, procesos de mediación y normatividad, y se realiza la observación sistemática de éstas sub categorías.

La entrevista semi-estructurada.

La aplicación de ésta técnica como lo plantea Flick (2004), permite que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación diseñada de manera relativamente abierta con mayor facilidad que en una entrevista estandarizada.

La entrevista en el proceso de investigación, se reconoce como una guía, con la cual se anticipan cuestiones generales, así como información específica, desde una conversación flexible, más natural (Goetz & LeCompte, 1988, p. 134), y fue realizada a informantes claves (directivos, docentes observados y estudiantes) relevantes para el estudio. A los entrevistados se les solicitó autorización tanto en la entrevista, como para observar y registrar las clases, también solicitud a padres y estudiantes involucrados en el proceso de investigación, se registran en los [anexos 5 y 6](#) de consentimiento informado.

La claridad desde un acercamiento con intenciones definidas, permitió validar las actuaciones registradas por parte de cada uno de los involucrados, y sus opiniones frente al cumplimiento o no de objetivos, directrices de la institución y actuaciones en situaciones reales relatadas.

3.4.2 Aplicación de los instrumentos de recolección de información.

Para la aplicar las técnicas anteriormente mencionadas, se utilizaron como instrumentos el diario de campo, la rejilla de observación, y el cuestionario semi – estructurado.

Diario de campo.

El diario de campo contribuye como herramienta clave para la recolección de la observación de los fenómenos desde las prácticas educativas intervinientes, es decir lleva a cabo la descripción de las clases, donde existe una relación directa del investigador involucrado en las prácticas educativas que se configuran en cada grado, donde el registro permitió no solo la recolección y conservación de datos relativos a los fenómenos presentes en el aula, sino de aquellos en lo que quien registra se hace partícipe de lo que sucede y lo registra como experiencia interpretativa para la reflexión de su propia práctica.

La importancia del diario de campo se retoma desde Jorgensen (1989), cuando plantea la posibilidad de plasmar allí la descripción de las reflexiones del investigador, sus sentimientos e ideas, momentos de confusión, corazonadas e interpretaciones desde lo que observa, proporcionando la oportunidad de clarificar pensamientos y planear el siguiente paso en el proceso. De ésta forma se utilizó un diario de campo diseñado por los investigadores, para plasmar las vivencias y los comentarios.

Se realiza un primer registro natural, como lo reconoce Tezanos (1998) en donde lo anotado cuenta con un primer modelo de registro ([anexo 2](#)), que privilegia el lenguaje, sus entonaciones, conductas verbales y no verbales y que, inscribe cantidad de observaciones de todo lo que acontece en el aula. En Febrero de 2012 se diseñó el instrumento del diario de campo, en una reunión de los investigadores y su asesor. Se realizó el formato, donde se registra la hora, el lugar, el objetivo, un amplio espacio para la descripción, y otro para los comentarios personales.

El formato de diario de campo, se ajusta mediante un mecanismo hermenéutico que permite un registro base para categorizar y llegar al análisis de la información. Colabora en la revisión de las categorías de manera permanente con respecto a los acontecimientos en el aula y posible surgimiento de nuevas categorías. El segundo modelo ([anexo 3](#)), permite una reconstrucción más clara de la descripción de datos específicos en el espacio de aula, así como

apuntes del investigador, detalles frente a las categorías encontradas y una interpretación de sucesos a contrastar desde el referente teórico.

A partir de la búsqueda de registros mas focalizados, surge la necesidad de crear una rejilla de observación para plasmar lo sucedido en las categorías emergentes.

Rejilla de observación.

A fin de proveer aportes concretos en el proceso de recolección de información, se recurre a incorporar un protocolo más estandarizado desde la rejilla de observación, que focalizara los datos observacionales (Goetz & LeCompte, 1988, p. 194), los cuales fueron seleccionados en común por parte del grupo de trabajo.

El instrumento de la rejilla fue diseñado en Mayo de 2012 de manera colectiva. Inicialmente, se definieron unas categorías de acuerdo a las observaciones preliminares, y posteriormente, se realizó un formato que contiene: la fecha, el lugar, el objetivo, espacio para las descripciones de las categorías emergentes y un espacio para plasmar los comentarios personales.




A partir del consenso de grupo se eligieron unas categorías emergentes comunes a los integrantes de la investigación: diálogo, mediación y normatividad, asignadas con colores en relación con las prácticas educativas, tanto de los docentes como de los estudiantes ([anexo 4](#)). Los colores permitieron la lectura de estas subcategorias dentro de los registros.

Cuestionario semi – estructurado.



La pertinencia de este instrumento, corresponde a la búsqueda de acceder a una pregunta desde diferentes posibilidades, en especial en relación con la convivencia y los mecanismos manejados en el aula, permitiendo desde el diálogo con el respondiente, hacer preguntas sobre experiencias, opiniones y sentimientos, preguntas hipotéticas y proposicionales (Goetz & LeCompte, 1988, p. 151), cuya naturalidad permitió develar opiniones fiables, así como develar lo que el sujeto dice y hace, manifestando sus opiniones con respecto a lo que sucede en el espacio de aula. Este instrumento se realizó a través de una lluvia de idas en Agosto de 2012, teniendo en cuenta las categorías de la investigación y las categorías emergentes, se plantearon una serie de preguntas, depuradas hasta considerar aquellas que eran pertinentes ([anexo 7](#)). Este cuestionario se llevó a un juicio de experto para aumentar su confiabilidad.

3.4.3 Procesamiento de la información.

Se realizó mediante la sistematización de la información recolectada a través de lo que se conoce como codificación; El proceso de **codificación abierta**, compone las categorías iniciales y las categorías emergentes, en relación a la lectura realizada, para cuyo análisis se realizó una codificación específica por parte de los miembros de trabajo, lo que permitió una lectura de las categorías emergentes de acuerdo a lo siguiente:

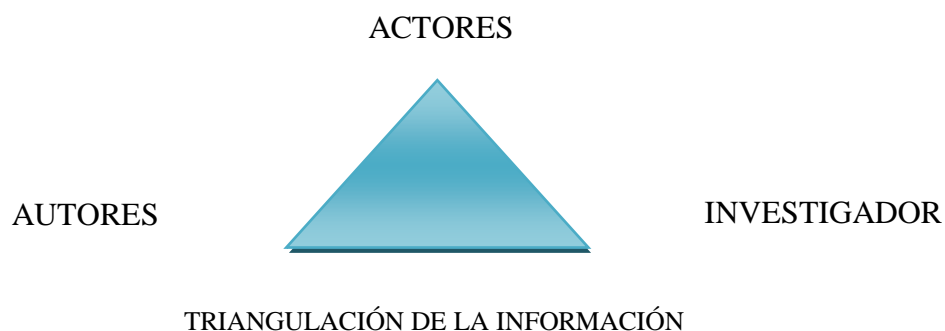
Dialogo 
 Procesos de mediación 
 Normatividad 

Tanto los diarios de campo, como el cuestionario semi-estructurado para la entrevista, se abordaron desde esta codificación para una lectura más clara de la información. En relación con la categoría emergente para cada caso en particular, se seleccionó la siguiente codificación:

Colaborar es posible  (caso 1)
 Hablar hasta hacerse entender  (caso 2)

El proceso de **codificación selectiva**, toma en cuenta el análisis de las categorías y examina en relación a la información recolectada, tanto en los diarios de campo, como en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, buscando similitudes y diferencias en las prácticas reflejadas dentro del aula, que permitieron llevar a cabo una lectura del fenómeno. Finalmente para la triangulación de información, se estudia desde las categorías emergentes, si las actuaciones guardan coherencia, entre lo que se dice y se hace, los fundamentos teóricos y las interpretaciones del investigador.

Gráfica 10. Interpretación de información.



Parte IV: construcción de sentido

4. Construcción e interpretación de información.

El lenguaje como mecanismo de interacción en el aula de clase, ha generado espacios de integración donde conceptos y categorías han sido registrados en su cotidianidad a partir de la interacción de docentes y estudiantes en ambientes naturales de clase, donde fue posible fijar atributos repetitivos remarcables y han sido analizados a la luz de la teoría, organizando esa idea de mundo desarrollada en el aula bajo las actuaciones y situaciones acontecidas en el espacio real. Las actuaciones de los docentes durante sus clases, los mecanismos que emplean para el manejo de temas como la disciplina o manejo de los conflictos, permitieron explorar prácticas cotidianas heterogéneas ante estas situaciones y por tanto, diferentes grados de respuesta positivos y negativos por parte de los estudiantes.

Para el proceso de categorización, “es fundamental la determinación de propiedades y atributos compartidos en las unidades de datos” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 177), por tanto, las categorías emergentes, conforman la construcción de mundo observado de manera repetitiva en el espacio de aula y forman parte de un proceso de abstracción que fijaron una unidad de análisis revelado en el espacio de observación y registro, con respecto a los comportamientos, aplicación de normas, proceso de comunicación y demás en el aula.




La comparación, contrastación, así como la ordenación, fueron parte de las tareas fundamentales en la selección de las categorías emergentes a estudiar, para el establecimiento de relaciones entre las actuaciones. Como se registra en la pág. 78 de este trabajo (en los instrumentos de recolección de información), fue a partir de un consenso de grupo, de los acontecimientos comunes a los miembros del proyecto desde sus espacios de aula, que se eligieron unas categorías emergentes: diálogo, mediación y normatividad, las cuales fueron asignadas con colores, facilitando luego su lectura en los diarios de campo y rejilla de observación, así como el análisis de la información.

Las generalizaciones emergentes, han permitido una organización sistemática de los datos, detección de relaciones descubiertas en la interacción y entre las mismas proposiciones y su integración dentro de la búsqueda a la pregunta del proyecto de investigación.

4.1 Categorías emergentes (caso 1).

A continuación se muestra la codificación para la mención de técnicas e instrumentos que se emplearon durante la investigación y que se presentan en la lectura de las categorías emergentes:

Tabla 3. Codificación para la mención de técnicas e instrumentos

TECNICAS E			
INSTRUMENTOS	CODIGO	ACTOR	CONSOLIDADO ¹
Diario de campo	D	Docentes y estudiantes	Desde D1 hasta D34
Entrevista	E(entrevista docente)	Docentes	Desde E1 hasta E5
	En(entrevista estudiante)	Estudiantes	Desde En1 hasta En10
Cuestionario	 (diálogo)	Preguntas a	Desde pregunta 1
	 (procesos de mediación)	docentes y	hasta pregunta 15
	 (normatividad)	estudiantes	
Análisis de documento(Manual de convivencia)	FL (falta leve)		Desde L1 hasta L12
	FM (falta moderada)	Estudiantes	Desde M1 hasta M18
	FG (falta grave)		Desde G1 hasta G27

4.1.1 Diálogo.

Los espacios de aula, se conforman como lugares iniciales de diálogo en comunidad, desde los lenguajes que se configuran y que, se ven marcados tanto por el lenguaje verbal, como por una serie de comportamientos y respuestas gestuales que influyen la calidad del mensaje que se desea dar a conocer a otro, donde su mayor influencia resulta en relación con el fenómeno

¹ El consolidado, pretende dar claridad de las descripciones que se encuentran en las categorías emergentes con respecto a la cantidad de diarios, entrevistas, preguntas de cuestionario realizadas y registro de otros documentos durante la investigación.

EJEMPLO: D22 (diario de campo N°22 de 34 diarios registrados)

En3. p 3 (entrevista realizada a estudiante de grado 7°, página N°3 de la entrevista)

de que “muchos problemas de convivencia pueden surgir de la poca o limitada capacidad de escucharse mutuamente” (Chaux, et al., 2012, p. 76).

Dentro de los espacios de aula, se establecen mediante el lenguaje, la aceptación o no, de conductas sociales por parte de los estudiantes, en especial en relación con el docente. Cuando el docente reconoce que “decirle cualquier palabra a una niña, palabras soeces me parece horrible, para mí es una falta de respeto no solo contra el compañero, sino contra todo el salón” E1(entrevista a docente), permite contemplar tanto la posición del docente frente a una situación verbal que se presenta, así como la manera mediante la cual establece un rechazo frente a un lenguaje específico y que da a conocer a los estudiantes cuando posteriormente comparte en las normas del manual de convivencia las actuaciones frente a esta situación particular como falta grave en los procesos de convivencia pacífica establecidos por la institución y considerados como importantes por el mismo docente. Desde el ejercicio práctico de apoyar o desaprobado este tipo de conductas, se reconoce una perspectiva del docente en el aula de clase en relación con el manual de convivencia, a partir de parámetros que establece para asumir la convivencia en su espacio de clase.

Es importante resaltar, que desde el contexto particular, si bien para los docentes el cuidado de las relaciones se establece desde los mismos expresiones que se emplean al interior del aula y reconocen la importancia de un lenguaje respetuoso (en entrevistas E1, E2, E3), en acuerdo con lo reconocido por Chaux, et al., (2012) en relación al afecto en las relaciones y la importancia de una comunicación clara y abierta, en situaciones puede no presentarse como generalidad para todos los espacios de encuentro comunicativos entre los docentes y estudiantes. En la entrevista (E4) el docente reconoce por ejemplo: “la dificultad para llegar a acuerdos y conciliación” con varios estudiantes dentro de la clase, y registra la necesidad de intervenciones mediante conciliación y respeto, bajo una influencia del tiempo para una mejoría en el desarrollo de las relaciones dentro de su clase.

La presencia de una norma frente a las faltas, pensada como imposición sin reconocimiento del otro, puede presentarse en algunos casos como primera alternativa en una situación difícil de diálogo (D9, D18, D23, D25...) y que por tanto, no remite a un espacio que permita conocer la opinión del otro y las actuaciones de los involucrados.

Por el contrario, en aporte a la convivencia desde el reconocimiento real de la necesidad de vivir en sociedad, desde un espacio de práctica escolar cotidiana como plantea Delors (1996) es necesario, una reflexión en cuanto a los procesos de diálogo sobre los cuales se promueve el actuar de los estudiantes, de los proyectos a partir de los cuales se generan aprendizajes en el aula de clase mas allá de la disciplina impartida. Espacios para dar a conocer los intereses de todos en busca de un bien común, de la reconciliación entre estudiantes y en relación a sus docentes, es reconocido como una práctica educativa a favor de la convivencia e interpretada, a partir de las entrevistas tanto de docentes y directivos (E1 y E6), como de estudiantes (En 3), cuando registran en la *convivencia* (espacio asignado por la institución como propuesta a la mejora de las relaciones sociales de estudiantes y docentes), un espacio práctico con resultados positivos, tanto en las acciones de los docentes, como entre los mismos estudiantes.

Desde Bronckbank & McGill (2008) se retoma el concepto de diálogo en relación a la interacción donde los participantes se sitúan en un ir y venir de ideas, que pretenden una conversación clara y fluida, se reconocen diferentes tipos de diálogo entre los involucrados y que influyen las actuaciones de los mismos: El diálogo de manera natural, hace referencia al surgido entre cualquier tipo de personas, en particular se observa a partir de los diarios de campo, cuando los estudiantes interactúan unos con otros (por ejemplo en los diarios: D12, D15, D20). El diálogo intencionado presenta cuando la persona habla lo suficiente para aclarar su intención o posición referente a algo específico, se evidencia cuando el coordinador habla con la docente (D8), en cuyo sentido didáctico no se pretende posibilitar la creación o saltar nuevas ideas, sino dejar claro aspectos que se requieren en el espacio académico. El diálogo reflexivo, enfocado a conducir y potenciar un aprendizaje de reflexión crítica (D26, conversación con el coordinador y profesor de ciencias), se presenta desde el espacio de dirección de grupo donde el docente de ciencias dialoga con sus estudiantes, permite sus opiniones y las emplea para presentarles posibilidades para desarrollar de manera pacífica, el manejo de conflictos.

El diálogo constituye un proceso de suma importancia, en el aprendizaje como proceso colectivo es inherente, es una atadura indisoluble que garantiza las dinámicas en el aula, y en donde su separación puede conllevar al fracaso (Jarvis, 1987) (Bronckbank & McGill, 2008). Cuando un miembro de la comunidad educativa se dirige a escuchar la versión de un estudiante antes de establecer una sanción (como se observa en D19, cuando la coordinadora habla afuera

del salón con Azul23), permite dar a conocer la versión de lo sucedido, de establecer con el estudiante un espacio de confianza, de aprendizaje para la vida misma en la convivencia con el otro. Esta actuación permite reconocer, una práctica educativa mediadora por parte de un miembro del colegio que no acude directamente a la sanción, actúa en favor del bien común y incrementa los dispositivos de confianza entre los actores de la comunidad frente a hechos de convivencia.

El diálogo reflexivo, planteado por Brockbank (2008) se establece cuando favorece cambios de los supuestos que tiene cada persona de su propia realidad. En cuyo caso, cuando los docentes reconocen establecer espacios entre ellos que les permitan plantear sus experiencias concretas, positivas y negativas en su participar diario en el aula, permite acercarse a un reconocimiento de diálogo:

Entrevistado: ...Ehhh, con los profesores también, amigo, soy normal, pero con los estudiantes es de respeto, pero buscando siempre que ellos estén bien.

Entrevistador: ehhh, con tus compañeros hablan a veces, de las prácticas, de cómo les va en el grupo, con los que entran en el grupo

Entrevistado: Si, hablo mucho. Mas que todo con el profesor de Lenguaje, que tienen como dificultades los estudiantes con él, eehhh, entonces hablo mucho con él, me cuentan cosas. Con el coordinador, se hablan muchas cosas

Entrevistador: con el coordinador

Entrevistado: Si...

E1. Entrevista docente de ciencias y director de grado 7°. (Comunicación personal, 18 Octubre 2012, p. 1)

El reconocimiento de una apropiación, por parte de todos los involucrados en el proceso educativo (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes), reconoce a través de las reflexiones de trabajo en equipo, inicialmente por parte de los docentes, el planteamiento de formas de producción interdisciplinar y transdisciplinar del conocimiento, el paso de colectivos docentes a espacios de diálogo y confrontación propias de las comunidades (Imbernón, 2007) (Buitrago & Gutiérrez, 2009), pasando a ser coparticipes en soluciones concretas.

Desde lo planteado por Delors (1996), una práctica toma en cuenta las situaciones que se dan en el salón de clase, integra tanto el aprendizaje académico, como las herramientas prácticas para la vida, a través de espacios de diálogo constante, e involucra tanto las interacciones de docentes y estudiantes, como el planteamiento de las situaciones puestas en común por parte de los docentes. Este reconocimiento colectivo, de las actuaciones de los docentes en su salón de clase y las recomendaciones aportadas por sus propios compañeros, señala una reflexión de la práctica pedagógica de algunos docentes en su quehacer diario, favorece las buenas relaciones entre cada uno de los sujetos involucrados y permite el reconocimiento de situaciones comunes que entorpecen los procesos en grado 7°.

Las prácticas en favor de la tolerancia, la libertad de expresar las diferencias, la no violencia mediadas por mecanismos de comunicación por parte de docentes en su salón de clase, permiten la construcción de mundo de sus estudiantes de procesos prácticos de convivencia pacífica, de posibles soluciones alternas a un malentendido y de una mejora en las relaciones con sus mismos estudiantes.

4.1.2 Procesos de mediación.

En el espacio del aula, surgen diferencias relacionadas con los puntos de vista de sus participantes, las situaciones que se generan y los mecanismos que se emplean para el establecimiento de la convivencia. En dichos procesos, se visualizan una serie de respuestas, físicas y mentales de cada integrante proponiendo un espacio interactivo que requiere unas estrategias básicas para la sana convivencia en una comunidad. Se reconoce como una alternativa viable:

La mediación de conflictos como un proceso en el cuál un tercero neutral les ayuda a las partes involucradas en un conflicto a buscar un acuerdo de beneficio mutuo. En una mediación, las partes participan de manera voluntaria. Además el mediador no impone la solución, sino que facilita el proceso para que sean las partes mismas las que decidan sus acuerdos. En éste sentido, la mediación se diferencia del arbitraje, el cual el árbitro sí decide cómo se debe resolver el conflicto. (Chaux, et al., 2012, p. 103)

Los procesos de mediación en el aula, establecen un espacio amplio para la convivencia, donde cada uno de sus miembros cumple un rol fundamental y por tanto, puede contribuir a

desarrollar formas de cooperación en las cuales todos se vean beneficiados. Desde la práctica pedagógica del docente, o bien desde las prácticas de agentes que participan en el salón de clase (como los directivos), integra lo planteado por Delors (1996) más allá del aprendizaje académico: presenta herramientas prácticas para la vida promovidas desde acciones conscientes y suscita las buenas relaciones desde el reconocimiento claro por un medio pacífico, de los intereses legítimos de los integrantes.

La mediación en sus rasgos primordiales es reconocida por Robayo (1988), como proceso mediante el cual los actores de un conflicto asumen responsabilidades compartidas, consideran alternativas, llegan a acuerdos mutuos y toman decisiones a favor de todos los involucrados (registrado en los diarios D13, D20). Su método flexible cimentado en principios básicos como el sentido común y la buena voluntad de las partes pretende resultados específicos donde se comprenden los planteamientos de cuestiones que han de ser debidamente tratadas, el conocimiento de las necesidades del otro y la formulación de propuestas en términos aceptables para los participantes.

Si bien para Chaux, et al., (2012) un mediador requiere cierta formación, al menos en mediación de conflictos, para participar como sujeto neutral en el proceso y que, ayude a otros involucrados en un conflicto, promoviendo actos de convivencia pacífica, se localiza en el salón de clase frente al desacuerdo verbal, un proceso dinámico donde los estudiantes se involucran participativamente, desde sus intereses personales y guiados por la buena voluntad, en búsqueda de soluciones pacíficas. Cuando el estudiante (en entrevista En3) reconoce entre sus compañeros la acción de evitar una confrontación mediante el “hablar con ellos”, realiza una acción voluntaria, característica fundamental presente en los procesos de mediación, sin embargo, la actuación de agentes como el docente o un coordinador presente en el momento en que acontece el conflicto, posibilita o no consolidar espacios para la mediación y que reconozca lo planteado por Morin (1999) desde esa necesidad de aprender a vivir y a comunicarse y que genere un aprendizaje desde la práctica de impartir una educación para la vida.

Se establece para grado 7°, la valoración de mecanismos mediante los cuales algunos estudiantes reconocen en sus compañeros actitudes mediadoras en referencia al grupo (desde las entrevistas En1, En2 y En3), también sitúan un proceso de mediación basado en la escucha de todos los involucrados y el reconocimiento de las versiones de los participantes previo a una

sanción, (en caso de incumplimiento de la norma), donde el coordinador y los docentes forman parte activa y su participación, son reconocidos tanto por los docentes, como por los mismos estudiantes que recurren a ellos y los solicitan en situaciones particulares. Este tipo de prácticas tanto docentes como educativas en general, buscan mediar la convivencia pacífica en el aula de clase y aportar a la coexistencia en el espacio escolar desde espacios de negociación.

Es el caso registrado en el diario D8 (de una falta grave, señalada como G3 en el protocolo de convivencia que hace referencia a agredir físicamente a un compañero y los mecanismos de reparación), donde los estudiantes recurre al coordinador para aclarar la situación que se ha presentado y donde todos los involucrados ponen sus puntos de vista en lugar de aplicar inmediatamente una sanción. Así se evidencia en las entrevistas:

Entrevistado: Hay veces o sea, le pueden decir al coordinador para que el problema se solucione mejor o para que haya mejor circunstancia en que, pues...

Entrevistador: Consideras que es bueno que busquen al coordinador?

Entrevistado: Si.

Entrevistador: te gusta?

Entrevistado: ó a los profesores, ó alguien que nos ayude. Porque no todo se soluciona con golpes. Entonces hay veces

En3. Entrevista estudiante grado 7°. (Comunicación personal, 19 Octubre 2012, p. 3)

La intervención de otros actores en el proceso, reconoce en la solicitud por parte de los estudiantes, la presencia de acciones de los miembros de la institución en la búsqueda de soluciones pacíficas, más que la aplicación de una sanción o la recurrencia a mecanismos violentos por parte de los estudiantes en búsqueda de aspectos positivos, sin embargo, es importante resaltar que muchas situaciones de agresión en las cuales participan los estudiantes y frente a las que solicitan intervención, son iniciadas por “juegos bruscos” desencadenado situaciones de conflicto.

En algunos casos (señalado en los diarios de campo D16, D23, D32...), se presenta durante el desarrollo de la clase ciertos juegos bruscos que el docente pasa por alto. Su problemática se resalta como lo plantea Bear (1998), en el hecho que al tolerar comportamientos agresivos entre los estudiantes, envía un mensaje indirecto de aceptación que termina

legitimando estos comportamientos e influenciando de manera negativa, los procesos de convivencia pacífica desde la indiferencia por parte del docente que no canaliza esta situación para dar a entender a sus estudiantes la posibilidad de compartir actividades que no involucren daño al otro.

Si bien en el espacio escolar, no se han denominado los agentes mediadores como tal, muchos miembros participan de ella desde su acción directa bajo el hecho de convivir en el mismo espacio, en algunos casos los mismos compañeros, quienes de manera voluntaria intervienen para enmendar un comentario fuerte entre docente - estudiante (desde las observaciones anotadas en diarios de campo D12, D18, D28) y en otros a los mecanismos de convivencia que desde el manual, ha determinado el colegio en búsqueda de la sana convivencia desde el reconocido Coordinador de convivencia y no de disciplina.

Entre algunos aspectos importantes a tener en cuenta al analizar la convivencia y las prácticas, se sitúan los efectos generados a través de la empatía con el otro, como variable fundamental, ayudando a evitar el maltrato del otro. El planteamiento de situaciones de empatía, promueve en un proceso de mediación una dirección de ayuda del otro, desde la promoción de comunicación y atención a las necesidades ajenas, como referencia Chaux, et al., (2012), de allí, la importancia de promover más que la negociación, el reconocimiento del otro.

Dentro de los procesos señalados, se encuentra la realización de una “*convivencia*” a los estudiantes, lugar donde trabajan en diferentes grupos (no correspondientes a su ubicación habitual), que les permite un acercamiento a otros compañeros, y que finalmente, pone en manifiesto, un aspecto de empatía entre los estudiantes:

Entrevistado: Eehhh, por ejemplo **la convivencia** nos mejoró, porque antes estábamos como más apartados, ahora estamos todos como mas unidos

Entrevistador: que consideras fue lo que paso ahí, quienes tuvieron que ver, como sucedió ese cambio ahí?

Entrevistado: Todos tuvimos que ver, porque pues, como, nadie es perfecto, entonces... nosotros en **la convivencia** tuvimos mucha unión, por las actividades que nos colocaban, todo eso

En 3. Entrevista estudiante grado 7°. (Comunicación personal, 19 Octubre 2012, p. 4)

La convivencia realizada a grado 7° y en la cual participaron: el director de grupo (en este caso docente de ciencias), el coordinador de convivencia y los estudiantes, reconstruye el saber social referido por el MEN (2002) a partir de la práctica en contextos particulares, sin pretender eliminar la diferencia, por el contrario: busca generar espacios de concertación que permitan reconocer y respetar al otro.

Los estudiantes emprenden acciones desde su desarrollo como seres sociales, en favor de la sana convivencia desde intervenciones individuales, aún cuando no poseen una formación concreta en la mediación de conflictos. Sin embargo, desde sus juegos ocasionan cantidad de situaciones que finalmente, no reconocen desde un manejo adecuado. En este caso, son las actuaciones concertadas y conscientes de los docentes y directivos, las que intervienen para la mediación y concertación mutua, pero que se articulan más desde espacios alternos al salón de clase, que desde el ejercicio de la práctica cotidiana del docente en el aula.

4.1.3 Normatividad.

“La identidad es una forma de sentir la subjetividad como algo constituido por la posesión de algunas cualidades. Se nutre de experiencias concretas y también de asumir modelos normativos ideales construidos culturalmente”.

(Gimeno, 2000, p. 40)

Si bien, desde la vida en comunidad se estructuran unas pautas sociales, políticas y culturales, en el espacio educativo se configuran una serie de normas relacionadas de manera directa con el contexto, desde las leyes generales de educación aplicadas a unos manuales que buscan crear una sana convivencia.

Las normas consentidas en el marco Educativo y dispuestas por sus miembros, corresponden a la configuración de unos intereses, pautas de comportamiento esperadas y formas de ver el mundo específicas, reconocidas en cuanto son adoptadas por los miembros, de modo que constituyen unas características propias del contexto y que los identifican como comunidad (Goetz & LeCompte, 1988, p. 118).

Partiendo de esto y fundamentado en la Constitución Política de Colombia, la ley General de Educación, se establecen como resultado de acuerdos colectivos, el reglamento interno ó Manual de Convivencia mediante el cual se orienta el ejercicio de derechos y responsabilidades de todos los miembros de la comunidad educativa para la convivencia pacífica (Ley 115 de 1994,

Art. 87). Su efectividad se basa en adoptar actitudes comprometidas, a partir de la utilidad y significación de las normas allí comprendidas.

Dentro del espacio educativo en cumplimiento a la norma, se establece desde un acto inicial de dar a conocer a todos los estudiantes las normas en el manual comprendidas, encuentros para la socialización de las normas y su importancia para la vida en comunidad. Un clima social de normas claras, donde todos sus participantes tengan la oportunidad de ayudar en su elaboración, esperando menos problemas de convivencia (Ortega, et al., 1998, p. 32) se establece a partir de la configuración del manual por parte de los directivos y docentes, asentando en común situaciones de años anteriores que merecen ser tomadas en cuenta o acordadas.

Si bien son compartidas y reconocidas por el cuerpo educativo (registrado en E6 pág. 2, entrevista realizada a coordinador de convivencia), algunas de estas normas para la sana convivencia no se encuentran en un reconocimiento total por parte de los estudiantes, y afectan de manera recurrente. Como presenta Chaux, et al., (2012), existe un establecimiento de la norma, pero no su aplicación consistente y por tanto, termina convirtiéndose en un factor negativo en el desarrollo de los procesos de la clase, en especial aquellos relacionados con la convivencia.

Ante el incumplimiento de la norma, se hace evidente el mecanismo de *observador externo de convivencia*, donde se registra la falta cometida por el estudiante o los estudiantes, se describe de manera concreta y se señalan los mecanismos de reparación, para ser abordados fuera del espacio de clase. Dicho observador pretende ser una ayuda para el manejo de las acciones incorrectas dentro del espacio de aula, por tanto es importante tener en cuenta su uso pertinente y en situaciones que no es posible manejar de manera concreta dentro de la clase, permitiendo cumplir con la finalidad de ser parte de la reparación, y no un objeto escrito al que se habitúa el estudiante.

El valor en cuanto el uso de la norma sea correcto y se dé a conocer su importancia, que aún desde el observador no ha sido resaltada, pretende ser clara para todos los miembros dentro de su vida en sociedad, permitiendo para ellos comprender realmente su sentido práctico (Chaux, et al., 2012, p. 85). Ante el poco uso o ante la costumbre del estudiante al observador (se registra en D31 en dirección de grupo por parte del docente de ciencias), ante la revisión de la cantidad

de faltas que poseen los estudiantes y las razones más frecuentes por las cuales se obtienen las anotaciones, se presenta cierta familiarización del estudiante ante el mecanismo de anotación.

Se presenta por tanto, que los docentes hacen uso de lo establecido en el protocolo de convivencia para el año en curso, que otorga dentro del manual cierta autonomía para administrar una serie de reparaciones dentro del espacio de aula y que se hace clara de manera diversa para cada asignatura (entre las observaciones registradas en diarios de campo: D3 en lenguaje para manejo de desorden en clase, con llamados a coordinación, D7, D12 en Artes para administración del tiempo, D11, D33 en matemáticas para control de la disciplina y D15 en sociales para manejo de las basuras), el establecimiento de modelos en búsqueda de ciertos comportamientos en sus estudiantes y en el desempeño de la clase, arrojan respuestas particulares de los estudiantes ante las prácticas que sus docentes aplican en su clase.

Para el manejo general del salón se establece el mapa de grupo para grado 7° (D2, D16, D23 D28, D31), en el que participan docentes y padres de familia bajo la supervisión del director de grupo. Sin embargo, el uso de mecanismos alternos al establecido ha evidenciado cambios dentro de la conducta en las clases, como la espera dentro del salón al docente por parte de los estudiantes, la ubicación en el puesto y momentos cada vez más amplios sin dispersión, haciendo necesario al presente, el planteamiento de procesos a futuro que permitan respuestas autónomas, donde se trascienda de una heteronomía marcada por parte del docente a una autonomía por parte del estudiante; se reconoce también la necesidad planteada por Chaux, et al., (2012) de un reconocimiento de la norma y la importancia de su cumplimiento para la convivencia pacífica.

Entre los procesos efectuados por parte de los miembros de la comunidad educativa, en búsqueda de encontrar soluciones a las situaciones de anormalidad dentro del aula de grado 7° y que terminaban como anotaciones en el observador externo, se manifiesta dos acciones concretas:

1. Inicialmente, un diálogo más abierto y constante de los docentes que entran al aula y que comparten dentro del espacio educativo, de los mecanismos (permitir que los estudiantes realicen su descarga frente a una situación, habilitar espacios de comunicación tanto con los estudiantes como con otros docentes) que cada uno emplea y su funcionalidad. Las entrevistas a docentes (E1, E2 y E6) acerca de las acciones que están empleando para el

manejo de la convivencia y cumplimiento de las normas dentro del aula, señalan algunos de los casos donde se asigna el reconocimiento a dicho proceso:

Entrevistador: bueno, como manejas tu relación por ejemplo con los demás docentes que entran al mismo salón?

Entrevistado; Muy bien, hay mucha comunicación, siempre que ocurre algo, pues tratamos de decírnoslo, y pues bueno, como maneja usted esto?... qué hace usted acá?..

Con el director de grupo, eeehhh pues nosotros le contamos mucho pues lo que pasa...vea que este estudiante hizo esto...como lo vamos a manejar?, que hacemos?. También con el coordinador, que es un apoyo

Entrevistador: Con el coordinador?

Entrevistado: Sí con el coordinador...

E2.Entrevista docente de matemáticas. (Comunicación personal, 18 Octubre 2012, p. 2)

La participación del personal docente, más que solo la aplicación de sanciones, forma parte de un proceso en construcción por parte de la coordinación y los docentes.

2. El segundo asunto, se basa en la realización de talleres direccionados desde la coordinación y aplicado por los docentes, así como la actividad de convivencia para grado 7º, señalando la importancia del proceso por parte de los mismos estudiantes cuando reconoce que “en **la convivencia** tuvimos mucha unión, por las actividades que nos colocaban, todo eso” (descrito en En3, entrevista estudiante, p. 4), así como de los organismos que buscan la generación de resultados positivos:

Bueno, lo que nosotros estamos haciendo, bueno las actividades, no solo con esas actividades, nosotros estamos haciendo talleres de convivencia, estamos haciendo una cantidad de cosas, la mayoría de los docentes están comprometidos con el proceso, entonces empiezan a hacer momentos reflexivos con ellos, a hacer trabajos escritos, el profesor de ética siempre permanece pues haciéndoles actividades que de pronto sean, pueden ayudar con la convivencia a los estudiantes...

E6.Entrevista coordinador convivencia. (Comunicación personal, 18 Octubre 2012, p. 1)

A favor de la construcción de planes para la mejora de la convivencia, es importante resaltar como dentro del espacio de aula, se configuran roles importantes desde la organización misma de los estudiantes y su formas de asimilar la norma disciplinares, donde “la interacción continua entre el alumnado genera el microsistema de los iguales, en el que se gesta la cultura del grupo (normas, convenciones, valores, actitudes, conductas, etc.)” (Ortega, et al., 1998, p. 22). Las cualidades desde las cuales se configura el espacio del aula, y la manera más adecuada de re direccionar agentes (estudiantes), para la asimilación e interiorización de la norma dentro de sus microsistemas, detectó desde docentes entrevistados como estudiantes (azul 6, magenta 12, magenta 14), el reconocimiento en otros escolares del aula (en magenta 2 y 9) agentes que movilizan las dinámicas del salón, e importantes al tener en cuenta frente a las respuestas de los estudiantes dentro de su participación en el aula:

Entrevistador: cuando se presentan por ejemplo ese tipo de conflictos que tú me mencionaste, que hay bullying, que hay irrespeto, que hay palabras soeces, quienes son los que ayudan a la solución de los problemas dentro del salón?

Entrevistado: Ehhhhh...las niñas, las niñas son las que mandan dentro de ese grupo, magenta 2 y magenta 12, son niñas que cuadran mucho al grupo en ese sentido...

E1. Entrevista docente de ciencias. (Comunicación personal, 18 Octubre 2012, p. 4)

Las actividades emprendidas por parte de los miembros de la comunidad y en especial aquellas direccionadas de manera práctica por los docentes desde la clase, vislumbran prácticas reflexionadas desde las acciones acontecidas en situaciones que generaron anormalidad. Si bien no son elementos generales a todas las asignaturas ni a todas las prácticas, se reconoce una búsqueda por parte de aquellos docentes de reflexionar lo que acontece en su salón de clase y de reconocer acciones que generan resultados más positivos frente a situaciones como quejas, indisciplina o conductas repetitivas (como levantarse del puesto o mascar chicle) por parte de los estudiantes en lugar de la generación de sanciones como primera respuesta.

4.1.4 Colaborar es posible.

Dentro del aula se configuran en los microsistemas de los estudiantes, unas relaciones de ayuda al interior de la clase, y se encuentran como respuesta de unos compañeros a otros ante

una situación en la que requieren apoyo, en relación a una actuación del docente o hacia el mismo, y que se advierten en la convivencia del salón.

No se describen como conductas proactivas, en la medida en que a pesar de realizar acciones en beneficio de otros, aún no cumplen otras condiciones básicas como evitar agresiones e incluir a otro que se encuentre excluido. Se presenta una colaboración como acción voluntaria, en beneficio del otro, bajo condiciones de tranquilidad y trabajo en la clase, más que como un trabajo grupal desde una orden directa del docente.

Cuando uno de los estudiantes (registrado en los diarios: D10, D11, D12, D34) se acerca voluntariamente a otro compañero que no pertenece a su núcleo de amigos frecuente en una acción de ayuda, posibilita el estudio de conductas generosas, las cuales no son solicitadas por el docente durante su clase. Del mismo modo, este tipo de actitudes, es reconocido en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes:

Entrevistador: ¿quiénes consideras son los que ayudan a la solución de algo cuando se presenta un conflicto en clase?

Entrevistado: magenta 2, azul 8, azul 13 y ya...

En 1. Entrevista estudiante grado 7°. (Comunicación personal, 19 Octubre 2012, p. 3)

Situaciones de empatía, se muestran conforme a las actuaciones donde los pares comparten con otros, se evidencio con mayor claridad en uno de los diarios (D15) a partir de la despedida de un compañero (azul3, estudiante de mayor edad dentro del grupo). Los estudiantes son quienes solicitaron un espacio para crear carteles, cartas, canciones y una hora de la jornada escolar para expresar muestras de afecto ante la partida de su compañero de la institución.

Es el docente de ciencias y director de grupo de grado 7°, quien con autorización de la coordinación, habilita en una de sus horas de clase (no en la dirección de grupo) las dinámicas a realizar como parte de la despedida. Se reconoce la acción consiente del docente no solo de validar el espacio, sino de coordinar la participación de los estudiantes, como una expresión en la que *se reconoce al otro*. El docente vela por las relaciones entre sus estudiantes de manera independiente al tema de la clase, fomenta muestras de afecto como parte importante del desarrollo de los seres humanos, como son sus estudiantes y lleva a cabo la manifestación de un aprender a vivir y compartir reconocido por Morin (1999), aplicado a una situación controlada desde la actuación del docente.

En el grado 7°, donde las edades se encuentran entre los 11 y los 14 años de edad, es importante tomar en cuenta el concepto de los niños que a medida van creciendo... “aprenden a comunicarse y se vuelven cada vez mas independientes y autonomos, pueden adquirir gradualmente mayores responsabilidades en su ejercicio de la ciudadanía” (Chaux, et al., 2004, p. 153). Parte de ese proceso, permite desde esas conductas generosas, establecer pautas encaminadas a que el estudiante, se reconozca a sí mismo como parte de la solución, desde la potencialización de sus cualidades.

Actuaciones observadas de la convivencia en grado 7°, como parte de de la reconstrucción cultural a través de la etnografía, permitió reconocer que estas conductas no solo se trasladan hacia sus compañeros en situaciones de desventaja cognitiva, también se reconocen situaciones de colaboración hacia la docente de maneras voluntarias (registrada en los diarios D22, D25): “La profe dice que ya baja, y camina hacia la oficina de los profesores. Azul 5 y azul 24 preguntan si le ayudan? Profe asiente con la cabeza y camina con ellos hablando” (diario de campo D22, 2012).

Una integración a través del lenguaje y de las acciones humanas, propone acciones positivas en las cuales se aprovechan las situaciones y el otro se sienta parte. La observación del comportamiento de los estudiantes desde el hacer y convivir, permite reconocer pautas de comportamiento social mencionadas (de colaboración, de preocuparse por el otro), importante como reconoce Ortega, et al., (2008) para el aprender a convivir desde un seguro de habilidades sociales, que si bien no son provocadas por el docente, sí promueven actitudes positivas de los estudiantes; Frente a lo anterior cuando Chaux, et al., (2012) señala la importancia de favorecer el cuidado y apoyo emocional que promuevan el clima institucional, sitúa desde la práctica de docentes y estudiantes, la oportunidad de aplicar desde la puesta en práctica diaria, la promoción de situaciones que participen en favor de estos procesos.




Se viabilizan actuaciones por parte de los estudiantes, que si bien algunas de ellas son las que entorpecen en gran medida la convivencia en el aula (desde juegos bruscos y agresiones verbales), también se presentan acciones voluntarias, aunque no reflexionadas a favor de otros. Por parte de los docentes, se identifican en algunos casos prácticas en favor de la convivencia relacionadas con el cuidado del otro, el velar por las relaciones entre sus estudiantes más allá de la asignatura, así como la instauración y promoción de dinámicas conscientes en colaboración de

docentes y coordinadores, para promover espacios de sana convivencia a partir de actividades prácticas en reconocimiento del otro.

Desde estos procesos de colaboración, de la observación que permitió identificar estudiantes que podrían colaborar en la construcción de procesos para el manejo del conflicto se presenta a la institución la posibilidad de establecer “la cartilla del mediador”, como alternativa a la solución de conflictos para la institución en sección 2 (básica secundaria) que promueva la participación autónoma por parte de los estudiantes en favor de la convivencia ([ver anexo 8](#)).

4.2 Categorías emergentes (caso 2).

A continuación se muestra la codificación para la mención de técnicas e instrumentos que se emplearon durante la investigación y que se presentan en la lectura de las categorías emergentes:

TECNICAS E INSTRUMENTOS	CODIGO	ACTOR	CONSOLIDADO ²
Diario de campo	Meses del año Enero hasta Octubre (E-F-M-A-My-J-Ag-S-O)	Docentes y estudiantes	45
Entrevista	EVD(entrevista docente) EVE(entrevista estudiante)	Docentes y estudiantes	13
Cuestionario	 (diálogo)  (procesos de mediación)  (normatividad)	Preguntas realizadas a docentes y estudiantes	15

Adicional a la codificación empleada para los diarios de campo y las entrevistas, también se consideró necesario identificar con la letra inicial las categorías emergentes así:

Categorías emergentes	D (diálogo) N (normatividad)
------------------------------	---------------------------------

² El consolidado, pretende dar claridad de las descripciones que se encuentran en las categorías emergentes con respecto a la cantidad de diarios, entrevistas y preguntas de cuestionario realizadas. **EJEMPLO:** **E1D1** (primer diario de campo de enero y primer diálogo)

E1N1 (primer diario de campo de enero y primera normatividad)

4.2.1 Diálogo.

Contextos Diversos: Buenas prácticas, sana convivencia.

El análisis en la concepción etimológica como separación de elementos, permitió que los hallazgos sean propuestos examinándolos de manera individual, partiendo de las interacciones y diálogos registrados en diarios de campo y las entrevistas a docentes y estudiantes, para ser integrados de manera coherente en la investigación, cuyos hallazgos, producto de 10 meses de investigación, de las observaciones registradas en las clases de tres docentes y las de la misma investigadora, permitió el reconocimiento de procesos participativos por parte de diferentes actores al interior del aula.

Para Bronckbank & McGill (2008) se pueden establecer distintas formas de diálogo, donde la palabra puede pensarse como relación que se da entre dos personas y reconocen: el diálogo de manera natural: que se evidencia en los diarios de campo haciendo referencia al diálogo surgido entre cualquier tipo de personas, el diálogo intencionado: donde la persona habla lo suficiente para dejarle al otro muy clara su intención o posición referente a algo específico, en cuyo sentido didáctico no se pretende posibilitar la creación o presentar nuevas ideas, y el diálogo reflexivo: enfocado a conducir y potenciar un aprendizaje de reflexión crítica.

El diálogo constituye para los autores, un asunto de suma importancia en el aprendizaje como proceso colectivo y es un enlace indisoluble que garantiza las dinámicas en el aula y su separación puede conllevar al fracaso pedagógico, por ende necesario que los individuos realicen una separación entre lo individual y lo compartido con otros, sin desconocer que las consideraciones individuales son importantes para la funcionalidad del diálogo.

Las prácticas de los docentes como acción consciente y reflexionada, serán evidentes en cuanto tengan claro no sólo sus propósitos, como elegir acertadamente las estrategias y poseer un dominio de los contenidos, sino también conocer sus estudiantes desde las necesidades de educación y las experiencias de vida donde el diálogo constituye un elemento fundamental: la observación desde las relaciones comunicativas de los estudiantes permitió establecer el diálogo como categoría emergente, donde la *interacción* es la esencia que articula esta categoría y la comunicación con el otro, con los otros y los aportes que desde la conciencia, añade aspectos a tratar en la reflexión (Brockbank & McGill, 2008).

El factor común como el diálogo presente en el aula en un ir y venir, es componente clave en el aprendizaje, de manera particular para Brockbank (2008), la comunicación al interior del aula permite enriquecer las relaciones positivas, y son consignados de manera textual como acontece en el salón de clase desde los diarios de campo, permitiendo viabilizar las relaciones que se dan con los estudiantes y la docente investigadora en el aula; Ejemplo de ello, se constituye cuando al llegar de vacaciones, dos estudiantes de 5A de la Institución Educativa José Antonio Galán, establecen el siguiente diálogo con la profesora de una de las asignaturas, donde la fluidez de los mismos permite reconocer la confianza y buenas relaciones que la docente habilita de manera práctica para comunicar hechos que desde sus hogares comparten en el aula:

Estudiante: Buenos días profe,

Docente: buenos días niños cómo les fue en vacaciones,

Estudiante: muy bien contestó R1. Ay ¡profe! me castigaron porque voy perdiendo dos materias, no me dejaron salir. Me puse a jugar: parqués, dominó y vi mucha televisión.

Estudiante: Yo también. A mí tampoco me dejaron ver televisión, dice R13. Pero fui al río con mi primo.

Docente: Es que por su casa hay río?

Estudiante: Sí, profe.

Docente: Bueno empecemos. (Diario de campo O1D1, 2012)

La promoción de buenas relaciones, de la preocupación por el otro y del establecimiento de mecanismos de confianza entre la docente y los estudiantes basados en el respeto, ratifica lo planteado por Morin (1999) acerca de la necesidad de aprender a vivir y comunicarse, evidente desde la actuación de la docente en una situación práctica de la vida cotidiana y de la enseñanza a sus estudiantes de aprender a ser, vivir y compartir. Con respecto a dicha interacción se resalta la importancia:

Al reconocer que la interacción para el diálogo constituye una relación entre el profesor y el alumno y entre los mismos alumnos, estamos diciendo que el saber, que es el material de la interacción, llega a través de la comunicación. (Brockbank & McGill, 2008, p. 72)

De igual manera, el diálogo anterior evidencia cómo el clima del aula deja por sentadas las relaciones entre los actores que cumplirán un papel importante para la convivencia y la

calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes en el aula donde el maestro cumple un papel de relevancia (Somersalo, Solantus & Almquist, 2002) (Chaux, et al., 2012). Ante la respuesta dada por un docente cuando se le pregunta sobre la relación con el grupo 5A expresa:

Entrevistado: Pues considero muy buena mi relación con el grupo, me integro fácilmente con ellos, trato de volverme niño también, para ganarme la amistad y confianza, y creo que lo he logrado, los considero mis amigos, y estoy seguro de que ellos a mí también. Lo más importante es que reciben la clase con agrado, entienden y trabajan por gusto y no por obligación.

Entrevista docente EvD1 grado 5A. (Comunicación personal, Octubre, 2012)

La facilidad que el docente presenta para establecer un clima favorable en el aula, se evidencia en la anterior respuesta desde un proceso de *empatía*, cuando expresa que intenta volverse niño al traer a su recuerdo cuando él se encontraba de la edad de sus estudiantes, para no caer en la intransigencia y los extremos, y forma parte de su estrategia como docente. Se contrasta de manera afirmativa cuando se le pregunta a un estudiante:

Entrevistador: ¿Cómo crees que generan cercanía los docentes con sus estudiantes al interior del aula?

Entrevistado: “Cuando los profesores se parecen a nosotros, como cuando el profesor de inglés nos cuenta chistes y nos hace reír.

Entrevista a estudiante EvE4. (Comunicación personal, Octubre, 2012)

Esta práctica del docente permite visualizar como busca crear ambientes que tienden a favorecer las buenas relaciones con sus estudiantes, dando tranquilidad a éstos para la facilitación de la interacción que requiere toda práctica educativa, sin perder su condición de docente; Con fundamento en lo observado y emitido en las entrevistas a algunos docentes y estudiantes del grupo 5A, se puede deducir la presencia de ambientes por parte de algunos docentes, que propician el diálogo permitiendo que los estudiantes desarrollen sus competencias como lo plantea Chaux, et al., (2012), y manifiesta cómo los estudiantes procesan sus respuestas ante las emociones de manera constructiva, favoreciendo la interacción con sus compañeros, asimismo de promover habilidades para comunicarse con los maestros, a través de un ejercicio práctico, se suscita una formación encaminada a hacer autónomo al estudiante y fortalecer su proyecto de vida.

La complejidad inicial que encarna la diversidad cultural de los estudiantes, provenientes de contextos diferentes (veredas separadas en distancias significativas), permite reconocer diálogos desde la participación social de los estudiantes, como parte de un constructo social y conjunto que conforman el contexto social en el aula de clase (Jarvis, 1987) (Bronckbank, 2008). El proceso del aprendizaje de mecanismos pacíficos a través del diálogo, visto de manera natural habilita la posibilidad de un diálogo reflexivo que aún no se presenta en grado 5A, que facilite “cambios de supuestos sobre el sentido de realidad (Bronckbank, 2008, p.75)” y que solo se hacen presentes desde actuaciones de empatía por parte de los docentes, desde prácticas que participan de manera activa en la convivencia escolar.

Los estudiantes que se encuentran en edades entre los 10 y 11 años en promedio, en sus actuaciones aún no permite reconocer diálogos que se comprometan con sus realidades. Sin embargo, sus procedencias diversas facilitaron el encuentro espontáneo que permitía advertir en los diálogos, las diferencias que presentan sus culturas en cuanto al vocabulario y respuesta ante situaciones de violencia, desempleo, pobreza y abandono, presentes en el seno de dichos poblados. Si bien estas diferencias también se presentan en procedencias urbanas, desde este acercamiento a una realidad en un espacio natural, facilitó el reconocimiento en un aula de clase.

De lo anterior se concluye que el grupo se encuentra en una etapa que no reconoce aún manifestaciones para el fortalecimiento de la convivencia, influenciando de manera negativa por su vocabulario y respuesta violenta, como se sustenta desde los registros del observador ([ver anexo 9](#)) su vivencia en el aula. Necesitan del maestro para hacerlo sobre la base de lo que ellos mismos dejan entrever con sus acciones, como también los requerimientos prioritarios para la mediación de sus diferencias; razón por la cual es perentorio que los docentes fuera de su disciplina específica tomen en cuenta como lo plantea Carr (1996) la influencia de criterios éticos inminentes en las prácticas y la apropiación de los conocimientos requeridos para lograr el desarrollo integral de sus estudiantes.

Prácticas localizadas en la creación de ambientes propicios para la comunicación, ponerse en el lugar del estudiante y generar confianza para que los estudiantes puedan expresarse, viabiliza a través del diálogo, la participación y concertación para la convivencia en el aula desde la acción del docente.

4.2.2 Normatividad.

Los resultados encontrados para esta categoría, se describen e interpretan, además de los teóricos de base a la emisión de la ley 115, cap. 3, del Proyecto Educativo Institucional, en su artículo 14 numeral 7, respecto a la construcción del reglamento o manual de convivencia como pieza esencial para la formación integral de los educandos, y donde se reconoce para el reglamento lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la ley 115 de 1994 acerca de poseer como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia.

Como compromiso social en la intervención para la mejora de la convivencia, la institución educativa, lleva a cabo la actividad planteada por Santisteban (2012) desde la posibilidad de una cultura democrática participativa: el manual de convivencia es para la Institución Educativa José Antonio Galán, el producto de la discusión amplia y democrática de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia y representante estudiantil). Es importante resaltar que forma parte de una construcción que se adecúa de acuerdo a los cambios sociales, culturales y educativos, donde participan los miembros de la comunidad.

Se observa su aplicación en el desarrollo de la actividad escolar a partir del registro en los diarios de campo: “La primera hora de clase la destina la dirección de la institución para hacer Hora democrática, esta se realiza diariamente durante los primeros días como ambientación al inicio del año escolar” (Diario de campo E1N1, 2012).

La hora democrática está institucionalizada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como acción democratizadora, se compone como un espacio para la reflexión, donde los directivos en cabeza del rector se reúnen con todos los docentes y estudiantes para tratar temas de toda índole (académicos, culturales, deportivos, políticos...). Esta *hora democrática* promueven la cooperación, participación social y actúa como regulador planteado por Kohlberg (1992) evitando el desacuerdo y el desorden, promoviéndolas en espacios donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus inquietudes como también sus aportes para ampliar los acontecimientos que se comparten.

Este espacio permite la participación e intervención voluntaria (directivos, estudiantes, docentes, padres de familia e invitados) y establece una relación directa frente al análisis del Manual de convivencia (2012), que contempla en el Capítulo 1, frente a los derechos y deberes de los estudiantes, numeral 9: “Expresar libre y oportunamente sus inquietudes y problemas, a

través de los consejos de grupo, el consejo estudiantil, el personero, el director de grupo y-o en la hora democrática” (Manual de Convivencia, IEJAG- CI N9, 2012).

La hora democrática, como acción reflexionada, potencializa la participación de la misma comunidad educativa favoreciendo la existencia de un clima a favor de la convivencia, permitiendo que tanto docentes como estudiantes puedan desarrollar capacidades comunicativas desde el ejercicio práctico y desde lo planteado por Santisteban (2012) frente a una educación para una cultura democrática participativa con compromiso social, se identifica esta práctica educativa activa y consciente, que busca la intervención social para la mejora de la convivencia en la institución. De manera integrada, desde el rector del colegio, se establece la creación y participación en espacios para fortalecer las acciones democratizadoras, fomentando que los estudiantes aprendan que pueden expresarse en todo momento de la vida escolar y avanzan en el proceso de construcción de conocimiento, desde la posibilidad de interpelar a su maestro por los conceptos que no considere convenientes a partir de una comunicación clara y abierta.

De manera particular, al interior del aula los estudiantes de 5°A, participan a comienzo del año escolar en la construcción de su propio decálogo, como estrategia empleada por el docente para el establecimiento de acuerdos que mejoren su convivencia en el salón de clase. Se evidencia su construcción en E1N2:

Docente: R3 agrega que coloquen en el decálogo el de acatar las normas del colegio.

Estudiante: G18 pide la palabra y dice que coloquen en el decálogo no poner apodos. (Estudiantes levantan la mano aprobando lo de G8)

(La profesora escribe en el tablero los puntos acordados por los estudiantes)

Docente: dice faltan 5 puntos para completar el decálogo.

Estudiante: G18 interviene de nuevo, aporta a los propósitos con no decir groserías.

(Se somete a votación y todos levantaron la mano aprobando el punto).

(Diario de campo E1N2, 2012)

Se aprecia en la cita anterior una promoción del docente de mecanismos claros para el manejo de la convivencia en el aula de clase. Del mismo modo, que los estudiantes repiten en

sus aportes acciones que están escritas en el manual de convivencia (numeral 6 capítulo 1, deberes de los estudiantes): “Respetar de hecho y palabra a los compañeros, maestros, directivos, administradores y personal de servicios generales evitando expresiones ofensivas, gestos y chistes obscenos; juegos en los que haya violencia física, sobrenombres y comentarios difamatorios” (Manual de Convivencia, 2012).

Como puede observarse, los estudiantes están inmersos en pensamientos que no sobrepasan los principios escritos en el manual, pero también encuentran que los postulados no riñen con su concepción de una vida respetuosa. Sin embargo, para el mes de Febrero de 2012 se evidencia en algunos estudiantes el incumplimiento de puntos del decálogo que intervienen en su convivencia. Se registra en los diarios de campo:

Docente: Tuve que llamarle la atención a G4 por su vocabulario soez en clase”. (Diario de campo F1N1)

Docente: (se percata) y averigua que dos niñas R1 y R6 han sido amenazadas por G4 y G6.

Docente: (anotó los nombres para en la extra clase ahondar más sobre el tema y compartirlo con la directora de grupo). (Diario de campo F1N2, 2012)

El cumplimiento del debido proceso, escrito en el manual de convivencia desde el capítulo 1, numeral 4 de respetar el conducto regular en la aplicación de las normas, evidencia la aplicación de lo consentido en el manual, en una situación particular al interior del aula, cuya práctica educativa, es importante con respecto a la participación de los actores implicados, donde con sus descargos se busca tomar en cuenta las opiniones de otros, consciencia de los actos y busca la reflexión de las acciones para la mejora de la convivencia.

El incumplimiento al manual de convivencia por parte de los niños no trasciende del momento de la clase, pero se hace necesaria una apreciación de algunos comportamientos, en especial aquellos donde todavía no se evidencia lo planteado por Mockus (1997), de una capacidad del estudiante de llevar a otro al cumplimiento de la norma o de la habilidad de concertar y solucionar de manera pacífica los conflictos sin necesidad de recurrir al docente. Caso representativo se registra en la clase de matemáticas:

Estudiante: profe, dice G18, cómo le parece que G4 y G3 se pusieron a pelear el viernes y les llamaron la atención, la buscamos a usted y no la encontramos, eso fue en la clase de música”

Docente: Cómo así, porqué pelearon?

Estudiante: (G4 se pone bravo) y le dice a G18 sapo, sapo.

Docente: Le llama la atención a G18 y le dice... cómo se le ocurre decirle así, no ve que él quiere que el grupo esté bien.

Estudiante: G4 se pone otra vez de pie y dice, mentira, mentira llévenme a coordinación.

Docente: Si quiere. Le contesté que al terminar la clase. (Diario de campo M8N1, 2012)

A pesar de que el manual de convivencia estipula que los estudiantes no deben pelearse, ni faltarle al respeto a los profesores, la anterior cita demuestra lo contrario, al no percibirse un tránsito de la heteronomía a la autonomía, evitando el maltrato al otro. Se percibe la necesidad de la aplicación de la norma por parte del estudiante, donde a pesar de la acción del docente, solicita la sanción por la falta y no una negociación con el otro ante un conflicto. Se puede observar del mismo modo en otra asignatura (español), la interrupción de la clase por la charla entre ellos, como se evidencia en la siguiente cita:

Docente: Buenos días niños. Comenzamos, abran el cuaderno, empezó a explicar la profesora.

Estudiante: R5 empezó a charlar con R7 y G14.

Docente: no, así no se puede! Qué pena, si siguen así les remito a coordinación. Pidió silencio porque se escucharon murmullos, todos quedaron en silencio”. (Diario de campo My1 N1, 2012)

Se aprecia que los estudiantes acatan de momento las observaciones pero reinciden en la charla, por tanto algunos docentes manifiestan a sus estudiantes que los enviarán a coordinación disciplinaria como mecanismo de control; sin embargo siguen interrumpiendo el normal desarrollo de la clase, sin apreciarse una importancia real frente a esta situación. En particular los niños provenientes de unas veredas, marcaron renuencia en la aceptación de la norma o

participación en peleas, como se registró a partir de los estudiantes G4 y G3 respectivamente en el diario de campo M8N1.

La influencia en las prácticas desde los espacios social, cultural y político, como lo reconoce Carr & Kemmis (1996) se traslada afectando positiva o negativamente el comportamiento de los niños en la escuela y por tal razón, se plantea la necesidad de lograr con los estudiantes una educación en habilidades comunicativas y participativas, que requiere asertividad de los docentes y directivos, así como compromiso por parte de las familias.

Las prácticas educativas en relación con la convivencia en el aula desde lo establecido por la institución, enfatizan el cumplimiento de las normas; sin embargo entre ellas: se imponen actuaciones llevando a los estudiantes a la espera de la sanción por incumplimiento de la norma, y acciones de los estudiantes del grado 5A donde requieren de la reconvención de parte del docente durante el desarrollo de la clase. Sin embargo, también se visualizan prácticas que tienden a la convivencia por parte de docentes y estudiantes de manera participativa, a partir de construcciones colectivas de acuerdos y normas claras para la convivencia y desarrollo de las clases (construcción de su propio decálogo).

4.2.3 Procesos de mediación.

Los procesos de mediación como un apoyo importante para las partes involucradas en un conflicto, hace parte del diario devenir en la vida de los grupos sociales y desde su empleo adecuado en la solución de situaciones, así como aprendizaje frente a su manejo, contribuye a mejorar las relaciones para una sana convivencia, dentro y fuera de la escuela, en cuyos procesos se posibilita tener en cuenta la búsqueda de convenios como estrategia recomendable: “buscar acuerdos es la estrategia más compatible con la convivencia pacífica y constructiva, porque permite que las partes reconozcan sus intereses legítimos, pero siendo cuidadosos con las relaciones” (Chaux, et al., 2012, p. 96).

Lo anterior se puede corroborar en diferentes espacios desde las relaciones que empiezan a construirse entre los individuos que comparten un escenario común en la construcción de su convivencia a partir de acuerdos, en lugar de aquellas surgidas de decretos o imposiciones. Dentro del aula de 5A, se identifican algunas situaciones donde los estudiantes participan en los procesos, así se aprecia en el texto narrativo de la entrevista: “G18 dijo que todos tenían que ayudar para que no los llevaran a coordinación” (Entrevista a estudiante E2M1. Octubre, 2012)

Comunicación personal. Este concepto de solidaridad, reconocido como acción voluntaria del estudiante, hace referencia por parte del estudiante a organizar y emprender acciones en colectivo para el cumplimiento de objetivos comunes.

Alrededor de soluciones posibles ante hechos disciplinarios, se aprecia la búsqueda de la coordinación de convivencia como recurso definitivo, respaldada desde las entrevistas a docentes cuando se les pregunta:

Entrevistador: cuando se presenta un conflicto en clase, ¿Quiénes ayudan a la solución?

Entrevistado: como lo dije anteriormente, trato de solucionarlo entre los implicados, mediarles ahí. Pero cuando el conflicto se sale de las manos recorro a la directora de grupo o directamente a la coordinación de convivencia, de acuerdo con la falta”.

Entrevista docente EvD2. (Comunicación personal, Octubre, 2012)

Otro docente:

Entrevistado: Pues depende de la magnitud del conflicto. Trato en lo posible de solucionarlo personalmente con las partes, si es más delicado lo doy a conocer al director de grupo y si la falta es grave hay que dar parte a la coordinación disciplinaria, quien por lo regular pacta la corrección con el acudiente. Entrevista docente EVD3. (Comunicación personal, Octubre, 2012)

A pesar que el manual de convivencia tiene unos términos y establece unos correctivos precisos de acuerdo con la gravedad de la falta, la vida democrática del colegio ha buscado comprometer cada vez más a los padres de familia y estudiantes en la solución de los conflictos, así como en la decisión sobre el correctivo que el estudiante debe cumplir. Por ejemplo, el rector recurre a estrategias que los padres de familia aceptan con mayor agrado: como dejar al estudiante en el colegio realizando actividades de aseo y limpieza, mucho más aptas para ellos que enviar a los estudiantes a la casa.

Los procesos de mediación evidenciados en el aula, se ven interpretados a partir de las decisiones de cada docente en su asignatura. A pesar de las normas establecidas de manera general para el manejo de situaciones, son las actuaciones de los docentes con respecto a la

coordinación, las que definen en última instancia los procesos que se llevan a cabo para la solución de conflictos de manera positiva o negativa y no se reconocen como una actividad práctica que lleve a cabo un proceso de enseñanza en el aula de clase pensada en la formación del estudiante en capacidades autónomas.

Hacia el mes de mayo de 2012, en el grado 5A se inicia un proyecto de aula tendiente al mejoramiento en los procesos de mediación para la solución de conflicto, apoyado desde los requerimientos del Ministerio de Educación de adicionar proyectos pedagógicos para el mejoramiento de la práctica educativa. Se lleva a cabo desde la solicitud de la directora de grupo (docente de matemáticas) al rector de la institución de aplicar un proyecto en sus clases con el grado 5^a de manera práctica, por tanto se da inicio a este proyecto en sus clases y desde sus acciones como directora de grupo.

El proyecto se desarrolla a partir de la necesidad de ayudar a los chicos a hablar hasta entenderse inspirado en Porro (2006): “La resolución de conflictos en el aula” y surge hacia el mes de Agosto una categoría emergente digna de ser tenida en cuenta en esta investigación, pues evidencia en las observaciones registradas de las clases desde los diarios de campo de la docente de matemáticas, las actuaciones de su práctica y la de los estudiantes con respecto a otro mecanismo alterno a la aplicación de sanciones como primer recurso ante una situación de conflicto. La categoría denominada “hablar hasta hacerse entender”, se comprende como una práctica educativa para el mejoramiento de los procesos de mediación en el aula desde una acción consiente y un proyecto aplicado que involucró a la investigadora como parte activa del proceso educativo en 5A.

4.2.4 Hablar Hasta Hacerse Entender.

Como proyecto adicional para la clase de matemáticas de la docente y a la vez directora de grupo del grado 5A, el nombre del proyecto “hablar hasta hacerse entender”, surge como nombre adaptado a partir del método tratado en el libro “La resolución de conflictos en el aula” de Porro (2006) conocido como “hablar hasta entenderse”.

Algunos elementos que dieron partida a este proyecto, se desarrollaron a partir de la necesidad de enfrentar los conflictos comunes en el día a día de las clases: burlas, menosprecio y molestias a los compañeros, rumores los unos de los otros, agresiones o chismes, sin embargo, el

proyecto no abarcó otro tipo de conflictos (como agresiones con armas de fuego o amenazas de muerte), respetando las disposiciones de la ley de Infancia- adolescencia frente a estas situaciones.

La categoría emergente registrada a partir de este proyecto, reconoce su origen en Porro (2006) frente a la palabra “hacerse” en contraste a la práctica de los niños de pelear *hasta decidir* quién gana, por ende las palabras *hacerse entender* corresponden a la acción de buscar que los estudiantes después de hacer sus descargos, hablan hasta llegar a acuerdos logrando el mejoramiento de sus relaciones en el aula, reduciendo la remisión a la coordinación disciplinaria.

Llevar a cabo una acción práctica liderada por la docente empleando las peleas de los estudiantes como condición práctica, que permitiera enseñarles a actuar de modo diferente ante situaciones de la vida real, sin la necesidad de recurrir a los adultos, es el objetivo primordial de “hablar hasta hacerse entender”, para lo cual se plantearon los siguientes pasos a tener en cuenta partiendo de la compañía de la docente investigadora, hacia la búsqueda de espacios donde participen los estudiantes de manera autónoma:

1. Hacer un alto, respirar profundo hasta recobrar la calma.
2. Hablar y escucharse uno al otro.
3. Determinar que necesita cada uno.
4. Proponer soluciones, donde no tuvieran que recurrir ni ellos ni los maestros a la coordinación de convivencia.

La reflexión de la docente sobre su quehacer pedagógico y los métodos planteados para su asignatura, dieron inicio a este proyecto específico para el mejoramiento de la convivencia en el grado 5A, adaptándola a las necesidades que acontecían en el aula. A continuación se presentan los registros donde los estudiantes permiten develar el avance de esta categoría emergente:

R8 En la convivencia nos va muy bien con María Inés porque en los conflictos con los compañeros ella no nos lleva a la coordinación, sino que nos pone hablar hasta solucionar el problema. En cambio los profesores de inglés, sociales y español sí nos llevan a coordinación.

Entrevista a estudiante R8. (Comunicación personal, Octubre, 2012)

Se reconoce una práctica pedagógica orientada a la convivencia en el aula de 5A desde acciones prácticas por parte de una docente, sin embargo no se presenta como una práctica educativa general por parte de todos los agentes, en tanto otros docentes que ingresan a la misma aula no participan de la misma propuesta y se reconoce entonces, la necesidad de que los docentes participen de manera colectiva en las dinámicas a favor de la convivencia, como agentes dinamizadores e investigadores al interior del aula, en favor del desarrollo humano reconocido por el MEN (2002) en sus lineamientos curriculares de las ciencias sociales. De manera adicional, se evidencia una acción directa de *hablar hasta hacerse entender* por parte de los estudiantes, que llevan a cabo la aplicación de este proyecto:

G5 y G2 se paran del puesto a pelear. Les dije, tienen un minuto para que solucionen el problema, ellos saben que los conflictos los solucionan hablando hasta hacerse entender, se pusieron a dialogar y luego me hicieron una seña. Les dije qué pasó?. Que ya hablamos profe... y se rieron, (los estudiantes se abrazan). (Diario de campo O6Ce, 2012)

A partir del trabajo estructurado y comunicación con sus estudiantes, la docente de matemáticas valida desde sus espacios de clase, la creación y promoción de sentido frente a las relaciones que los estudiantes pueden desarrollar como parte de la vida escolar reconocidos por Kohlberg (1989) y genera respuestas positivas entre los estudiantes, sin embargo, se presenta cierta problemática frente a lo planteado en tanto no se realiza de manera general para todos los espacios de convivencia en el aula de clase, donde cada docente participa desde su perspectiva individual, y se evidencia en registros de diarios de campo:

Docente: a propósito, qué pasó con R5 que la llevaron a coordinación por cosas que ustedes pueden solucionar con hablar hasta hacerse entender?

Estudiante R5: eso se lo dije a la profesora y no quiso, yo le dije que quería hablar y ella dijo: cuál hablar, para coordinación!

Docente: qué paso R5?

Estudiante R5: es que en la clase de español yo giré en el puesto y G8 me pegó en la mejilla.

Docente: cómo así porqué le pegó?

Estudiante G8: profe, profe fue sin culpa.

Estudiante R13: sí, sí. Sin culpa!

Estudiante G9: sí, sí, ella se volteó y se encontró de frente con él.

Docente: bueno pero ya les he dicho que ustedes están en capacidad de solucionar sus malos entendidos.

Estudiante R5: yo le decía a la profe yo quiero hablar con G8 y ella nos envió a coordinación. (Diario de campo S2N1, 2012)

Se puede percibir cómo un proceso se debilita cuando todos los actores no están comprometidos, los estudiantes de 5A quieren y están en capacidad de solucionar sus discrepancias a pesar de su edad, pero para el momento, solo lo pueden hacer con la docente de matemáticas, cuando los demás docentes no lo permiten aún durante el desarrollo de sus clases, ni está considerado como estrategia alterna dentro de las prácticas que llevan a cabo para la solución de conflictos.

A pesar de lo anterior, el desarrollo de un proyecto pedagógico *hablar hasta hacerse entender* aportó significativamente, impulsando a los estudiantes a ser autónomos frente a la solución de un desacuerdo mediante el diálogo, aún cuando no se plantea la conjugación de las acciones de todos los actores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje con respecto a la convivencia, permitiendo el choque en las interacciones docentes – estudiantes, docentes- docentes y docentes – directivos frente al manejo de conflictos.

La propuesta *hablar hasta hacerse entender*, aplicada en el aula de 5A como un proyecto al interior del salón en clase de matemáticas, es el resultado de la reflexión de la investigadora de su práctica pedagógica como docente de aritmética y directora del grupo, en búsqueda de generar en sus estudiantes habilidades prácticas en su cotidianidad, y si bien la acción del docente gira en búsqueda de la autonomía de sus estudiantes, aún no exponen la habilidad para solucionar sus discrepancias por su cuenta, requieren del maestro para contarle sus conflictos, donde el docente se presente como facilitador.

Desde el diálogo de la docente y el rector de la institución como reflexión de las situaciones registradas, se plantea la búsqueda de mejoras en las prácticas educativa como aporte al PEI y se hacen contribuciones encaminadas al proyecto: *disciplina con amor*, a cargo del rector para el año 2013.

Parte V: conclusiones

Caso 1. Grado 7°:

Las actuaciones docentes (corporales y verbales), tienen una influencia directa en las respuestas positivas o negativas de los estudiantes dentro del espacio de clase. Sus concepciones propias sobre situaciones de conflicto, influyen directamente la presencia de comportamientos agresivos dentro del salón, al hacer permisivo o no, el uso de actuaciones violentas durante el desarrollo de sus clases.

Los docentes asumen discursos y posiciones a partir de las cuales, se legitiman comportamientos como parte natural de la convivencia en el aula, en algunos casos espacios de diálogo, socializando aún desde los temas de la clase e integrándolos a la vida diaria y generando aprendizajes más allá del tema propio de la clase. En otros casos, la naturalización de situaciones de conflicto (el juego brusco y la agresión verbal), y la permisividad frente a la norma establecida para la sana convivencia, impiden el desarrollo de procesos de convivencia pacífica.

Las prácticas educativas reflexionadas por parte de miembros de la comunidad educativa (coordinadores y docentes) a favor de la vida en comunidad desde espacios de diálogo interactivo como *la convivencia*, permite el reconocimiento de respuestas positivas por parte de los estudiantes, tanto en relación con sus compañeros de clase, como de los docentes que ingresan al aula.

Se presenta una necesidad de profundizar en las prácticas docentes a fin de reconocer de manera clara y abierta por parte de cada docente, sus aciertos y errores desde el quehacer diario que influye los procesos de convivencia en sus espacios de enseñanza, para una contribución general a la educación de calidad, tanto desde el campo cognitivo como desde el desarrollo pacífico de individuos en sus actuaciones diarias en el espacio escolar.

La observación, reflexión y análisis de las prácticas, permitió validar (cartilla de mediador) la necesidad de repensar los procesos que desde la norma y desde el manual de convivencia tenía la institución para afrontar situaciones de conflicto.

Procesos de colaboración, a partir del reconocimiento del otro requiere el ejercicio por parte de todos los agentes de la comunidad, donde las acciones unificadas de cada docente desde su aula de clase se constituyen en un dispositivo fundamental de promoción en la convivencia con sus estudiantes.

Caso 2. Grado 5A:

Existen mecanismos visibles a partir de las prácticas de docentes y directivos a favor de la sana convivencia de todos los agentes que participan en la institución, permitiendo considerar la presencia de acciones encaminadas al bienestar social y la regulación moral como la construcción del decálogo o aplicación adecuada de las normas estipuladas en el manual.

Prácticas educativas donde participan de manera activa sin ningún tipo de represalias frente a sus opiniones, directivos, docentes y estudiantes, valida desde la práctica diaria componentes que sirven como mediadores de la convivencia para toda la comunidad educativa, sin embargo no aplica de manera general en las prácticas pedagógicas de los docentes durante sus clases.

En algunos casos, se presentan prácticas que fomentan la convivencia en el aula, pero no se enfocan de manera unificada por parte de un equipo interdisciplinar, que permita promover actitudes en búsqueda del bien común más allá del espacio de aula, trascendiendo al contexto general educativo.

Si bien se contemplan desde los manuales de convivencia, espacios de construcción desde el diálogo, se reconoce en la mayoría de los casos una fuerza mayor desde la aplicación de sanciones, determinadas por los directivos o los docentes, en lugar de ofrecer alternativas de mediación desde la participación relevante del estudiante.

No se evidencia, por parte de todos los actores, la importancia de prácticas reflexivas, que fortalezcan los procesos de convivencia pacífica y que trasciendan de la explicación de términos a situaciones concretas.

La presentación de proyectos alternos a las opciones reconocidas para la solución de conflictos en el aula de clase, evidencia la posibilidad de actuaciones por parte de los estudiantes de manera positiva, solucionando situaciones de desacuerdo a través del diálogo.

Conclusiones generales

El docente es un ser complejo, que a partir de su desarrollo y desde sus mismas prácticas, creencias e intersubjetividades, ingresa al aula, genera un entramado que valida o anula, una serie de situaciones e interacciones particulares, carga de sentido ciertas actuaciones y desde allí, caracteriza lo que sucede en su aula de clase; por tanto desde la formación inicial del docente en una disciplina, se reconoce un desarrollo amplio y coherente más no suficiente para que maneje

de situaciones de conflicto, que requieren ser analizadas de manera colectiva por la comunidad educativa.

En el aula de clase se reconocen unas intencionalidades, visibles en la interacción de los miembros de la comunidad que facilitan o entorpecen el desarrollo de procesos tendientes a la construcción seres autónomos. Sin embargo, no se observa una unificación de las áreas de conocimiento para la promoción de procesos de sana convivencia en la escuela.

Se presenta la necesidad de prácticas pedagógicas reconocidas por los mismos que las ejercen en cada contexto educativo y puestas en común, a favor del reconocimiento claro de situaciones que validan dentro del espacio educativo, participan de las prácticas educativas desarrolladas en un contexto determinado e influyen la convivencia de cada centro educativo.

Los proyectos en pequeña escala dentro de cada centro educativo, aún desde la práctica pedagógica de un docente, influyen de manera positiva o negativa los procesos que dentro de cada espacio de aula se desarrollan, y viabilizan otros mecanismos para el manejo de situaciones de conflicto dentro de los contextos educativos.

Se evidencian prácticas educativas generadas por la comunidad desde acciones consolidadas de manera grupal (creación del manual de convivencia y el decálogo) que median la convivencia de los agentes que participan de manera cotidiana en una comunidad. Sin embargo, también se advierten factores que a pesar de estar contemplados como acuerdos comunes, su incumplimiento influyen las actuaciones en el aula (como la agresión verbal y física) y no desarrollan de manera permanente procesos de convivencia pacífica al interior de la misma.

En cada contexto escolar, las prácticas educativas se ven relacionadas no solo con la intención que la institución plantea con respecto a la dirección de su plan educativo; adicional a lo anterior, son influenciadas por la construcción de los planos: social, político e histórico que el docente desarrolla desde su práctica pedagógica en el espacio de aula.

Las prácticas educativas generadas en cada contexto educativo, circunscriben de manera relevante la interacción de los profesionales que participan de ellas, las ejercen y conservan, de manera consciente o no, desde las tradiciones de pensamientos y prácticas que en cada contexto desarrollaran.

Los currículos escolares resultan opulentos en temas académicos y los docentes los manifiestan en sus aulas de clase, no obstante se perciben insuficientes en la concepción y desarrollo de la autonomía, al no contar con el componente formativo suficiente en prácticas educativas para aclimatar la convivencia pacífica.

Las propuestas desarrolladas por las diferentes comunidades educativas permiten plantear procesos visibles para mejorar la convivencia en los espacios escolares; Sin embargo, es necesario una unificación de dichas propuestas en su ejercicio diario por parte de todos los agentes involucrados de manera práctica: directivos, docentes y estudiantes, especialmente desde las actuaciones docentes (corporales y verbales), cuya influencia determina en gran medida la respuesta frente a los fenómenos en el espacio de clase.

Se reconoce la necesidad en cada contexto de prácticas educativas constantemente reflexionadas por parte de los miembros de la comunidad educativa, tomando en cuenta la particularidad de cada contexto y la construcción de los planos culturales, sociales, políticos e históricos, a fin de trascender una instrucción educativa hacia la creación de procesos reflexivos que influyeran de manera positiva la escuela y los proyectos de vida de cada comunidad.

Recomendaciones

Es necesaria, la construcción por parte de los docentes de proyectos de aula, que sean puestos en común con la comunidad educativa para el fortalecimiento de la misma y la construcción general de puntos claros para la sana convivencia, a partir de una coordinación clara y permanente que suscite a la formación de sujetos (docentes y estudiantes) en procesos de mediación, pensado en el beneficio propio y de los otros.

Se recomienda para los directivos de cada institución, incluir dentro de las planeaciones programadas del calendario escolar, como son las jornadas pedagógicas, la preparación de espacios tendientes a la formación de docentes respecto a las actuaciones que inciden tanto positiva, como negativamente en situaciones dentro del aula.

Propiciar y adecuar espacios de utilización del tiempo libre con actividades lúdicas, que favorezcan la sana convivencia, resalten la particularidad de los contextos en su construcción social y cultural, y favorezcan las relaciones entre los miembros de las instituciones educativas.

Permanente socialización con los docentes de las prácticas educativas que ofrecen resultados positivos y negativos dentro de cada contexto, a fin de favorecer de manera general por parte de directivos y profesorado, actuaciones de mejora para la convivencia y la prevención de situaciones que afectan el desarrollo de los procesos de sana coexistencia en la institución.

Evaluar y fortalecer de manera permanente, los proyectos de aula con resultados positivos en la soluciones de situaciones de conflicto, tanto a nivel del profesorado como de participación por parte de los estudiantes.

Es necesaria la inclusión de los proyectos con resultados positivos presentes en la institución, dentro del proyecto educativo institucional, a fin de contar con una promoción continua de todos los agentes comprometidos.

Es recomendable para los directivos de cada establecimiento, se implementen procesos de autonomía, que permitan el desarrollo de competencias ciudadanas de tal manera que a futuro, los egresados no se vean forzados a aceptar la heteronomía, que debilita el desarrollo de la individualidad.

La construcción del currículo, no como un agregado de temas académicos sino como la sumatoria de propuestas y actividades conducentes a la formación de individuos en todas las esferas de desarrollo humano y enfatizadas en la promoción de autonomía.

Desde la planeación promovida por la institución educativa, se debe implementar como punto fundamental, las jornadas pedagógicas que permitan y promuevan la formación permanente del equipo de trabajo para el mejoramiento de procesos que promuevan el desarrollo de competencias.

Revisión constante de los manuales de convivencia, así como la participación activa de todo el personal educativo (de manera especial de estudiantes) en la construcción y evaluación de aplicación de normas, favoreciendo el desarrollo de pensamiento crítico, más que la aplicación de sanciones ante situaciones de conflicto.

Prácticas educativas que conduzcan al fortalecimiento de la vida en la relación con el otro, inaplazables en la vida escolar, a partir del desarrollo de seres autónomos, críticos, reflexivos y propositivos.

Aplicación de propuestas permanentes a favor de procesos de sana convivencia de manera práctica por parte de todos los agentes involucrados, direccionada desde el profesional en su ejercicio de poder a favor de procesos de transformación social de los estudiantes.

Desde las prácticas sociales, culturales y políticas de la comunidad educativa, se reconoce la necesidad de reflexionar de manera permanente los procesos que se validan de manera colectiva en cada contexto educativo y las prácticas educativas que se establecen.

Referencia

- Aristizabal, M & Becerra, L. (2008). *Factores de la convivencia familiar de los estudiantes con comportamiento escolar agresivo, del grado 4° de básica primaria, de la escuela Antonio Ricaurte, de la Virginia Risaralda*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Buitrago, O, & Gutiérrez, M. C. (2009). *La formación docente en las prácticas educativas: Una propuesta basa en la investigación*, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Campo, A; Fernandez, A & Grisañeda, J. (2005). *La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de caso*. Revista Iberoamericana de educación, (038), pp. 121-145. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/> el 29 de Junio de 2012.
- Carr. W. & Kemmis, S. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Chaux, E; Lleras, J & Velasquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una promesa integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: ministerio de educación Nacional- Universidad de los Andes.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Uniandes.
- Chaux, E; Bustamante, A; Castellanos, M; Jimenez, M; Nieto, A; Rodriguez, G; Blair, R; Molano, A; Ramos, C; Velasquez, A. (2012). *Aulas en paz*. Recuperado de <http://psicologia.uniandes.edu.co/intrapsico/aulasenpaz/index.php/que-es-aulas-en-paz> el 25 de Mayo de 2012.
- Coll, C. (2004). *La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y límites de la educación escolar*. En: COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de investigación Educativa. México, DF. Comité

- Mexicano de investigación Educativa. Recuperado de <http://www.psyed.edu.es/grintie> el 13 de septiembre de 2011.
- Colomina, R & Onrubia, J. (2011). *Interacción Educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos*. Texto presentado en el seminario de: tendencias pedagógicas contemporáneas de la maestría en educación de la UTP.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Compendio: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF/ el 13 de Abril de 2013.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid: Morata. Recuperado de http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=s8KsHz4q7ZIC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Dewey&ots=qZ_zzUpFN3&sig=MsEd0oS94E2Gwxx37qJXvtQaJcg#v=onepage&q&f=false el 3 de Agosto de 2012.
- Espinosa, L; Buitrago, O & Aguirre, A. (2001). *Construyamos la Paz*. Recuperado de revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/download/5293/2569 el 15 de febrero de 2013.
- Fernández, J. M. (2010). *Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía*. Educational Policy Analysis Archives, vol 18 (22), pp.1-25. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/726> el 13 de septiembre de 2011.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P (2009). *La educación como práctica de la libertad*. España: siglo XXI de España Editores
- Gaitán, C; Campo, R; García, L; Granados, L; Jaramillo, A. J & Panqueva, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Serie Estado del Arte. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=0Si8sxMWHoEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false el 29 de agosto de 2011.
- Goetz, J. P & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

- Hammersley, M & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Isaza, L. & Henao, B. L & Gomez, M. E (2005). *Práctica pedagógica: Horizonte intelectual y espacio cultural. Estudio de caso*. Medellín: Aula Abierta, colección educativa.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Newbury Park, CA: Sage. As cited in Ashworth, P. D. (1995). The meaning of “participation” in participant observation. *Qualitative Health Research*, vol 5 (3), pp. 366-388. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf> el 26 de Noviembre de 2011.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de brower, S. A.
- Leiva, J (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18318> el 17 de junio de 2011.
- Lera, M. J (1994). *Ideas de los profesores y su práctica educativa: un estudio en preescolar*. (Tesis doctoral) Universidad de Sevilla. España.
- López, R. & García, L. (2006). *Convivir en la escuela: una aproximación reflexiva a sus fundamentos pedagógicos*. *Revista electrónica Pedagogía y Saberes*. (24), p. 85.
- Lozano, M. (2009). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá*. (Tesis doctoral). Manizales: Universidad de Manizales - CINDE.
- Martínez, M (1996). *La investigación cualitativa etnográfica*, Bogotá: Circulo de lectura alternativa.
- Martínez, M (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. México: Editorial Trillas
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2002). *Lineamientos de ciencias sociales*. Autor. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf> el 13 de abril de 2013.
- Mockus, A. (1997) *Armonizar ley, moral y cultura: Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997*.

- Recuperado de http://institutoestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Cultura_Ciudadana/Armonizar_Ley_Moral-Mockus_%20Antanas.pdf el 26 de Junio de 2012.
- Mockus, A. (2004) *¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-58614.pdf> el 26 de Junio de 2012.
- Morín, E (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. España: Paidós. Traducido por Vallejo, M (2001). Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=Qf11m7QaHu4C&printsec=frontcover&dq=Morin+siete+saberes&hl=es&sa=X&ei=U3FsUeG8IsXq0gGPloHQCA&ved=0CDAQ6wEwAA> el 15 de abril de 2013.
- Oraisón, M. & Pérez, A. M. (2006). *Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía*. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (42), pp. 15-29, Madrid. OEI. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie42a01.Pdf> el 6 de Julio de 2012.
- Orduna, J. C (1995) *La observación sistemática en el aula*. Colección Aula Abierta Madrid: La Muralla. Recuperado de <http://qjt.biblio.iteso.mx/dc/ver.aspx?ns=000267393> el 25 de Mayo de 2012.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2003). *Informe del director general sobre una estrategia integrada para un programa internacional sobre la democracia en el marco del centro internacional de humanidades* (cish) de biblos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131056s.pdf> el 27 de septiembre de 2012.
- Ortega, R; Del Rey, R; Fernández, V; Gandul, M. I; Gómez, B; Mora, J. A; Ortega, J; Palacios, R; Prieto, P; Rios, H & Valverde, A. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de educación y ciencia. Recuperado de <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=00120082000409> el 26 de junio de 2012.
- Ortega, O & Del Rey, R. (2001). *Aciertos y desaciertos de proyecto Sevilla anti-violencia Escolar*. *Revista de educación* (324), pp.253-270.

- Ortega, O; Del Rey, R; Córdoba, F & Romera, E. (2008). *10 Ideas clave: Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: GRAO.
- Pagès, J. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Revista Aula. De Innovación Educativa, (187), pp. 7-11.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=uLLw3HbYVMQC&pg=PA48&dq=Perrenoud,+P.+%282004%29.+Diez+nuevas+competencias+para+ense%C3%B1ar&hl=es&sa=X&ei=QemfUergOJHe4AP00YHACA&ved=0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q=Perrenoud%2C%20P.%20%282004%29.%20Diez%20nuevas%20competencias%20para%20ense%C3%B1ar&f=false> el 20 de Agosto de 2012.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=0A2SnLyp_I0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false el 14 de agosto de 2012.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. España: Sarpre.
- Porro, B. (2006). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Quintero, J; Munevar, R & Yepes, J (2006). *Posibilidad de la experiencia Reflexionada en las prácticas educativas*. Revista Pedagogía y Saberes (24), pp. 9-17.
- Quiroz, R. E; Monsalve, D; Sierra, Y & Madrid, G. (2008). *El profesor y la formación ciudadana*. Revista Uni – Pluri/versidad, vol. 8. (1), pp.1-8.
- Quiroz, R. E. & Jaramillo, O. (2009). *Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o re significación?*. Revista de Teoría y didáctica de las ciencias Sociales. (14), pp 123-138.
- Robayo, G. (1988) *La mediación: un medio pacífico para la solución de conflictos*. N° 18. Colombia: Defensoría del pueblo.
- Rodriguez, H. (2006). *Práctica pedagógica: Una tensión entre la teoría y la práctica*. Revista Pedagogía y Saberes, (24), pp. 19-25.

- Sacristán, G. (2002). *Educación y Convivir en la Cultura Global*. Madrid: Morata. Recuperado de http://books.google.es/books?id=c9_0G0YjuTEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false el 15 de abril de 2013.
- Sánchez, S & Sánchez, A. (2012). *La convivencia escolar desde la perspectiva de la cultura de paz*. En Revista digital Convives, pp. 36-41.
- Santisteban, A; Alba, N & Garcia, F. (2012) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf el 15 de abril de 2013.
- Torrego, J. C; Aguado, J. C; Arribas, J. M; Escaño, J; Fernández, I; Funes, S; Gil, M; Palmeiro, C; Romero, G; de Vicente, J & Villaoslada, E. (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=BmcsagMyf0IC&printsec=frontcover&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false el 25 de Junio de 2012.
- Torres, L. H. & Lorenzo, O. (2011). *Convivencia escolar y diversidad cultural. Estudio cuantitativo sobre la opinión de los miembros de la comunidad educativa*. Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686030> el 25 de noviembre de 2011.

Anexos

[Anexo 1.](#) Colegios de investigación de Aulas en Paz

UBICACIÓN	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN
Bogotá	El Codito, Nuevo Horizonte, Compartir-Suba, Giralda, Argelia, Santiago de las Atalayas, Jaime Garzón, Miravalle, cortijo-Vianey, Nogales, Rochester, San Carlos, Alcaparrós, San Bartolomé de la Merced, Colegio Andino, colsubsidio - chicalá, colsubsidio -las Mercedes, Gimnasio Manuel María Camargo, Agustín Fernández, Estados Unidos de América, Manuela Beltrán, Compartir el Recuerdo, Miguel de Cervantes Saavedra, Aulas Colombianas El Consuelo, Antonio José Uribe, IMEM, Santiago Peris, Santa María, Gimnasio Corazón de María, San Juan Bosco y Emilio Valenzuela, Agustín Codazzi, Antonio José de Sucre, Confederación Suiza, Unión Europea, República de Finlandia, Néstor Forero Alcalá, centro educativo de nuestra Sra. de la Paz, Escuela Normal María Montessori, Andino y Cafam Santa Lucía.
Cesar	Integrada Monte Líbano y Agrícola, de El Copey; Magola Hernández de Pueblo Bello, Enrique Pupo Martínez, José Eugenio Martínez, Técnico Industrial Pedro Castro Monsalvo Inspecam y Técnico la Esperanza, de Valledupar.
Choco	Agrícola de Unguía y Diego Luis Córdoba de Acandí.
Antioquia	Escuela Normal Superior de Urabá, 24 de Diciembre, Nueva Colonia, San Martín de Porres y Santa Fe, de Turbo
Norte de Santander	Edmundo Vázquez y Escuela Normal Superior, de Ocaña; Escuela Normal Superior, de Convención; Emiliano Santiago Quintero, de Teorama; San Miguel de Acari, Santo Ángel de El Carmen y Monseñor Díaz Plata, de el Tarra.
Magdalena	Fossy Marcos María y John F. Kennedy, de Aracataca; 23 de Febrero y Tercera Mixta, de Fundación; Liceo Moderno del Sur y Enoc Mendoza, de Ciénaga.
Valle del cauca	Escuela Normal Superior los Farallones, Escuela Normal Superior Santiago de Cali, Monseñor Ramón Arcila, República de Argentina, IMEM Jorge Isaacs, Santa Cecilia, Juana Caicedo y Cuero, de Cali; Antonio Lizarazo, Harold Eder y Semilla de la Esperanza, de Palmira, y Escuela Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra, de Guacarí.
Cundinamarca	Institución Educativa el Cortijo, de Madrid, y Colegio Campestre San Diego y Colegio Departamental Santa María del Río, de Chía.
Santander	Francisco de Paula Santander, de Bucaramanga.
Tolima	Antonio Reyes Umaña, de Ibagué.
Monterrey, México	Escuelas Primarias Heliodoro Luis Martín es de Santa Catarina; Emiliano Zapata, Guadalupe y Ricardo Flores Magón, de San Pedro; Ricardo Flores Magón, de San Nicolás; Ricardo Flores Magón, de Escobedo, y Luis Tijerina y Luis Elizondo, de Guadalupe.

Anexo 2. Diario de Campo I

DIARIO DE CAMPO UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA MAESTRIA EN EDUCACIÓN LINEA DE INVESTIGACIÓN CONFLICTO, ESCUELA Y SOCIEDAD MACROPROYECTO PRACTICAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA D11		
Cómo median las practicas educativas la convivencia escolar		
Fecha: 29 Marzo 2012	Hora: 2:30- 3:20 pm	Lugar: Salón de clase /matemáticas
Objetivo:		
<p>Descripción.</p> <p>Observación.</p> <p>Acuerdo verbal previo, para manejo de disciplina</p> <p>Corresponde los ejercicios que ellos tienen ya los cuadernos un y que la docente copia en su libro guía.</p> <p>Se evidencian llamados de atención por voces en el salón</p> <p>Establecimiento de orden dirigido mediante el dialogo</p>	<p>Estudiantes entran y salen del salón. Otros toman agua y hablan. La profe llega a las 231 p.m. Hablando con los que estaban afuera, se organiza en el puesto del docente.</p> <p>La Profesora llama la atención a algunos por sus nombres, y los estudiantes se van sentando. Llama al estudiante hacia adelante (esta regla parece ya está establecida previamente) ella reitera “es para que la ayude”. Estudiantes se ubican el puesto de la profe, del otro lado. Pregunta “cómo les fue con la tarea?” y algunos responden: “cual tarea?” otros dicen: “que eso era para terminar hasta”. Llama la atención a estudiante que aún habla y no ha prestado atención a lo que se dice. “Quienes terminaron la actividad?” dice que “tiene diez minutos para terminarla”. Estudiante acusado otro de haber salido del salón y la profe dice “haberle dado permiso” estudiante vuelve a su cuaderno. Estudiante entra de nuevo y la profe lo llama delante, pues se ha detenido hablar con otra estudiante.</p> <p>Estudiantes den cuenta de pie, pregunta que “quien tiene su cuaderno?” (a pesar de esto no se observa desorden mayor en la clase).</p> <p>Los estudiantes hacen cálculos en los dedos, otros miran al techo, se contará. “¡Divinos ustedes!” dice la profe mientras observaba dos estudiantes que hablan sin copiar nada en sus cuadernos. (los estudiantes nos miran y guarda silencio) al ubicarse copiar, la profe envuelve al tablero y copia los ejercicios:</p> <p>$\sqrt{81}$ $\sqrt{144}$ $\sqrt{1}$ $\sqrt{-243}$ $\sqrt{-8}$ $\sqrt{-32}$ $\sqrt{64}$ $\sqrt{225}$ $\sqrt{-64}$</p> <p>Estudiante, ubicada en la última fila en el último puesto no vino al colegio, y otra estudiante sea sentado en su puesto. (no se observa mayor cambio con el puesto) estudiantes preguntan sobre el ejercicio que tienen en su cuaderno, y piden a otro estudiante le expresó su cuaderno. dice “no poder porque no ha terminado el ejercicio” el estudiante vuelve a su puesto. La profe ayuda a todos estudiantes más mientras estudiante esta en otro puesto cercano tomando agua.</p> <p>Estudiante también se encuentran otro puesto, el de su compañero cerca la puerta. La profe pide y “silencio” en tono cordial. Otras veces “shshshshshshshshshsh” algunos llaman tal la mano y otros la llaman profe y ella va sus puestos.</p> <p>Estudiantes han organizado en grupo con otros compañeros y se encuentra más adelante en su fila. La profe llama estudiante por el nombre quien anda vagamente por el salón, otros puedan con los dedos de las manos a entrecruzarlas mientras la Profesora explica estudiantes nuevas. Algunos multiplican en voz alta con otros compañeros, buscando el número correcto. Estudiante grita “termine”, siendo el primero y /sale corriendo/hacia la profe a mostrar el resultado en una hoja de papel. Otro estudiante dice haber terminado también</p> <p>Estudiante /canta en voz alta/ y la profe que se encuentra a sus espaldas lo mira seriamente hasta que el autor bar la mira a sus compañeros se percata de la profe./guarda silencio/./se sienta/ y vuelve al ejercicio. La profe dice “que al final hablan”</p>	

<p>pasa al final de la clase</p> <p>Mecanismos frente a situaciones de burla y abuso posible de un compañero</p>	<p>Regaña otro estudiante que pasa por los presos realizando en juego con las manos</p> <p>Entra John (coordinador) a las 244 p.m. Y dice “profe con permiso) serie y habla con la profe./Algunos se acercan/hablando os estudiantes, la profe y John acerca de las gafas pérdidas del estudiante</p> <p>Hablan acerca la pérdida las damas. John “ pide permiso a la profe para que los estudiantes busquen sus gafas. John se dirige al grupo y “ les habla acerca de sí la pérdida las gafas es una broma, las devuelvan, que es una broma pesada” y/todos buscan la daban en sus bolsos.</p> <p>“ siquiera las busca” repiten algunos mientras ella pasa por sus puestos en. Sale con John a buscar sí han quedado fuera. La profe se desplaza por los puestos revisándola actividad.</p> <p>Estudiante que no escribe es observado por la profe: “ se imagina la nota que tienen clase por el trabajo?” dice “ que no se la imagina” algunos siguen con la actividad al no encontrar las gafas. Estudiante pide a otra ley sobre la última, la profe lo pilla y lo manda a sentar.</p>
<p>Propuesta de colaboración por parte de un compañero de clase</p>	<p>La estudiante regresa sin encontrar las gafas y estudiante se ofrece ayudarle. Piden permiso a la profe y/salen corriendo/a buscarlas. Vuelven en pocos minutos y nada. Piden poder buscar las hacía arriba y abajo /salen de nuevo hacia la cancha/.</p> <p>“ listo” dice la profe a las 257 p.m., “ se sientan” dice y llama la atención a algunos y les pregunta quiénes van a salir al tablero.</p> <p>Varios levantan la mano y dicen en voz alta el nombre del ejercicio que quieren hacer. Ella dice que “los escogerá”</p> <p>“ vamos a empezar a seleccionar la raíces y pide al que salga explique cómo lo hizo y el porqué de la respuesta”</p> <p>“ lo estudiante primera fila, dice que “ lo multiplicó uno por uno, dos por dos, tres por tres hasta el nueve, y ése era” varios de sus compañeros aplauden y hacen ruido cuando da el resultado. Otros al analizar el segundo ejercicio y estudiante día la profe hacer el otro (hablan de cuando a negativo) la profe llama la atención a estudiantes que hablan (cuando llama la atención a los estudiantes por su nombre, ellos responden inmediatamente y vuelven al orden)</p>
<p>No hay sanción, se maneja mediante un llamado de atención</p>	<p>Estudiante orientarse en las gafas, alguno le repiten de nuevo que “si quiere las busque” profe a pregunta estudiantes y quieren salir. Sale estudiante que ha vuelto “ estabas tan juicioso!” dice la profe en voz alta a estudiante. “Estoy” proclama y gira hacia adelante mientras el estudiante resuelve ejercicio. Llama las siguientes estudiantes a hacer los ejercicios. “Siéntate que vamos a poner otra” dice la profe (la docente llama al estudiante Carlitos, no parece molestarle, por el contrario su respuesta es bastante buena ante la expresión de afecto)</p> <p>“Que les falta?” dice y algunos gritan: el + y el -. Hablan de las raíces pares y cuando deben ser positivas y negativas.</p>
<p>El trato cordial y cariñoso de la docente genera una respuesta positiva en el comportamiento del estudiante</p>	<p>Estudiante/está empacando/, la profe le dice “que si no va a hacer nada, mejor se retire el salón” en pregunta con gestos el /por qué/. “porque si no hace nada, entonces se sale, de otro modo desea que su cuaderno, que no contesté con grosería. “ quien se cree” dice la profe.</p>
<p>Dialogo negativo</p>	<p>La profe vuelve a colaborarle a estudiante. Y llama otro para que le firme. (la profe realizan formulario de llamadas de atención, correspondiente a una falta leve)</p>
<p>Se diligencia formulario de observación por falta reiterada llamados de atención en. M2(moderada)</p>	<p>“ nooooooo... Profe, como” dice el estudiante en. La profe final al euro dice que no va a discutir con él por eso y pasa la hoja con los compañeros.</p> <p>La profe/se levanta/le copia en el tablero “propiedades desde la radicación”/copia en el tablero/. Dice a quienes no tienen cuaderno que pasen por él, para los que están ubicados en el puesto del docente.</p> <p>Estudiante pregunta por un pin. “algunos de dicen debe ser de su novia modelo y ríen”. “</p> <p>Profe pregunta si algunos saben para qué sirve una propiedad (vuelve el silencio)</p> <p>“ para qué sirve una propiedad” estudiantes de su puesto trata de explicar desde la potenciación, que sirve para simplificar y la profe/copia la definición/.</p>

<p>Manejo del lenguaje no verbal para conducta inapropiada</p> <p>El comentario alberga una especie de burla distinción racial por parte sus compañeros de clase. Sin embargo no trasciende.</p> <p>Segundo acto afectivo de la docente con respuesta positiva en el mismo estudiante</p> <p>Aplicación de la norma por miembro externo de convivencia</p>	<p>Unos compañeros en a parte de atrás preguntan en charla al estudiante “si está drogui” porque tiene los ojos rojos y la nariz colorada. Estudiante/rie/vuelven a la actividad a la clase. La profe le pide a estudiante vuelva a su puesto que camina por el salón. Otro/explica/rápidamente con gestos y palabras en el tablero. Sólo la profe entiende. Luego ella explica con el siguiente ejercicio:</p> <p>$\sqrt{100*64}$ $\sqrt{100} * \sqrt{64}$: $10*8$: 80</p> <p>Les explica cómo separarlo para resolverlo</p> <p>Estudiante /trenza el cabello de su compañera/. La profe/hace gestos de desaprobación/las estudiantes vuelven a copiar en sus cuadernos. Otro pedía la profe le expliqué otra vez. Repasan de nuevo la explicación de la propiedad</p> <p>“ Carlos Brown” dicen atrás, refiriéndose al color del cabello de estudiante; otro sin comprender la razón de eso pregunta con inocencia si es cierto o que ese es el color de su cabello trenzado en. (Este estudiante es de descendencia afro, que usa su cabello trenzado, este es el primer comentario que hace alusión dentro del espacio de clase a una distinción racial). La estudiante/ha permanecido seria/.</p> <p>Estudiante menciona que faltan cuatro minutos para salir, para ir a casa.</p> <p>A /Carlitos le han puesto una carita feliz/por pasar sus ejercicios del cuaderno y trabajar muy bien en clase. La profe o al puesto y le explica otro estudiante nuevo mientras otros se distrae mirando por la ventana, preguntan por la propiedad y responden que es la raíz de un consiente. Estudiante dice “ pregunta Gillet/ estudiantes ríen/ “porque están empacando?” pregunta la profe. “Todo menos matemáticas, porque estamos trabajando en el ”. La profe/se ventila con la carpeta roja de los contenidos/.</p> <p>John aparece y llama a séptimo. La profe dice: “el salón tiene que quedar limpio”</p> <p>Algunos suben la silla sobre el puesto. La clase termina a las 324 p.m.. Algunos estudiantes despiden de otros de vez en la mejilla otros salen hablando con la profe que ha parado en el puesto de estudiante a pedirle el teléfono de su Mamí, y le habla “ que no es la primera vez de los cantos en clase” él le da el número y/salen del salón/</p>
<p>Comentarios</p>	<p>Hay procesos dentro de la misma norma establecida por el colegio, que permite llegar a una serie de acuerdos, conforme a las necesidades del contexto.</p> <p>La docente aplicada notificación de las faltas hacia el Padre de familia tiritamente para hablar la con el respectivamente. Según lo estipula el protocolo de convivencia para faltas leves.</p>

[Anexo 3.](#) Diario de Campo II

LINEA DE INVESTIGACION CONFLICTO, ESCUELA Y SOCIEDAD		MACROPROYECTO PRACTICAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA		D22
aceptar				
Fecha:8 Junio 2012	Hora:2:40 3:25 pm	Asignatura: Sociales	Lugar: Salón de clase	
DESCRIPCIÓN		INTERPRETACIÓN		
<p>Profe de ingles termina su clase con unos sonidos en inglés. Estudiantes abren la puerta y salen hablar afuera en la mesita. Al ver caminar a la profe y empiezan a entrar al salón de clase. Algunos al entrar “hola profe” a quien registra. La profe de sociales se ubican el puesto del docente y habla con magenta 14. Azul 7 y 17 juegan al boxeo. La profe les llama la atención.</p> <p>“Ahora sí, buenas tardes” dice la profe. Dónde están los de esas tres sillas, los que no vinieron hoy. Pregunta por azul 5, que no lo ven hoy. Entonces la entró a clase? Pregunta la profe. Habla en tono bajo con magenta 10 y 9. Hablan de lo que estaban viendo en la clase pasada. Entrada azul 5 y va directo hablar con la profe porque John (coordinador de convivencia) mandó a llamar a azul 21, magenta 15 y 2. Los estudiantes salen del salón luego que la profe asiente con la cabeza.</p> <p>“ ¡haber!” quien está haciendo sonidos con la boca, continuó con el tema la clase. Magenta 20 mueve supuesto hacia delante. “quien quiere leer” dice la profe. Algunos estudiantes hablan entre ellos en voz baja. Azul lee lo que tiene en el cuaderno. A ver qué entendió”. “ que entendí de que” “de lo que acaban de leer” dice la profe. Estudiantes guardan silencio.</p> <p>Entra estudiante de 11° y llama la profe da la puerta. Ayúdeme dice en voz baja azul 7 mirando a otros. Salen del salón, hablan en la puerta profe y estudiante de 11°. Azul 17 se manda el pelo adelante y llama la atención de sus compañeros, que ríen. Varios hablan bajo, hablan que “parecer un emo”. Ríen.</p> <p>Azul 7 pídele repita lo que dijo a azul 1 punto hablar unos con otros mientras la profe los mira desde la puerta. ¡ya madure! Grita magenta 10 mientras le pasa por el lado a azul 1.</p> <p>profe entra minutos más tarde, camina hacia el escritorio, estudiante magenta 12 pide a quien registra “ le ayude con una letra corta”.</p> <p>Azul 7 va a decir “ lo de fuerzas de producción” y la profe le dice que ya lo dijeron. ¡porque no se sientan y hacen silencio ya!. Muchos hablan mientras la profe atiende a magenta 9 y revisa en unos cuadernos.</p> <p>Azul 7 pide permiso para tomar agua que le facilitó magenta 10.</p> <p>“ haber!” “ el próximo que hable tiene 1”. Todos guardan silencio</p> <p>Quien más quiere leer. Lee azul 1. Continúa azul 17, al preguntar la profe, y vuelva a leer: “modos de producción</p>		<p>Juego brusco. La docente es quien interviene. Aquí no legitima los juegos bruscos. (Chaux 2012)</p> <p>Proceso dirigido a convivencia directamente</p> <p>No hay claridad por parte del estudiante, de la actividad de la docente. La docente tampoco dio a entender la finalidad de lo que iban a hacer. No hay conversación clara ni escucha activa. (Chaux 2012 p. 116)</p> <p>Muchos casos de indisciplina son manejados bajo imposición de orden por parte del docente. No se observa en clases anteriores tampoco, la necesidad de hablarles de mecanismos adecuados de comportamiento. Solo de sanción.</p> <p>“ entre lo que los docentes dicen que hacen, y dicen sus prácticas” para comparar con entrevista. (Chaux 2012 P 102)</p> <p>Mecanismo de la nota, para manejo de disciplina.</p>		

<p>básicos...”</p> <p>Sigue leyendo magenta 10, azul 17 dice que tiene lo mismo y quiere seguir leyendo. “ haber borre que tiene” magenta 2 lee...</p> <p>Azul 5 habla con azul 17 mientras magenta 2 lee. La profe llama la atención: “haber que tiene”. Azul 5 se gira y busca en su bolso: espere un segundito y busca por el bolso. “No, no lo encontré” dice el estudiante. Estudiantes ríen. “ key, pero ni que... Fuera tan predecible” dice la profe. Varios ríen.</p> <p>Llega coordinadora con azul 13 y dice a la profe “que se lo devuelve”. Azul 13 va al puesto. Estudiante le observan al entrar, varios se distraen de nuevo y hablan en voz baja. “Profe apague del ventilador” “ ¡noooooo!” dicen otros. Hablan de el ventilador que se apagó detrás de la profe. Bromean del ventilador. Ríen.</p> <p>Azul 5 se levanta y ayuda aprenderlo. Profe copia en el tablero y camina por entre los puestos. Azul 5,7 y 17 charlan atrás en el salón. Entra secretaria revisando las tareas en el tablero sin hablar con nadie.</p> <p>“ si no me dejan explicar les pongo el trabajo bien bueno y listo” dice la profe quién pregunta a azul 7. Azul 7 explica lo que entiende que lo que la profe dice.</p> <p>Profe pregunta estudiantes y lo cambiaron de puesto. Al verlo ubicado al final de la tercera fila. Azul 7 dice que sí y lo confirman con magenta 2.</p> <p>Preguntan sobre el tema pasado y qué diferencias hay. Profe les explica que pasa con feudalismo y esclavitud. Dicen que no se acuerdan. La profe se levanta el puesto, escriben el tablero. Se ubica en el puesto de azul 6, y les recuerda del castillo que dibujo.</p> <p>¡ah! Dicen estudiantes ¿eso era un castillo?. Varios ríen. ¡ah de eso sí se acuerdan! Dice la profe. Ríen de nuevo. Azul 7 lo manda asentar adelante. Pide que le dé otra oportunidad. “ no” dice la profe, “ bueno caminando” los estudiantes giran a mirarlo.</p> <p>Azul 7 se levanta y baila mientras camina. ¿y el cuaderno? Estudiante se detiene, va por el cuaderno y se ubican en el sitio del docente. ¡no sé por qué están tan desordenados!. Magenta 9 dice “ que los felicito la de mate temprano”. ¿entonces qué pasa? Pregunta la profe. “ primera y última vez” dice a azul 13.</p> <p>“Buen empecemos a calificar”... (se ubican el puesto la profe) los estudiantes guardan silencio.</p> <p>El sondeo constante el ventilador distrae los estudiantes. ¿por qué no apagan el ventilador? (distrae constantemente)</p> <p>Hoy no han venido azul 16,19, 8. Azul 13 habla con quien registra sobre lo que copia y como guardar información en dibujos. Azul 21: profe está usando el lapicero naranja?. Te lo trajo un estudiante de décimo. Ahh gracias. Y vuelve a su puesto.</p> <p>Azul 13 se levanta el puesto y se ubica al lado de quien registra. Observa lo que copia y dice: “¡yo soy el protagonista!” azul 17 dice: “no es Goenaga”. El tono de voz se ha incrementado en la clase y la profe habla con</p>	<p>Proceso llevado a convivencia</p> <p>Cumplimiento de mapa de grupo. Cambia estudiante por parte el director de grupo.</p> <p>Lengua de cordial, empatía,</p> <p>Estudiantes conversan con quien registra, tono de confianza. A pesar de intentar una neutralidad los estudiantes buscan razones para hablarle cando registra. No se notan descontentos con las anotaciones, ni molestos porque los registren.</p>
--	--

<p>estudiantes: magenta 14 sentada a su lado y azul 7.</p> <p>“La fila 1 trae a tarea” dice la profe. Estudiantes llevan el cuaderno iniciando por el lado derecho. Otros cantan mientras los demás llevan el cuaderno.</p> <p>Se hace fila hacia el puesto del docente.</p> <p>Magenta 2 pregunta por los videos a quien escribe y comenta “que eso es solo para entrevistas del otro semestre”</p> <p>“Ahhhh ok” dice magenta 2. Estudiantes cantan, tararean con los compañeros que se han levantado del puesto.</p> <p>Azul 5 dice a quien registra que le escriba por el teléfono que esta ubicado en la mesa. La persona que registra lo observa y le dice que “no puede contestar, que la ley es para todos” Azul 5 sonrie y va al puesto</p> <p>La profe sigue llamando a los estudiantes le lleven los cuadernos, los abre, lee y marca con lapicero.</p> <p>Varios ríen y hablan, unos en la fila, otros están hablando en pequeños grupos.</p> <p>Los demás se levantan de la silla y hablan cada vez en tono más alto.</p> <p>“¿por qué están de pie?” dice la profe desde el puesto a estudiantes levantados, que continúan hablando.</p> <p>Fuertes voces y risas se escuchan por el salón de clase. “no quiero ver a nadie de pie” dice la profe.</p> <p>Estudiantes guardan silencio esta vez.</p> <p>Azul 22 pasa por el lado de azul 17 y lo golpea, jugando dice él. Y Continúan en un juego pesado por unos minutos</p> <p>Algunos alistan sus maletas mientras hablan, guardan cuadernos y se cuelgan sus maletas.</p> <p>Por favor recogen y salen dice la profe. Juegan al toro mecánico: azul 7, 17 y 22</p> <p>Salen por favor repite la profe.</p> <p>Salen tara rareando, generan frases que hablan de modo negativo unos de otros. Los demás ríen.</p> <p>Estudiantes salen del salón de clase a las 3: 25 pm, llaman a formar por el micrófono, pide pasen rápido al patio.</p> <p>Docente sale con cuadernos en la mano y hablando con magenta 14. La clase culmina a las 3: 26 pm.</p>	<p>Estudiante interactúa con quien registra con confianza sobre el celular.</p> <p>La profe da cumplimiento a la norma de no contestar el teléfono, aunque esa no sea su clase.</p> <p>Levantarse del puesto sin razón, falta leve resaltada por docentes en la entrevista.</p> <p>Juego brusco pasado por alto por parte del docente, lo legitimiza. Mirar: Chaux sobre “legitimizar” un acto cuando no se hace nada al respecto”</p> <p>Este tipo de juegos entorpecen el reconocimiento de: respeto por el otro, por u trato cordial y facilita espacios de violencia permitida en el aula de clase.</p>
---	---

Anexo 4. Rejilla de observación

REJILLA DE OBSERVACION		D33
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA - DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA MAESTRIA EN EDUCACIÓN - LINEA DE INVESTIGACIÓN CONFLICTO, ESCUELA Y SOCIEDAD MACROPROYECTO PRACTICAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA EN EL AULA		
Objetivo de Observación:		
Fecha: Jueves 2 Agosto 2012	Hora: Matemáticas	Lugar: Salón de clase
Normatividad:		
...Bueno, lista negra para el 19 de Agosto. Roja! Dicen algunos estudiantes al ver el marcador. (Esta “lista negra o roja” es el mecanismo de control del docente, avalado por el manual ,pero es necesario esperar si trasciende de manera positiva)		
...Más bien págueme las dos... (palabra soez), azul 13 le pregunta: ¿cómo?, azul 7 le repite y azul 13 vuelve a		

decir: ¿cómo? Ante la palabra soez repetida. Miran a quien registra y dicen: ¡anótelo! (no hay acción del docente de anotar al estudiante frente a la falta de respeto y uso recurrente de vocabulario soez)
<p>Diálogo:</p> <p>...Sí la profe los copio en el registro y el lenguaje soez. Profe dice: claro! El lenguaje vulgar no está permitido. Ahhhhh, si ve! dice azul 13 a azul 7. (dialogo sobre consideraciones frente a vocabulario soez por parte de otro docente)</p> <p>...Profe: No entiendo, por qué tenemos que gritar; hay que levantar la mano (¿cómo evitar que estas situaciones se presenten?, no es un diálogo fluido, es más una objeción.)</p>
<p>Procesos de Mediación:</p> <p>...Azul 8 canta con lenguaje soez entre los niños. Profe llama la atención y lo manda a cambiarse de puesto hacia adelante. Azul 8 obedece y lleva su silla. (lenguaje soez, apodos, dan paso a problemas de agresividad y violencia)</p> <p>...Azul 13 (vocabulario soez)</p> <p>...Profe: “aaahhh y va a su puesto, ya le hicieron el seguimiento”...</p> <p>...Azul 4 saca de la maleta de azul 19 libros. Profe:“Espero que los devuelva”. Azul 19 accede con la cabeza mientras miran a quien registra. (hay juegos al parecer tan sanos e inocentes...son pautas de posible bullying)</p> <p>...Juegan a boxeo azul 5, 13 y 8. Profe: venga que pasa!, que se sienten!. (juegos bruscos cada vez mas frecuentes)</p>
<p>Comentarios:</p> <p>El docente dentro de su clase acude a mecanismos establecidos por ella como control de la disciplina, como lo estipula el manual de convivencia. No hay anotaciones para el observador.</p> <p>Hay situaciones en la clase que, en muchos casos son ignorados por el docente, otros corresponden solo a llamados de atención y en otros casos, se continúan perpetuando como conductas apropiadas de la clase.</p>

Anexos 5 Y 6. Consentimiento de padres de familia y docentes

Estimados padres de familia

La presente es con el fin de obtener su aprobación escrita en la participación de los estudiantes de grado 7° en la investigación interpretativa de Prácticas educativas y convivencia en el aula realizada por la docente de Artes del colegio Pamela Ríos. A continuación se presenta síntesis y formato a diligenciar por parte de los padres.

Pensar la educación hoy, es pensar en un gran desafío, si se tiene en cuenta que sobre ella sigue recayendo buena parte de la responsabilidad que la sociedad, le ha delegado, (Coll, C. 2004), por ello es apenas lógico, que el tema educativo se encuentre en la cúspide de las temáticas mundiales y es por esto les solicitamos seamos parte de este proceso donde las investigaciones de espacios educativos reales permiten mejoras a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Síntesis:

La investigación a desarrollar es propuesta como parte de trabajo de grado para obtener título de Magister en Educación de la Licenciada en Artes Visuales Pamela Ríos R (docente de artes) en la Universidad Tecnológica de Pereira. Su objetivo es brindar un punto de vista descriptivo del espacio de aula en donde conviven sus hijos a fin de identificar los fenómenos presentes en la convivencia durante sus clases, y el reconocimiento de hechos que facilitan la convivencia, de las interacciones desarrolladas en el aula y su interpretación teórica.

La investigación requiere de todo su apoyo como parte del proceso de aprobación en la descripción de las clases en las que participa su hijo(a).

Le Agradezco de antemano su atención y diligenciamiento de carta de consentimiento informado requerido por la Universidad para soporte de aprobación de los agentes involucrados en la investigación.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
PRACTICAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA EN EL AULA**

Yo Johan Hever Gutierrez Sierra identificado con Cédula 11846097 de la Ciudad de Quindío (CQ), acepto que me han explicado el proceso de investigación del cual haré parte de forma voluntaria y hasta el momento que decida retirarme.

Que mi participación no generará ningún beneficio económico, legal o terapéutico y que mi retiro no implicará sanciones ni multas, pero que si decido cancelar mi participación debo comunicarlo con anticipación a los investigadores.

Que la información proporcionada a los investigadores será confidencial y de manejo bajo condiciones éticas que conozco y entiendo.

Que mi identidad, así como la grabación en audio y video de la información que proporcione a los investigadores será manejado bajo mi consentimiento y autorización y que la información seleccionada será utilizada única y exclusivamente para efectos académicos de este trabajo de investigación puntual que me han explicado con anticipación los investigadores.

Acepto la entrevista SI NO
 Acepto grabación en audio SI NO
 Acepto grabación en video SI NO

[Firma]
FIRMA DEL PARTICIPANTE

[Firma]
FIRMA DEL INVESTIGADOR

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
PRACTICAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA EN EL AULA**

Yo YORDIANA LORENA PEREZ S. identifico con Cédula 52048977 de la Ciudad de BOGOTÁ, acepto que me han explicado el proceso de investigación del cual haré parte mi hijo(a) ISABELA OSORIO PEREZ de forma voluntaria y hasta el momento que decida retirarle.

Que mi participación o de mi hijo(a) no generará ningún beneficio económico, legal o terapéutico y que mi retiro o de mi hijo(a) no implicará sanciones ni multas, pero que si decido cancelar la participación debo comunicarlo con anticipación a los investigadores.

Que la información proporcionada a los investigadores será confidencial y de manejo bajo condiciones éticas que conozco y entiendo.

Que mi identidad y la de mi familia, así como entrevistas, grabación en audio y video de la información que proporcione a los investigadores será manejado bajo mi consentimiento y autorización y que la información seleccionada será utilizada única y exclusivamente para efectos académicos de este trabajo de investigación puntual que me han explicado con anticipación los investigadores.

Acepto la entrevista SI NO
 Acepto grabación en audio SI NO
 Acepto grabación en video SI NO

[Firma]
FIRMA DE PADRE O ACUDIENTE

ISABELA OSORIO
FIRMA DEL PARTICIPANTE

[Firma]
FIRMA DEL INVESTIGADOR

Anexo 7. Formato de entrevista

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA EN EL AULA
FORMATO DE ENTREVISTA DOCENTES

SÍNTESIS DE ENTREVISTA:

Les solicitamos seamos parte de este proceso donde las investigaciones de espacios educativos reales permiten mejoras a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Su objetivo es brindar un punto de vista descriptivo del espacio de aula en donde conviven docentes y estudiantes, a fin de identificar los fenómenos presentes en el espacio a través del actor, así como de las interacciones desarrolladas en el aula para una futura interpretación teórica. La investigación requiere de todo su apoyo como parte del proceso de aprobación en la descripción de las clases

1. ¿Cuál es su relación con el grupo?
2. ¿Cómo maneja la relación con sus estudiantes, compañeros o docente dentro del aula?
3. ¿Cómo se organizan las actividades de trabajo de grupo?
4. ¿Qué sucede al interior del aula cuando los estudiantes se dispersan?
5. ¿De qué le sirve al ser humano seguir normas?
6. ¿Qué tipo de situaciones se presentan con frecuencia en el salón de clase?
7. ¿Cuál es su papel frente a las tensiones que se presentan al interior del aula?
8. ¿Según su criterio cuál sería una falta grave dentro del aula?
9. ¿Se le facilita llegar a acuerdos con sus estudiantes, qué estrategias de comunicación emplea?
10. ¿Qué tipos de acuerdos se generan en el aula?
11. ¿Qué sucede cuando no se cumplen estos acuerdos?
12. Cuando se presenta un conflicto en clase, ¿Quiénes ayudan a la solución?
13. ¿Qué se hace en el aula para abordar las consecuencias de una acción?
14. ¿Cómo genera la empatía con sus estudiantes al interior del aula?
15. ¿Cómo trabaja usted al interior del grupo las diferencias que se presentan cotidianamente?

Anexo 8. Cartilla del mediador, p. 1



Como mediador, yo :

- He mostrado simpatía
amabilidad y respeto
1 2 3 4 5
- He creado un clima
de confianza
1 2 3 4 5
- He procurado que cada parte
se ponga en el lugar
de la otra
1 2 3 4 5
- He sido riguroso en
el proceso
1 2 3 4 5
- He animado a cooperar
1 2 3 4 5
- He promovido la revisión
y el seguimiento de los acuerdos
1 2 3 4 5
- Me he sentido seguro
1 2 3 4 5
- He asegurado que los acuerdos
sean justos para ambas partes
1 2 3 4 5

Necesitaria mejorar en...

Mi cartilla de mediador



¿Qué significa ser mediador ?

1. Ser mediador o mediadora significa el primer lugar, que descartamos la violencia como instrumento válido para solucionar los problemas.
2. También quiere decir que aceptamos los conflictos como parte natural de la vida y entendemos que no son positivos, ni negativos.
3. Consideramos que todas las personas somos diferentes y valiosas...que nuestra diversidad de sentimientos, pensamientos y culturas es fuente de riqueza para la humanidad.
4. Sabemos que las sanciones no son la mejor solución: es preferible mostrarse responsable ante las propias acciones y, si es necesario, reparar voluntariamente las posibles consecuencias negativas.



5. No nos quedamos indiferentes cuando un compañero o compañera tiene algún problema y se siente mal.
6. Actuamos preventivamente, antes que un pequeño conflicto se convierta en un gran conflicto.
7. Creemos que en un conflicto todo el mundo puede salir ganando.
8. Pensamos que hay muchas formas de luchar contra las injusticias : la mediación es una de ellas.
9. Por eso, aprendemos estrategias de gestión positiva de conflictos y nos ponemos al servicio de cualquier persona del colegio que nos necesite.

Anexo 9. Registro del observador grado 5A. p 1

	OBSERVADOR DEL ESTUDIANTE	Código: 1210-5-01
	COLEGIO OFICIAL JOSÉ ANTONIO GALÁN GESTIÓN COMUNITARIA	Versión: 01 Fecha de actualización: 10-Mar-2008 Página 1 de 1

Identificación del Estudiante	
	Grado Año 5A 2012

SEGUIMIENTO		
Fecha	DESCRIPCIÓN	COMPROMISOS
6 Ago 2012	<p>Se presenta la señora madre del estudiante Andrés Felipe Restrepo, la señora Lida María Salazar y manifiesta:</p> <p>En el salón de mi hijo hay tres niños que lo molestan ya no tienen cansado y aburrido no quiere volver al colegio. Un compañero Ithon Edwin Villada lo coge de las orejas y no lo suelta el niño le ruega que lo suelte y no lo deja en paz, Otro niño de nombre Diego Alonso lo estruja y cuando sale al descanso y está con el algo lo empuja en la mañana al llegar lo recibe Maicol cacheo y también lo maltrata.</p> <p>La madre dice que el que le tira las orejas es el más grave porque el niño llega con mucho dolor de cabeza sin justificar el maltrato de los otros. La directora le pregunta al niño porque no se había acercado a alguno de nosotros y contestó: Es que me trataban del Sapo y me pegaban más.</p> <p>La madre dice que académicamente no es el mejor pero que de pronto esta situación lo ha empeorado nunca había perdido tantas asignaturas.</p> <p>Por eso vine no quiero que a este colegio le pase lo de otros que por quedarse uno callado ocurren hechos graves, nos coge ventaja dice la madre.</p> <p>Lida María Salazar 42-110-797</p>	
	Andrés Felipe Restrepo	