

**CONCEPCIONES Y MODELOS DE GESTIÓN SOBRE
CONVIVENCIA ESCOLAR DE DIRECTIVOS Y DOCENTES DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO**

**PAULA PATRICIA PEÑA FIGUEROA
JACQUELINE RAMIREZ SÁNCHEZ
JACQUELINE SÁNCHEZ PRADA**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES**

2015

**CONCEPCIONES Y MODELOS DE GESTIÓN SOBRE
CONVIVENCIA ESCOLAR DE DIRECTIVOS Y DOCENTES DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO**

**PAULA PATRICIA PEÑA FIGUEROA
JACQUELINE SÁNCHEZ PRADA
JACQUELINE RAMIREZ SÁNCHEZ**

Asesora

**MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES
2015**

CONTENIDO

Resumen.....	6
Abstract	7
1. Introducción	9
2. Planteamiento del problema.....	11
3. Antecedentes	15
4. Justificación	24
5. Referente Conceptual.....	28
5.1 Hacia una comprensión del estudio de las concepciones docentes	28
5.1.1 Línea Eficientista	28
5.1.2 Línea Cognitiva.....	30
5.1.3 Línea de investigación el Conocimiento del Profesor	33
5.2 La Convivencia, una mirada desde la escuela.....	39
5.3 Del sistema educativo a la gestión convivencial en la escuela.....	46
5.3.1 La escuela subjetivizada como escenario de reproducción social y cultural del sistema.....	46
5.3.2 La gestión de la convivencia, una aproximación a la identidad institucional	50
5.4 Modelos de Gestión de la Convivencia Escolar	54
5.5 La política pública y su modelo sobre convivencia escolar	59
6. Objetivos.....	62
6.1 General	62
6.2 Específicos.....	62
7. Metodología.....	63
7.1 Tipo de estudio	63
7.2 Diseño Metodológico	63
7.3 Unidad de análisis	64
7.4 Unidad de Trabajo	64

7.5	Técnicas e instrumentos	65
7.6	Procedimiento.....	67
7.7	Plan de análisis	69
Figura No. 1. Proceso de análisis en el estudio de Concepciones y Modelos de convivencia escolar		69
8.	Hallazgos	71
Tabla No. 1. Características de los actores		71
Tabla No. 2. Categorías emergentes sobre concepciones y modelos de gestión de la convivencia escolar		74
8.1	Las concepciones sobre convivencia escolar: una lectura desde la cotidianidad escolar.....	75
8.1.1	La convivencia escolar: entre el conflicto y la conciliación.....	76
8.1.2	La convivencia escolar en la perspectiva de los valores.....	79
8.1.3	La convivencia escolar: Entre el ideal y la realidad de las Instituciones Educativas	83
8.1.4	Concepciones facilitadores y concepciones obstáculo de la convivencia escolar	86
8.1.5	Las concepciones sobre convivencia escolar, entre encuentros y desencuentros.....	96
8.2	El modelo como punto de encuentro entre lo político, el contexto y la escuela en la convivencia escolar	98
8.2.1	Gestión De La Convivencia Escolar: Una Mirada Desde el Sector Educativo Público	100
8.2.1.1	Los Sucesos: Orígenes e impactos en la convivencia escolar	100
8.2.1.2	La postura institucional en la convivencia escolar desde el sector educativo público	105
8.2.1.3	Las estrategias en la convivencia escolar desde el sector educativo público	109
8.2.2	Gestión De La Convivencia Escolar: Una Mirada Desde el Sector Educativo Privado	114
8.2.2.1	Los Sucesos: Orígenes e impactos en la convivencia escolar desde el sector educativo privado	115
8.2.2.2	La postura institucional en la convivencia escolar desde el sector educativo privado	120
8.2.2.3	Las estrategias en la convivencia escolar desde el sector educativo privado	128

8.2.2.4	Los modelos de gestión de la convivencia, entre encuentros y desencuentros.....	134
9	La subjetivación del poder en la convivencia escolar.....	138
9.2	Los mecanismos de poder en la convivencia escolar.....	139
9.3	Las relaciones de poder en la convivencia escolar.....	147
10.	Conclusiones.....	154
11.	Recomendaciones.....	157
	Referencias.....	158
	Anexo A. Instrumento No. 1 Entrevista Semiestructurada Focalizada.....	170
	Anexo B. Instrumento No. 2 Grupo Focal.....	175
	Anexo C. Consentimiento Informado.....	179

Resumen

La presente investigación se orientó con el propósito de develar las concepciones y los modelos de gestión de la convivencia escolar de directivos y docentes de instituciones educativas urbanas del sector público y privado. Se realizó con base en el tipo de investigación cualitativa, a través del diseño metodológico etnográfico. Para la unidad de trabajo se tomó una muestra no probabilística por conveniencia conformada por once participantes, ocho docentes del nivel de básica primaria y tres directivos.

Para la recolección de la información, se aplicaron dos instrumentos: la entrevista semiestructurada- focalizada y el grupo focal, cuya creación es de autoría y creatividad de las investigadoras. El análisis se desarrolló en tres etapas: recolección y organización de la información, categorización abierta y organización categorial, y categorización axial.

Los resultados permitieron visibilizar que las concepciones sobre convivencia escolar cobran sentido desde las perspectivas de: el conflicto y la conciliación, los valores, el ideal y la realidad, dejando entrever además, las tendencias facilitadoras y obstáculos en torno a convivencia escolar que hay implícito en estas concepciones, evidenciando con ello la riqueza de significado inmersa en las mismas.

En cuanto a los modelos de gestión de la convivencia escolar, estos van acorde a la dinámica misma del establecimiento educativo, lo cual facilita posturas individuales, institucionales y de rigor nacional que le caracterizan, evidenciando así, encuentros y desencuentros que facultan el desarrollo de estrategias para la atención de las situaciones que a su parecer inciden en la convivencia en la escuela, siendo estas: orientación escolar, de promoción y prevención y, de intervención para la institución educativa pública, de otra parte, en la institución educativa privada solo se implementa las dos últimas estrategias.

Palabras clave: Concepciones, Convivencia Escolar, Modelos de gestión, postura institucional, Estrategias y Etnografía.

Abstract

The present investigation was oriented in order to unveil the conceptions and the models of school coexistence management of teachers and school officials from urban educational institutions of the public and private sector. It was performed based on qualitative investigation, through the ethnographic methodological design. For the work unit, a non-probabilistic sample was taken conformed by eleven participants, eight teachers from elementary school and three school officials.

To collect the information, two instruments were applied: a focalized semi-structured interview and a focus group, which are creation and authorship of the investigators. The analysis was developed in three stages: gathering and organization of the information, open categorization and categorical organization, and axial categorization.

The results of the investigation allowed to visualize that the conceptions about school coexistence make sense from the perspectives of: the conflict and conciliation, values, the ideal and reality, suggesting also, the enabling tendencies and obstacles around school coexistence that are implied in these conceptions, thereby demonstrating the richness in meaning embedded in them.

As for the models of the school coexistence management, they go in accordance to the dynamics of the educational establishment, which promotes individual, and institutional postures and of national rigor that characterize them, thus evidencing, agreements and disagreements that empower the development of strategies for the attention of the situations that affect the coexistence in the school to their view, being these strategies: school orientation, of promotion and prevention and, of intervention for

the public educational institution, on the other hand, in the private educational institution only the last two strategies are implemented.

Keywords: Conceptions, School Coexistence, management Models, institutional posture, Strategies and Ethnography.

1. Introducción

La investigación titulada: “Concepciones y modelos de gestión sobre convivencia escolar de directivos y docentes de instituciones educativas del sector público y privado” tiene como objetivo develar las concepciones y modelos gestión sobre convivencia escolar de directivos y docentes, así como también, realizar un acercamiento a la comprensión de dicho fenómeno desde la lente de los actores y los paradigmas que de manera inconsciente orientan y direccionan sus prácticas en los contextos escolares de referencia.

El desarrollo investigativo tuvo lugar en territorio de los Departamentos del Huila y Tolima, visionado desde la población docente y directiva docente de una Institución Educativa Privada de básica primaria del Municipio de Yaguará y una subsede de básica primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Flandes-Tolima-

El estudio de las concepciones ha suscitado el interés de estudiosos que las han abordado desde hace varias décadas, siendo algunos de los más representativos (Pozo et al, 2006), (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), (Porlán y Rivero, 1998) y (Perafán y Adúriz-Bravo, 2005), con enfoques de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, las teorías implícitas, el pensamiento y conocimiento del profesor, respectivamente. Estos autores sugieren la importancia del estudio de las concepciones por cuanto constituyen representaciones que otorgan sentido y significado al mundo en que se circunscriben, y sirven de guía que de manera inconsciente direccionan el pensamiento y la acción del profesor en la cotidianidad de su ejercicio.

En la investigación se asumen las concepciones como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (Rodrigo, et al. 1993, p. 245), lo cual indica que los docentes y directivos construyen sus

concepciones docentes con base en el acervo de conocimientos adquiridos y acumulados a través de su aprendizaje y quehacer pedagógico.

De igual manera, se abordan los modelos de gestión de la convivencia escolar, como los planteamientos acogidos en un establecimiento educativo para guiar acciones con el fin de abordar situaciones disciplinarias, prevenir y erradicar manifestaciones de violencia, y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Torrego y Moreno, 2003).

En consecuencia, el interés investigativo se asume como una posibilidad de identificar y comprender la manera cómo los docentes y directivos estructuran, organizan y definen las actuaciones y decisiones que se realizan al interior de cada institución educativa en relación con las dinámicas convivenciales, como una manera de visibilizar el o los modelos que direccionan el accionar de los actores de cada comunidad permitiendo visualizar posturas autocráticas o democráticas que inciden en los roles, la toma de decisiones, la participación y las distintas acciones que enmarcan la convivencia en el acontecer diario de la escuela.

El trabajo se estructura en cuatro apartados que dan cuenta de todo el proceso desarrollado. En el primero, se describe el planteamiento del problema, los antecedentes, la justificación, que permiten mostrar la relevancia de la investigación y los objetivos trazados por el equipo investigador. En el segundo, se construye la fundamentación teórica que da sustento al estudio, desde las concepciones, la convivencia escolar y los modelos de gestión de la convivencia. En el tercero, se da cuenta del diseño metodológico, las técnicas e instrumentos, el procedimiento y el plan de análisis que se utilizó para alcanzar los objetivos planteados. Como cuarto componente, se presentan los hallazgos como resultado del análisis de la información recolectada, las conclusiones y las recomendaciones. Finalmente, se presenta la bibliografía y los anexos.

2. Planteamiento del problema

Mientras no se conciba que lo importante no es que ocurran las dificultades Sino cómo se afrontan y cómo se previenen, difícilmente educaremos para la convivencia.

Ibarrola e Iriarte (2012, p. 20).

En las últimas décadas Colombia le ha dado visibilidad a la Convivencia Escolar en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del país, debido a los efectos adversos de las múltiples manifestaciones que día a día agudizan el convivir en la escuela, destacándose la agresión física, verbal, intimidación escolar, exclusión, presencia de pandillas, vandalismo, acoso sexual y criminalidad, entre otros, todas estas manifestaciones que reflejan al ser humano inmerso en la diversidad de pensamientos, sistemas de creencias, ideologías, culturas, al momento de abordar los fenómenos de la violencia y la agresión que permean la escuela.

En aras de atender estos fenómenos de violencia y agresión al interior de los establecimientos educativos, se reglamenta en el año 2013 la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos (DDHH), Sexuales y Reproductivos (DHSR), la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Con esta ley se pretende fortalecer la convivencia escolar teniendo en cuenta la aplicabilidad de los componentes que la articulan, como lo son: prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los DDHH, DHSR del grupo de estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

De esta manera, se vislumbra el abordaje de la convivencia escolar desde un referente normativo que permite a toda la comunidad educativa participar desde sus roles, funciones y responsabilidades con el fin de contribuir a la sana convivencia escolar.

Desde el punto de vista investigativo, son varios los estudios realizados en torno a la convivencia escolar, direccionados principalmente a la identificación y abordaje de los conflictos al interior de los establecimientos educativos. (Ortega y Del Rey, 2001); (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001); (Peralta, 2004); (Del Rey, Ortega y Fera, 2009), (Chaux, 2011); (Carvajal, Mesa, Soto, Urrea y López, 2012); (Alape, Alarcón, Rojas y Martínez, 2012) y, (Fonseca y Sánchez, 2014).

De igual manera, la investigación y exploración de la convivencia escolar han impulsado métodos y estrategias pedagógicas para promover y fomentar su dinamismo a partir de la participación de los agentes educativos y su interrelación con el contexto escolar; sin embargo, estas intenciones han direccionado su esfuerzo con mayor ímpetu en aspectos relacionados con la práctica interventiva y atencional del conflicto, en especial al interior de la comunidad estudiantil. Por lo tanto, temas como la identificación y abordaje de los problemas de convivencia escolar, así como la comprensión desde lo pedagógico y la visibilización de la diversidad implícita en la escuela, se han convertido en tópicos de interés para la realización de diferentes estudios.

Todos estos intereses investigativos convergen en la escuela, como Institución avocada a atender la complejidad de situaciones, en especial por la responsabilidad en el abordaje y seguimiento de las situaciones que pueden afectar la convivencia escolar. En esta perspectiva, pensar e inquietarse por lo que pueda estar ocurriendo en el espacio intersubjetivo de la escuela, es una vía para comprenderla como escenario de transformación social, en el que entran en juego las múltiples formas que tienen sus protagonistas para concebir e interpretar la convivencia escolar, para visibilizar los sentires y pensamientos de los actores educativos en el momento de asumir una postura frente a la misma, que los posicionen como sujetos activos, críticos y propositivos del sistema educativo. Por lo tanto, la pretensión investigativa de este estudio va direccionada a develar las concepciones y los modelos de gestión sobre convivencia escolar que tienen

los directivos y docentes del nivel de básica primaria, en instituciones educativas urbanas de los departamentos del Huila y Tolima.

En consecuencia, pretender comprender las múltiples redes de significado y los posibles conglomerados histórico-emocionales que pueden caracterizar las concepciones de los directivos y docentes de las instituciones educativas Públicas y Privada, implica deshilar, desentramar y recabar en el laberinto significativo construido por ellos en su paso por los diferentes y múltiples encuentros con la convivencia escolar en sus ambientes escolares.

Los estudios realizados sobre concepciones docentes de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993); Porlán y Rivero (1998); Perafán y Adúriz-Bravo (2005) y Pozo et al. (2006), se caracterizan por la diversidad semántica en términos de creencias, conocimientos del profesor, teorías implícitas, teorías personales, concepciones epistemológicas, entre otras, pero comparten planteamientos que indican que los sujetos construyen representaciones individuales basadas en sus experiencias, interacciones sociales y culturales, que las dotan de sentido y significado para interpretar y comprender el mundo que los rodea.

Porlán y Rivero (1998), refieren que los docentes poseen un conjunto de concepciones en torno a su contexto en general, y el medio escolar en particular, que actúan como herramientas para interpretar la realidad y afrontarla. Así mismo expresan que los cambios y la evolución de las mismas, se dan a través de un proceso de reestructuración y construcción de significados con base en la interacción y contraste de ideas y experiencias.

Por ello, reconocer las concepciones y modelos de docentes y directivos sobre convivencia escolar, posibilita comprender sus actuaciones e implementar desafíos educativos acordes a las exigencias de la realidad actual. Ciertamente las concepciones son construidas a lo largo de la historia personal, profesional y experiencial, e imprimen

un carácter de marco referencial o sustrato ideológico de gran incidencia en el pensar y actuar.

Por lo tanto, reflexionar y develar las concepciones sobre convivencia escolar, permite explicitar percepciones, valoraciones, interpretaciones y decisiones frente a los fenómenos que la cotidianidad de la convivencia plantea a los docentes y directivos al interior de la institución educativa, lo cual permitirá un acercamiento a la comprensión de dicho fenómeno, así como, a la obtención de aportes significativos tanto de quienes participan, como de las instituciones educativas en las cuales laboran, por cuanto al directivo y al docente le permitirá explorar, acceder, visibilizar y movilizar ese sistema de creencias individual y colectivo, que de manera inconsciente han orientado sus cosmovisiones, frente a la convivencia escolar.

El estudio responde a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones y modelos de gestión sobre convivencia escolar de directivos y docentes de instituciones educativas urbanas del sector público y privado?

3. Antecedentes

Las numerosas investigaciones realizadas sobre convivencia escolar, evidencian la importancia del tema. La mayoría de los estudios realizados sobre el tema, han destacado la necesidad de realizar una intervención de los conflictos que acontecen en los espacios escolares de manera integral, intersectorial y multidisciplinaria, teniendo en cuenta para ello el reconocer las emociones, establecer redes, educar convivencialmente a los actores escolares, promover la inclusión y gestionar la convivencia de manera co-participativa.

En esta perspectiva, los principales estudios son: Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar –SAVE- (Ortega y Del Rey, 2001); Educar la convivencia como prevención de la violencia interpersonal (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001); Convivencia escolar: problemas y soluciones (Martínez-Otero, 2001); Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria (Peralta, 2004); Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad (Del Rey, Ortega y Fera, 2009); Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar (Chaux, 2011); La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de sabana centro departamento de Cundinamarca - Colombia (Carvajal, Soto, Urrea y López, 2012); Factores que inciden en el comportamiento agresivo reincidente presentado por los niños en edad escolar durante el segundo semestre del año 2011 en las Instituciones Públicas Educativas: Normal, Departamental y Winnipeg del área urbana del Municipio de Pitalito-Huila (Alape, Alarcón, Rojas y Martínez, 2012); y Educación prosocial en el contexto escolar de niños/as adolescentes, para una sana convivencia (Fonseca y Sánchez, 2014).

Un campo de interés para los estudiosos de la convivencia escolar ha sido la pedagogía. Los estudios realizados muestran resultados que han contribuido a la comprensión de la convivencia en los establecimientos educativos, dando lugar a una

pedagogía de la convivencia y resaltando algunos de ellos, la importancia de la comunicación y el lenguaje. Algunos estudios sobre el tema, son: Educación, convivencia, conflicto y democracia: Una exploración sobre discursos y experiencias en Colombia que incorporan prácticas artísticas, lúdicas o mediáticas (Miñana et al., 2003); Hacia una pedagogía de la convivencia (Aristegui et al., 2005); Comunicación y convivencia escolar en la Ciudad de Medellín (Duarte, 2005); y De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas (Delgado y Lara-Salcedo, 2008).

Por otra parte, el tema de convivencia y diversidad cultural, ha sido también de interés en el campo de la investigación, especialmente en países como España. Entre los estudios realizados, se destacan: Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado (Leiva, 2008); Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente, (Leiva, 2010); Interculturalidad y Escuela (Leiva y Borrero, 2011); Investigación Documental sobre convivencia escolar Colombia: Problemas sociales, dimensiones educativas y aproximaciones metodológicas (Velásquez, 2008) y, La convivencia escolar: Una mirada Desde la Diversidad Cultural (Guzmán, Muñoz y Preciado, 2012), muestran la importancia de concebir la convivencia escolar desde una mirada multicultural y diversa, buscando así, salidas comprensivas que permitan entender la dinámica de las diferencias culturales en la escuela.

Desde el referente normativo, la convivencia escolar ha sido abordada para el mejoramiento de la calidad educativa en países, como Chile y Colombia, entre otros, enmarcada en reformas políticas que buscan convocar la necesidad de cambio en sus sistemas educativos. Sin embargo, estas transformaciones están orientadas a enseñar a los educandos a vivir con otros, esos otros que también hacen parte de la comunidad educativa y que desde sus roles específicos, funciones y responsabilidades, pueden contribuir a la construcción de una sana convivencia escolar como sujetos de derechos y deberes, y en consecuencia, se vislumbra la estructuración de una política educativa en torno a la convivencia escolar, considerada como eje transversal en la educación,

destacando la implementación de los Consejos Escolares, como órganos consultivos y de dirección, teniendo como horizonte el marco del manual de convivencia escolar en cada uno de los establecimientos educativos.

En cuanto a las percepciones y/o concepciones asociadas a la convivencia escolar, se evidencian estudios que permiten visibilizar la incidencia de las mismas en las dinámicas escolares. El estudio realizado por Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003) titulado *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula*, analiza las diferencias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos acerca de los conflictos de disciplina y su tratamiento en el aula. Los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas, aunque moderadas, en la percepción de comportamientos castigados, pero dichas diferencias se acentúan al considerar el tipo de intervención realizada por los profesores.

Los resultados de la investigación, sugieren diferencias en cuanto a la percepción de la gestión que tiene el docente frente a la conducta disruptiva y la respuesta del estudiante, evidenciando, que es más frecuente la gestión disciplinaria que tiene el docente sobre el estudiante, que la acción de control que percibe el estudiante del docente, de ahí, la posible razón por la cual, las estrategias implementadas por el docente son ineficientes frente a las conductas disruptivas del estudiante en el aula. Como conclusión de este estudio, se establece la necesidad de buscar canales de comunicación y estrategias de disciplina compartidas entre docentes y estudiantes, que promuevan procesos de gestión más conciliados y significativos por parte de la comunidad educativa.

Por su parte, en el estudio realizado por Alemany, Ortiz, Rojas y Herrera (2012), sobre Convivencia escolar: percepciones de los profesores de primaria y secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla, se destaca la necesidad de considerar ajustes en la formación del profesorado ante los retos y exigencias de la educación del siglo XXI; por lo cual, el Ministerio de Educación Español, interesado en este proceso, propone identificar los posibles factores que facilitan o dificultan el clima escolar, teniendo

como eje fundamental de la investigación, aspectos relacionados con la percepción que los docentes manifiestan sobre su actuación en materia de convivencia.

Los resultados del estudio, evidencian la existencia de diferencias significativas tanto en la percepción del conflicto cómo en su estrategia de abordaje. En cuanto a la primera, los docentes de secundaria perciben más situaciones conflictivas en sus aulas, que aquellos docentes que lideran los procesos en el nivel de primaria.

Así mismo, se visualiza cómo el género y el nivel escolar del docente, influyen en su postura al momento de atender y resolver los problemas producidos en la escuela, ya que los docentes del nivel de primaria emplean medidas de orden preventivo, mientras que los del nivel secundaria, buscan como alternativa de solución la sanción.

El estudio realizado por San Juan (2008) sobre los significados que otorgan a la convivencia escolar en aula, estudiantes y profesores de educación media de una institución educativa, realizado por la Universidad de Chile, pretende develar a partir del discurso social e individual, los significados que conceden tanto estudiantes como profesores de educación media a la convivencia escolar. En este estudio, participaron 24 estudiantes y 6 docentes, quienes reconocen el rol protagónico del docente en la convivencia escolar, enfatizando en las actitudes que él adopta y su influencia directa en los educandos, convirtiéndose la relación docente-estudiante en eje fundamental para la convivencia escolar.

Los resultados del estudio permiten señalar que la participación es fundamental para comprender la dinámica de interacción docente-estudiante, a su vez, al interior de esta se forjan y construyen aspectos socio-afectivos que afectan la dinámica escolar y por ende, la motivación y desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje; también la complejidad de esas interacciones depende de la interpretación que se tenga de la acción del otro, tensionándolas o motivándolas, basándose en la subjetividad producto

de la experiencia individual, las brechas socioculturales de los actores implícitos en la investigación y el tipo de comunicación que entre ellos prevalezca.

Así mismo, el estudio realizado en la Universidad de Chile por Saldívía (2008), denominado *Concepciones asociadas a la convivencia escolar que manejan los docentes directivos, docentes de aula, asistente de la educación, apoderados y alumnos, que conforman la comunidad educativa de un Liceo Municipal del Sector Sur-Oriente de la Capital*, permite evidenciar en sus resultados, la necesidad de articular los distintos estamentos de la comunidad educativa para dar cuenta de la convivencia escolar. No obstante, en la información obtenida, se evidencia imprecisión por parte de los entrevistados frente al término de convivencia. A su vez, se aprecia de manera general, una perspectiva centrada en el déficit que tiene la escuela, con relación a su misión, la cual se ve constantemente obstaculizada por las condiciones y /o contextos inapropiados de donde provienen sus estudiantes.

Kröyer y Muñoz (2011), realizan en la Universidad de Concepción Chile, la investigación denominada *Análisis de la convivencia escolar en segundo ciclo básico de la comuna de tomé*, en la cual se destaca la percepción positiva de los actores (alumnos, apoderados, directivos y profesores), frente a la convivencia escolar. No obstante, los maestros y directivos docentes tienen una mirada más crítica en las categorías de participación y normatividad.

De otra parte, los educandos como sus apoderados, estiman carente de compromiso y de habilidades el trabajo de los docentes, el cual consideran como la mayor dificultad en la convivencia escolar; por tanto, sugieren mayor capacitación en el mejoramiento de las relaciones profesor – alumno. En cuanto a los padres de familia, se plantea, el generar estrategias de participación libre y voluntaria, que generen identidad entre los apoderados y la escuela.

En Colombia, el estudio realizado por Maturana, Pesca, Urrego y Velasco (2009), sobre Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de

estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá, concluye que en el ejercicio de la convivencia: las condiciones del entorno determinan las acciones e influyen la aplicación de estrategias; una convivencia escolar armónica depende del tratamiento y resolución de conflictos y de las estrategias para alcanzar su mejoramiento; el docente actúa de acuerdo a la experiencia académica, social y ocupacional; la infraestructura y la calidad de los recursos que rodean al educando afectan el ejercicio de la convivencia escolar; el equipo docente y directivo son los responsables de la gestión convivencial en la escuela y, las consecuencias que se derivan del ejercicio de la convivencia escolar inciden directamente en los actores y relaciones, las cuales se transmiten a nivel social e institucional.

Los intereses que convocan la realización de una aproximación investigativa en torno a las concepciones sobre convivencia escolar, vuelven la mirada hacia la gestión de la misma y los modelos que son asumidos e implementados en la escuela para promover, mantener y proyectar la convivencia entre sus diferentes actores.

En esta perspectiva, el estudio titulado *La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos* realizado por Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeyta (2003), se llevó a cabo con el propósito de revisar y evaluar los modelos que se emplean para mejorar la convivencia y favorecer la prevención y resolución de los conflictos en centros educativos.

Los mencionados autores destacan los enfoques de Sullivan (2000) y los de Torrego y Moreno (Torrego, 2000a; Torrego y Moreno, 2001), (como se citó en Martín, et al, 2003). En este estudio se encuentran grandes similitudes, pero a su vez diferencias que a pesar de ser mínimas, marcan un estilo propio a la hora de abordar el conflicto en la escuela. Para visibilizar lo común y lo diferente entre estos dos modelos, los investigadores proponen como ejes de evaluación de los mismos: la concepción que se tiene acerca de la naturaleza y las causas de las conductas antisociales.

Como resultado de esta investigación, se destaca la importancia de visibilizar el acontecer cotidiano en la escuela construido de manera inconsciente entre los actores educativos, la necesidad de crear espacios de participación de los mismos y la creación de una cultura institucional que autoevalúe y valore continuamente los impactos de la gestión institucional en la comunidad educativa.

Pérez (2003), en un estudio realizado sobre La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas, se orientó con el propósito de realizar un ejercicio discursivo frente a la mediación como concepto y a su vez como enfoque, en tanto se perciben los dos modelos de su estudio, complementarios.

Este estudio destaca la mediación como un proceso que favorece la comunicación, el diálogo, la apertura de cada una de las necesidades e intereses del otro bajo un fin común y un sistema de apoyo, para que las partes implicadas en un proceso de cambio, puedan realizarlo generando opciones y llegando a decisiones participativas y consensuadas. Se visibiliza la necesidad imperante de la participación directa en la comprensión y construcción de la dinámica de la escuela, para lo cual confiere gran responsabilidad e importancia a la familia y al estudiante.

La investigación realizada por Torrego (2010), titulada *La mejora de la Convivencia en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid*, se orientó con el objetivo de comprender el enfoque implementado en un Centro Educativo de carácter oficial, reconocido socialmente por las iniciativas exitosas de atención a los conflictos de convivencia, en aras de contribuir a las buenas prácticas de convivencia y a las innovaciones que pueden emprenderse en beneficio del sector educativo, con la participación de directivos, orientador escolar y docentes internos y externos del centro educativo.

Los resultados de la investigación dan cuenta de aspectos que están en la base del éxito de la sana convivencia, entre los cuales se destacan, la instauración de un Equipo Directivo y Departamento de Orientación, fundamentados en un enfoque cultural, colaborativo y crítico y el rol propositivo, integrador, transformador y de liderazgo de parte de la dirección hacia su equipo docente, entorno a un proyecto común que se articula sobre un conjunto de valores y creencias compartidas, lo cual ejerce cohesión entre ellos. Como resultado de este trabajo intrainstitucional, el modelo de gestión de la convivencia que asume el centro es de tipo integrado, estructurado alrededor de cuatro fases: la elaboración participativa de las normas, protocolos de intervención, los observatorios de la convivencia y los planes preventivos.

El estudio señala que los resultados académicos se ven afectados por el modelo de gestión de la convivencia, así pues, vuelve a ponerse de manifiesto la relación indisoluble entre buen clima de convivencia y mejora en el rendimiento académico, para lo cual es imprescindible un trabajo consciente, articulado valorado y aprobado por todos los actores que constituyen la escuela.

La investigación realizada en Colombia por Camacho (2014), denominada *Implementación de la Ley 1620 y Decreto reglamentario 1965 de 2013, convivencia escolar en las instituciones educativas públicas del municipio de Yopal*, se llevó a cabo con el objetivo de conocer el proceso empleado por los establecimientos educativos para implementar la normatividad vigente de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, la inclusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la articulación con los proyectos pedagógicos transversales.

El estudio se desarrolló a través del acompañamiento, asistencia técnica y socialización de la respectiva norma en 24 instituciones educativas públicas. Los resultados, muestran un conocimiento de la normatividad vigente por parte de los directivos y docentes. No obstante, el proceso se limita a la conformación de los Comités de Convivencia Escolar al interior de las Instituciones, sin la puesta en marcha de acciones concretas que respondan a las directrices nacionales, debido en gran parte, a

falencias propias de cada institución que dificultan la articulación con los diversos proyectos pedagógicos transversales. Lo anterior, trae como consecuencia, entre otras cosas, que aún no se realice un proceso de atención adecuada y oportuna a los eventos relacionados con el bullying y el ciber bullying, lo cual parte desde la misma tipificación de los casos, ya que los actores del sistema educativo no están capacitados para identificarlos y distinguirlos en las vivencias cotidianas de los niños y jóvenes en edad escolar.

Los estudios revisados señalan un camino aún por recorrer frente al tema, ya sea vinculando a otros actores de la escuela, o por el contrario, indagando y/o preguntando acerca de aquel mundo inconsciente, poco cambiante y altamente significativo que se almacena al interior del horizonte de sentido de quienes conviven en las instituciones educativas y que representan una amplia influencia en las actitudes, prácticas y estrategias desarrolladas e implementadas en el contexto escolar.

4. Justificación

La sociedad actual inmersa en un complejo escenario de avances tecnológicos, transformaciones, incertidumbres y crisis que permean los contextos familiar y escolar, muestra la necesidad de alcanzar el equilibrio, así como también, el acercamiento hacia la comprensión de aspectos relacionados con la subjetividad, los procesos de socialización y el compromiso de la escuela para atender las exigencias que cada vez reclaman con mayor insistencia, cambios profundos en la educación y en el abordaje de la complejidad que plantea la cotidianidad de la misma.

La escuela concebida como una micro sociedad, en la que se tejen intrincados procesos de convivencia en la constante interacción del sujeto con el otro y con los otros, se ha visto avocada a atender la complejidad de situaciones que surgen en sus aulas y en ocasiones entre los actores de la comunidad educativa, en gran medida, como consecuencia de la sociedad en la que está inmersa.

A su vez, en la dinámica escolar los docentes asumen roles muy definidos en cuanto a su quehacer, los cuales se matizan con aspectos como su formación profesional, sus hábitos y aprendizajes previos, entre otros, que imprimen actitudes y posturas en cuanto al deber ser del ejercicio docente, así como también, los directivos a través de un rol claro y visible en la escuela, interactúan con la comunidad educativa de forma más general, teniendo una visión más panorámica de las situaciones que acontecen a diario.

Asistimos a una nueva cultura del aprendizaje (Pozo et al, 2006) y a la tarea de educar en tiempos de crisis, con argumentos que aluden a las constantes exigencias de transformación y cambio que deben asumir los sistemas educativos y por ende la escuela, que se ve enfrentada a reformas educativas, ampliación de horizontes institucionales, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y gestión del conocimiento.

En medio de este panorama, es preciso considerar las múltiples dinámicas relacionales que pueden estar implícitas en los contextos escolares, para dar cuenta de los encuentros y desencuentros que allí se suscitan promoviendo valores, potencialidades cognitivas, habilidades, destrezas y relaciones de convivencia. Por ende, el percibir la riqueza inmersa en la escuela, da oportunidad para que los actores educativos comprendan y reconozcan sus diferencias y hagan de ella un enriquecimiento académico y cultural consigo mismo y con el otro. A través de esa diferencia es que se construyen un sinnúmero de relaciones que inciden directamente en la construcción del otro, basándose en las concepciones, subjetividades, pensamientos, emociones y creencias.

En consecuencia, el cambio y la crisis hacen parte de la convergencia y divergencia existente en el contexto escolar, lo cual se fundamenta en la diversidad de los sujetos que lo conforman. Es así, que la escuela es uno de los contextos que más influye en la construcción de sociedad, ya que en ella se propician y fortalecen espacios que enriquecen la práctica de valores ciudadanos, la autonomía, la participación, la tolerancia, el respeto por la diferencia, el diálogo, la solidaridad, los derechos humanos y los deberes del sujeto inmerso en una sociedad.

En virtud del reconocimiento del otro y de asumir las transformaciones como dinámicas necesarias del contexto escolar, son los docentes y directivos, los llamados a posibilitar el desarrollo de competencias en el educando en todos los ámbitos, y por tanto, es preciso que las instituciones educativas asuman nuevas formas de funcionamiento institucional frente al rol del educador, a partir del cual, pueda reconocerse y ser percibido como sujeto social, habilitado para asumir los cambios que le rodean, como espacios de aprendizaje que redundarán en el crecimiento propio y el de los demás.

De esta manera, la convivencia escolar, puede comprenderse como un dispositivo de construcción colectiva, participativa y democrática, inherente a la institución educativa, efecto de intercambios, estrategias pedagógicas y relaciones entre

los distintos miembros de la comunidad educativa (estudiantes-docentes-familia), que a su vez, crean y recrean pautas de relación intersubjetiva, significados, símbolos, códigos, concepciones, posturas frente al acontecer educativo y modelos de gestión de la convivencia, respaldando la posibilidad de abordarla, agenciarla y significarla como oportunidad de aprendizaje.

En consecuencia, pensar e inquietarse por lo que pueda estar ocurriendo en el espacio intersubjetivo de la convivencia escolar y los modelos de gestión que se emplean para dinamizarla, es una vía para comprender la institución educativa y su respectiva cultura. Enfocar un estudio acerca de las concepciones y modelos de gestión sobre convivencia escolar de directivos y docentes, puede promover el conocimiento, la interpretación y comprensión del mundo inconsciente que le sustenta y le orienta en los diferentes espacios de acción y práctica docente.

Autores como Pozo et al. (2006), Porlán, Rivero y Martín (1998), sugieren que para producir transformaciones, es preciso develar las concepciones de los sujetos, como punto de partida para su análisis, comprensión y modificación a través de la experiencia y la reflexión intencionada. Así mismo, Torrego (2006), al referirse a los modelos de gestión de la convivencia expresa la necesidad de liderazgo y compromiso de directivos y docentes en la misma, propiciando la participación y corresponsabilidad de los demás actores de la comunidad educativa. Es decir, que para el desarrollo de propuestas de intervención y transformación es necesario, reconocer y comprender las concepciones y modelos de gestión sobre la convivencia escolar de directivos y docentes, de una manera consciente, significativa y duradera para el proceso educativo.

Por consiguiente, enfocarse hacia una cosmovisión de la convivencia escolar, que promueva la atención integral, inclusiva, multicultural, co-construida y co-responsable entre los actores escolares y todos aquellos que están vinculados con el sistema escolar. A su vez, una gestión que enmarque un modelo preventivo e interventivo, basado en la diversidad y humanización de los otros, promovido por equipos directivos y docentes de las instituciones educativas, además, de currículos y

prácticas docentes que visibilicen y faculten a los actores en la adquisición y empleo de habilidades democráticas y participativas en la resolución de conflictos y el desarrollo de competencias ciudadanas.

5. Referente Conceptual

5.1 Hacia una comprensión del estudio de las concepciones docentes

El campo de las concepciones de los docentes ha sido estudiado desde diversas líneas de investigación que enmarcan variadas tendencias, enfoques teóricos y alternativas metodológicas, divergentes pero a su vez, con puntos de encuentro entre ellos. En este sentido, se destacan tres grandes líneas de estudio: La Eficientista, la Cognitiva y la del Conocimiento del Profesor.

5.1.1 Línea Eficientista

De acuerdo con planteamientos de Davini (1995), la denominada tradición eficientista tuvo su apogeo en la década de los años 60, su desarrollo basado en la pretensión de lograr una sociedad industrial moderna fundamentada en el progreso técnico de la enseñanza, que se caracterizó por concebir al sistema educativo y la escuela como generadores de cambio al servicio de la formación del recurso humano para el mercado laboral, la productividad industrial y la economía.

De igual manera, con la promesa de dar solución a los problemas de la enseñanza, aparece el currículo como proyecto educativo, estructurado y estandarizado por agentes externos al personal docente de las instituciones educativas pero ejecutado o llevado a las aulas por los profesores; y se centraba en el paradigma proceso-producto, donde las principales características del docente eran la rigidez en sus estructuras mentales y la nula creatividad e innovación, quien se encargaba de regular la productividad en el aprendizaje de sus estudiantes a través de la aplicación del currículo y la observación del comportamiento de los alumnos, quienes a su vez, asumían una postura pasiva, siguiendo instrucciones dadas por el profesor.

En medio de este panorama de la tradición eficientista, se publica en el año 1968 la obra *La vida en las aulas*, del investigador Philip Jackson, la cual enmarca observaciones sistemáticas de clases y experiencias del autor, a partir del año 1962 en el Centro de Estudios Avanzados de las Ciencias del Comportamiento, cuando comienza a descubrir el importante valor de acercarse y conocer las realidades sociales de la vida escolar. En esta obra, se realiza una crítica substancial a los planteamientos de la investigación sobre la eficiencia de la enseñanza, bajo la premisa de la comprensión del pensamiento del profesor para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hace énfasis en la necesidad de poner en consideración las características particulares de dichos procesos, tales como: la complejidad de la vida escolar en el aula, la imprecisión y multiplicidad de manifestaciones comportamentales de docentes y alumnos, así como también, la necesidad de actuar en el aula, de manera inmediata sin espacio para propiciar reflexión racional (Pérez & Gimeno, 1988).

Jackson (2001), considera que al identificarse la imposibilidad de los modelos de «racionalidad técnica» para brindar ayuda a los docentes en los escenarios escolares, se promueve el desarrollo de una epistemología alternativa de la práctica profesional, que conlleva a la reflexión en el colectivo docente en aras de explicitar suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas subyacentes en las prácticas, así como también, el considerar aspectos relevantes, tales como, los contextos sociales, económicos, culturales, entre otros, en los cuales las acciones adquieren significado.

Es así, como el conocimiento profesional del profesor va tomando forma, se construye y reconstruye en la medida en que realiza interpretaciones de las situaciones que afronta en los contextos escolares. A su vez, el docente cuestiona su conocimiento implícito y se obliga a una reflexión más consciente solo cuando enfrenta situaciones complejas en las cuales las medidas no dan los resultados esperados.

Finalmente, Jackson (2001), indica que la actividad del docente se fundamenta en la intuición más que en procesos de análisis reflexivos, puesto que con frecuencia

recurren a su conocimiento tácito de manera automática para tomar decisiones en el salón de clases. Por ello, sugiere la necesidad de explicitarlo para comprender lo que sucede en las aulas de clase y las prácticas que en ella se realizan.

5.1.2 Línea Cognitiva

En los años 70 se da paso a la Línea Cognitiva como un nuevo campo de estudio en relación con el Pensamiento del Profesor y la Psicología Cognitiva. En esta línea de investigación se da por sentado que la actuación del docente “se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un reflejo objetivo automático de la complejidad real” (Pérez & Gimeno, 1988, p. 38). Es decir, que las prácticas del docente forman parte de construcciones subjetivas y particulares tejidas a través de su historia personal y los procesos mentales de acomodación y asimilación en su interacción con el medio. Así, el profesor crea modelos mentales simplificados para afrontar situaciones que se presentan en la cotidianidad. Por ello, para comprender su comportamiento, se hace necesario investigar los contenidos, procesos, métodos y procedimientos de sus representaciones mentales.

En este sentido, se plantean dos corrientes principales que agrupan las investigaciones realizadas en la Línea Cognitiva: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo.

El enfoque cognitivo se caracteriza por indagar y develar los procesos de pensamiento de los profesores, en realizar el análisis de las variables cognitivas del docente que condicionan e influyen en las atribuciones que éstos le dan al rendimiento académico de los estudiantes, y a indagar escasamente las teorías implícitas de los docentes, en particular las que se enmarcan en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Se comienzan a publicar las primeras investigaciones hacia el año 1975 y se destacan como principales representantes Clark y Peterson (1986), Yinger (1979), Shavelson (1986), entre otros (citados por Pérez & Gimeno, 1988).

En este orden de ideas, Clark y Peterson (1986), plantean un modelo de pensamiento y actuación del docente, agrupado en tres categorías: la planificación docente, la toma de decisiones interactiva durante la vida en el aula y las Teorías y creencias de los profesores. Así mismo, consideraron que las teorías sobre las causas generales del comportamiento de los alumnos constituyen el aspecto más importante de la esencia ideológica de los profesores, que a su vez les permite atribuir éxitos o fracasos en el rendimiento escolar (citado por Angulo, Barquín y Pérez, 1999).

Dentro de los factores que inciden en los procesos cognitivos del profesor, es trascendente analizar el sustrato ideológico en que se albergan las teorías implícitas y creencias enraizadas en las experiencias construidas a lo largo de la vida de cada persona, que le dan un matiz subjetivo y único a las percepciones, interpretaciones, acciones y demás, y que está presente en todos los procesos de pensamiento y actuación del profesor en el aula; entre más compleja se presente la dinámica en el aula, más decisiva es la influencia del pensamiento implícito. Por ende, las teorías implícitas del docente, le permiten percibir, interpretar, valorar, tomar decisiones y actuar frente a situaciones que afronta en su cotidianidad.

En suma, el enfoque cognitivo presenta una transición que va desde el énfasis inicial enmarcado en una postura puramente psicológica por la identificación de procesamiento de información y toma de decisiones, al interés en el terreno pedagógico por considerar los contenidos, ideas y teorías en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, la escuela, la sociedad, el conocimiento y la cultura que direccionan el pensamiento y actuación del docente en el aula (Pérez y Gimeno, 1988).

Ahora bien, en cuanto a los Enfoques Alternativos, algunos autores sugieren que se originan con base en un giro en los postulados que acompañan la investigación del pensamiento del profesor, es decir, que:

“Se pasó desde una concepción de la enseñanza como actividad eficaz, guiada por los desarrollos de operaciones formales superiores, hacia una

concepción más compleja en la que se plantea que la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y, en general, de la cultura que lo constituye” (Perafán y Adúriz-Bravo, 2005, p. 24).

En este sentido, las bases conceptuales de los enfoques alternativos han sido agrupadas en siete apartados: La primera, es la concepción del hombre. La segunda base es la enseñanza entendida como una actividad intencional permeada por valores construidos y puestos en diálogo en un contexto particular, y no como una actividad causal. La tercera es la caracterización epistemológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La cuarta hace referencia a los fenómenos de aprendizaje concebidos como construcciones personales, subjetivas, cambiantes, dinámicas que se van modificando progresivamente en el alumno. La quinta base es la función del profesor observada desde múltiples formas de actuación en el aula y no desde modelos racionales preestablecidos. La sexta es el cambio conceptual sobre la naturaleza y métodos de la investigación en ciencias sociales, que permiten reconocer el uso de estrategias y procedimientos metodológicos distintos. Y la séptima, es la particular forma de concebir la relación teoría-práctica y la investigación-acción (Pérez y Gimeno, 1988).

De otra parte, Perafán y Adúriz-Bravo (2005), indican la existencia de dos campos de estudios alternativos ampliamente definidos: El conocimiento del profesor y las epistemologías del profesor sobre su propio conocimiento profesional. En consecuencia, el primero interroga y da cuenta de lo que piensa el docente; entre tanto, las epistemologías estudian el por qué los profesores piensan de determinada manera.

En este orden de ideas, el conocimiento profesional docente ha sido objeto de estudio bajo propuestas que indican que el conocimiento del profesor y el producido en las escuelas son el resultado de la integración de diversas fuentes de saber. Las investigaciones al respecto han sido lideradas por algunos estudiosos, tales como: Porlán, Rivero y Pozo (1997); Porlán y Rivero (1998), quienes refieren que un nuevo conocimiento profesional del profesor requiere como mínimo tres características: Que sea práctico, integrador- profesionalizado y complejo. A su vez, éste integra cuatro

fuentes de saber: El proporcionado por la academia, el basado en la experiencia, las rutinas o guiones de acción, y las teorías implícitas.

En cuanto a las epistemologías del profesor sobre su propio conocimiento, investigadores como Shulman (1989), refieren que el conocimiento profesional del mismo debería diferenciarlo del conocimiento de otros profesionales, en la medida que requiere ser de una naturaleza epistémica diferente, dado que el profesor además de saber, precisa saber enseñar.

Para estudiar los procesos de producción, circulación y validación del conocimiento, el profesor Perafán (2004), describe los referentes epistemológicos como una epistemología polifónica, es decir, integra distintas teorías del conocimiento que han sido producidas por los mismos docentes a través de la historia. En este sentido, el autor argumenta que esta epistemología centra su mirada entorno a las concepciones que el profesor tiene sobre su propio conocimiento, dejando de lado los análisis que se hacían desde la filosofía de la ciencia.

5.1.3 Línea de investigación el Conocimiento del Profesor

Esta línea de investigación surge en la década de los años 90, con planteamientos que señalan que el conocimiento del profesor y el que se produce en la escuela son resultado de la integración de diversas fuentes de saber. En esta perspectiva, el estudio de las concepciones docentes son abordadas desde diferentes tópicos, entre los cuales se destacan: el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2006), las concepciones como teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), el conocimiento de los profesores (Porlán y Rivero, 1998), pensamiento y conocimiento de los profesores (Perafán y Adúriz-Bravo, 2005), entre otros.

En este orden de ideas, las investigaciones sobre concepciones de acuerdo con Pozo et al. (2006, p. 13), se basan “esencialmente en las ideas o creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza”, con el propósito de develar la influencia que éstas ejercen

en la prácticas tanto de docentes como de estudiantes, y a su vez, identificar la incidencia que las prácticas puedan tener en relación con las mismas concepciones. Además, reconocen la existencia de creencias o teorías implícitas profundamente arraigadas tanto en estudiantes como en docentes, que no han sido discutidas pero guían la práctica pedagógica como una especie de currículo oculto, construido a través de las prácticas cotidianas, de las interacciones culturales y sociales de entender el aprendizaje, transmitidas de generación en generación. Es decir, que las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza se originan con base en los legados culturales y la estructura cognitiva o la propia mente humana que posibilitan el aprendizaje intencional de dichas concepciones para representar el mundo físico y social; y que a su vez, movilizan las acciones y las prácticas, muchas veces sin ser conscientes de ello, de ahí que se les llame teorías implícitas.

En consecuencia, para generar cambios en la mentalidad tanto de docentes como de estudiantes en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, Pozo et al. (2006) indican que se “requiere conocer los cambios que se están produciendo en la cultura del aprendizaje” (p. 35). Es decir, develar y comprender todo aquello que circunscribe y permea el aprendizaje, como producto de la herencia cultural transmitida y, también de la propia mente humana. Para ello, sugieren la presencia de al menos dos tipos de representaciones distintas: las teorías implícitas que constituyen el conocimiento intuitivo; y las teorías explícitas o conocimiento formal, que requieren ser identificadas, contrastadas y articuladas.

De otra parte, frente al estudio de las concepciones docentes sobre la enseñanza-aprendizaje Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), indican la existencia de diferentes enfoques de estudio y diversidad conceptual y metodológica; siendo los más representativos: la metacognición, la teoría de la mente, la fenomenografía, las creencias epistemológicas y las teorías implícitas. Sin lugar a dudas con considerables convergencias entre ellos, pero que a su vez, asumen posiciones distintas con respecto al origen, la naturaleza cognitiva y los procesos de cambio de esas concepciones. Por ello, al referirse a las concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas, revela su

origen en procesos de aprendizaje implícito, no consciente o intencional, a diferencia de los saberes explícitos que se enseñan a través de la educación formal. De esta forma, los citados autores concluyen que:

(...) adquirimos buena parte de nuestras representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y a la enseñanza, de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones. (Pozo et al., 2006, p. 101).

Así como también, identifican otros rasgos característicos importantes de las representaciones implícitas, que a su vez, las diferencian de las representaciones explícitas: en primer lugar, forman parte de una herencia cultural que se adquiere de manera inconsciente y no articulada, lo cual impide cualquier tipo de resistencia a su adquisición y dificulta su cambio, además de poseer connotaciones que pueden ser contrarias a las representaciones explícitas del mismo sujeto; en segundo lugar, no son fáciles de comunicar, de expresar ni de acceder a ellas; en tercer lugar, las teorías implícitas no se enseñan, son producto de un aprendizaje informal, “son parte de un currículo oculto compartido, a veces incluso instituido, pero casi nunca explicitado”. (Pozo et al., 2006, p. 103), que se expresa en un saber hacer más que en un saber decir.

En otro sentido, desde la perspectiva de las concepciones enfocadas en el conocimiento del profesor, estudiosos como Porlán y Rivero (1998), refieren que “alumnos y profesores, poseen un conjunto de concepciones sobre el medio en general y sobre el medio escolar en particular” (p. 41), que les sirven como herramientas para interpretar la realidad y afrontarla. Además, indican que los cambios y evolución de las mismas, se dan a través de un proceso de reestructuración y construcción de significados con base en la interacción y contraste de ideas y experiencias.

En dichas investigaciones, los autores, centran la atención en analizar los rasgos que caracterizan los modelos de formación existentes en la literatura; los cuales abarcan tanto la formación inicial como la permanente, las prácticas de enseñanza, la formación de docentes de los niveles primaria, secundaria y maestros de ciencias, entre otros; que a su juicio, consideran más representativos y les permite definir fundamentos teóricos de las tendencias en actividades de formación del profesorado.

Dentro de las conclusiones a las que llegan luego de analizar y exponer cada una de las propuestas de modelización de la formación docente, que a su vez les permite dar fundamento a su propuesta, están: la presencia de una tendencia denominada de forma distinta (académica, transmisiva, basada en adquisiciones, y tradicional, entre otras), que hace referencia a modelos de formación en los cuales los expertos en el saber académico enseñan a los profesores en formación o en ejercicio, contenidos disciplinares relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje; la mayoría de las propuestas presentan modelos antagónicos, unos relacionados con la visión técnica del saber profesional y otros en torno a una visión espontaneísta y fenomenológica; la perspectiva fenomenológica detecta al menos tres tendencias formativas: el enfoque artesanal, el enfoque activista y el enfoque reflexivo (Porlán y Rivero, 1998).

De otra parte, los autores consideran que el conocimiento profesional está constituido por cuatro tipos de saberes: en primer lugar, el saber académico, como el conjunto de concepciones disciplinares de los profesores en relación con los contenidos del currículo o las ciencias de la educación, que a su vez son de carácter explícito y organizado; en segundo lugar, los saberes basados en la experiencia, que hacen referencia a ideas conscientes en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados por los profesores durante su rol docente, y se manifiestan como creencias o principios de actuación de sentido común en el contexto escolar; en tercer lugar, las rutinas y guiones de acción en el aula y el contexto escolar; y en cuarto lugar, las teorías implícitas, como un tipo de concepciones que sólo se ponen en evidencia con ayuda de otras personas, dado que no son teorizaciones conscientes ni aprendizajes académicos, que se han convertido en creencias y pautas de actuación.

Autores como Rodrigo, et al. (1993), afirman que las teorías implícitas constituyen un conocimiento cotidiano sobre el mundo del sujeto, muy habitual para el hombre de la calle, sin embargo, sigue siendo un tema desconocido para los estudiosos e investigadores de las ciencias sociales aunque se haya avanzado en algunos aspectos.

Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo. Cada vez que interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien, tomamos la decisión de actuar de una manera y no de otra, es señal de que hemos adoptado un cierto modo de ver la realidad, que nos guiamos por una teoría implícita. Rodrigo, et al. (p. 9).

Es decir, si bien las teorías implícitas están presentes en nuestra cotidianidad, como determinante de nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes, no ha sido un tema fácil de develar para la ciencia; lo cual explica, la multiplicidad de estudios en torno de ellas en relación con determinadas áreas del conocimiento.

En este orden de ideas, Rodrigo, et al. (1993), define las teorías implícitas como:

Representaciones individuales basadas en la acumulación de experiencias personales...estas experiencias se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales definidas por «prácticas» culturales y «formatos» de interacción social. En suma, las teorías constituyen una función cognitiva individual que facilita la interpretación y ajuste ante el mundo. Pero además, gracias al carácter normativo de la experiencia social, permiten al individuo comprender otras «realidades» construidas por sus semejantes, posibilitando así los intercambios y procesos de negociación característicos de los grupos sociales (p. 10).

En esta perspectiva, las personas construyen teorías implícitas a través de sus procesos cognitivos, que permiten dar significado a las redes de interacción social y cultural en las cuales están inmersos, y a su vez, actúan como reguladores en los procesos y dinámicas que se tejen en ellas, facilitando la comprensión de otras realidades construidas desde lo social.

En las investigaciones realizadas para comprender el origen y los procesos mentales a través de los cuales se construyen las teorías implícitas del hombre de la calle, se identifican dos corrientes de pensamiento: la individual o «psicologista» y la cultural o «sociologista». La primera considera al individuo como protagonista en la construcción de sus teorías, aunque el hombre se construye en interacción con el mundo social y cultural; las teorías dependen en gran medida de sus capacidades cognitivas. Entre tanto, la segunda, señala que el conocimiento se construye socioculturalmente y aporta a los sujetos percepciones sobre el contexto en el cual habitan.

De acuerdo con Rodrigo, et al. (1993), las teorías implícitas se construyen de manera personal con base en experiencias o prácticas, especialmente sociales y culturales. De ahí que su contenido no es idiosincrásico, sino más bien, de origen cultural con un carácter normativo y convencional, en determinadas comunidades o entornos sociales. Estas construcciones proporcionan al individuo elementos supraindividuales, que pueden estar relacionados con aspectos tales como: experiencias directas de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria, experiencias vicarias obtenidas - por medio de la observación de otros y experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, entre otras.

En esta perspectiva, teniendo en cuenta los aportes de los autores citados en cada una de las líneas de investigación y en consecuencia con la diversidad semántica con la cual han sido estudiadas y definidas las concepciones docentes en términos de: creencias, constructos personales, conocimiento tácito, teorías personales, conocimiento práctico, concepciones previas, conocimientos del profesor, pensamiento del profesor,

teorías implícitas, concepciones epistemológicas del profesor sobre su propio conocimiento profesional, entre otros; en la presente investigación, se asumen las concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas como la perspectiva que más se acerca conceptual y metodológicamente para su abordaje.

En consecuencia, se toman los planteamientos de autores como Rodrigo et al. (1993), quienes abordan el estudio de las concepciones desde la perspectiva de las teorías implícitas, argumentando que éstas son construidas con base en acumulación de experiencias personales, sociales y culturales; que facilitan la representación e interpretación del mundo, y guían la actuación en él. Además, reconocen que poseen algunos rasgos importantes: las teorías implícitas no se enseñan, son producto de un aprendizaje informal y espontáneo, poseen un carácter intuitivo, su adquisición no es articulada y se da de manera inconsciente, presentan dificultad para cambiarlas, modificarlas, comunicarlas, expresarlas y acceder a ellas.

Así pues, identificar a profundidad las concepciones de los directivos y docentes, permite comprender los aspectos que favorecen u obstaculizan la transformación o cambio en sus acciones; pues el carácter de verdad que tienen para el individuo, el grado de subjetividad de índole inconsciente y su construcción a través de la historia del sujeto, hacen entrever la necesidad de visibilizarlas, explicitarlas y reflexionar sobre ellas para propiciar su movilidad.

5.2 La Convivencia, una mirada desde la escuela

“A saber convivir no se aprende a través de una serie de objetivos

Ni a través de una serie de normas aprendidas,

A convivir se aprende conviviendo”.

(López, 2004, p. 111)

La escuela como lugar donde confluyen historias, sentimientos, estilos y prácticas, está permeada de aspectos curriculares, planes de aula, directivos, docentes,

estudiantes, familia, entre otros. Todo lo anterior hacen de su cotidianidad un entretejido que construye permanentemente un tipo de convivencia escolar propio. Así como el sujeto construye su identidad con el otro, convivir en el ambiente escolar se vuelve único y particular de acuerdo al contexto, los actores, las vivencias y sus interacciones. Por ende, en este ejercicio investigativo se exploran algunos elementos que la constituyen y la hacen importante para el sistema educativo.

La etimología de la palabra convivencia escolar, hace referencia inicialmente al prefijo Con que significa Cum, el cual alude a reunión, cooperación o agregación y el sufijo Vivencia significa Convivere, en consecuencia es la “Acción de Convivir” definiéndose así convivir, como, vivir en compañía de otro u otros. En segunda instancia, la palabra Escolar proviene de igual forma del latín, que significa Excolare el cual refiere a “pasar por un sitio estrecho”. Por consiguiente y siguiendo esta línea interpretativa, la convivencia escolar aduce al convivir con otros estableciendo relaciones armoniosas, favorables y/o positivas entre los mismos, en un escenario específico.

Precisamente, ese escenario específico es el educativo, por ello, en el informe de la UNESCO (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI), titulado *La Educación encierra un tesoro*, Delors (1996), se rescatan cuatro pilares de la educación: Aprender a Conocer, Aprender Hacer, Aprender a vivir Juntos y Aprender a Ser. Estos dos últimos son de suma importancia a la hora de pensar en convivencia escolar, por cuanto se vislumbra reconocer al otro en el mundo significativo individual, en un tejido de interacciones y construcciones sociales.

En efecto, estos pilares de la educación se amplían y van más allá de buscar estrategias de calidad, con ellos se pretende que el sistema educativo considere a la escuela, no solo un agente transmisor de contenidos academicistas para el sujeto, sino que paralelo a ello, este también pueda aprender a convivir en ese escenario educativo, a respetar las diferencias de los otros, y plantear alternativas de solución pacíficas a los conflictos.

En este sentido, pensar en la convivencia escolar, significa entender la educación como formación para vivir en democracia; asumir la tolerancia, el respeto, el diálogo y participación como principios que han de regir la vida (Gómez, Salcedo y Alcocel, 2002, p. 4). De esta manera, convivir en la escuela es cuestión de participar de lo que acontece en ella, teniendo como base de actuación, la comprensión y el reconocimiento del otro.

La convivencia ha tenido diferentes connotaciones, según Carbajal (2013), este concepto se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900. A su vez, se utilizó durante la Edad Media para describir una “Edad de Oro” en donde se logró establecer relaciones pacíficas entre los musulmanes, judíos y cristianos, pese a sus diferencias y tensiones.

Posteriormente en España, la convivencia escolar plantea algunos objetivos tendientes a virar los esfuerzos del Sistema Nacional de Educación al abordaje y atención frente al tema, ya que algunas situaciones de tipo disciplinario salían de la cotidianidad estudiantil afectando en gran medida el desarrollo escolar en las aulas, es así que uno de los “principales retos en el sistema educativo español, es la necesidad de aprender a convivir, de enseñar a vivir juntos y aprender con los demás” (Leiva y Borrero, 2011, p. 13).

No obstante, en América Latina casi diez años después de la emancipación de la comunidad educativa española, el discurso de la convivencia escolar se ve permeado de igual forma por el interés de atender y conocer lo que ocurre al interior de las escuelas frente a la convivencia escolar. En Argentina éste término se introdujo durante la transición democrática en la década de 1990 con el objeto de promover la democratización de las escuelas (Levinson y Berumen, 2007), mientras que en países como México es considerado aun como un tema emergente (Fierro et al., en prensa), (como se citó en Carbajal, 2013).

Por su parte, Chile introduce una definición de la convivencia escolar que permite visibilizarla como un recurso educativo, en donde los diferentes miembros y/o estamentos de la comunidad educativa se interrelacionan asumiendo una responsabilidad colectiva, es por ello, que en este país es entendida desde la ley 20536 como: “La coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ministerio de Educación. Ley Violencia Escolar (2011, Art. 16^a. p. 1).

Así pues, la convivencia escolar empieza a tener eco en las Instituciones Educativas, con cuestionamientos en relación con los regímenes disciplinarios escolares, dada su desactualización, la rigidez burocrática y la despersonalización, puesto que no reconocían en ese momento a los educandos como sujetos de derecho y responsabilidad.

Sobre el tema de convivencia escolar en Colombia, se han desarrollado un gran número de estudios, los cuales se han direccionado por indagar acerca de la agresión entre el grupo de pares en el contexto educativo, pretendiendo con ello, controlar el comportamiento agresivo y/o disruptivo de los educandos y así, minimizar la violencia escolar; estos resultados, hacen sentir la necesidad de visibilizar la Convivencia Escolar como parte de la gestión institucional a partir del año 2013, por tanto, el Ministerio de Educación Nacional formaliza la Ley 1620 y su decreto reglamentario 1965 del mismo año, con la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

El desarrollo normativo de esta ley, procura ofrecer herramientas que faciliten de manera articulada entre los comités de convivencia (Nacional, Departamental, Municipal e Institucional), trabajar en pro del bienestar de la comunidad educativa, para ello, plantea la aplicabilidad del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y los Protocolos de

Atención, éstos dos últimos deben ser elaborados por las instituciones educativas, trabajando en red con los entes municipales y departamentales quienes reportaran periódicamente la primera herramienta mencionada con anterioridad.

De igual forma, la ley 1620 pretende desde componentes como: promoción, prevención, atención y seguimiento, contrarrestar la violencia en la escuela, es decir, promover la convivencia pacífica en todas las instituciones educativas tanto públicas como privadas, las cuales deben implementar acciones que propendan por el cumplimiento de las directrices. Es por ello, que desde este panorama la convivencia escolar, es entendida como:

La acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. (Guía Pedagógica para la convivencia escolar No. 49, MEN, 2013, p. 25).

De este planteamiento se deriva que comprender la convivencia escolar entraña una complejidad, dado que se fundamenta en las acciones de cada una de las personas pertenecientes a la comunidad educativa, y quienes independientemente de su rol y de su responsabilidad diferenciada, contribuyen a los objetivos de la educación y el desarrollo integral del educando.

La convivencia escolar se considera preponderante en el escenario educativo, puesto que implica estar inmersos y convivir entre la diversidad y el reconocimiento de las diferencias de pensamientos, sistemas de creencias, cultura, aspectos políticos, económicos, sociales entre otros, que se hacen presentes y relevantes al momento de convivir. De este modo, la convivencia en el contexto escolar implica para Carbajal (2013) “comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva” (p. 2). No obstante, esas diferencias deben ser vistas desde una riqueza colectiva en el aula de clase y deben

beneficiar a todos los que en ella convergen. En este sentido, es posible: “Llegar a vivir entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia, es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad...Convivir es acatar reglas comunes” (Mockus, 2002, p. 20).

Ciertamente, todas estas reglas comunes, se desarrollan en dos escenarios importantes: el sistema familiar del estudiante y la escuela; son ellos quienes inician el proceso de socialización del ser humano y promueven una sana convivencia escolar al fomentar la vivencia de los valores, el respeto a los demás y a las normas establecidas, coadyuvando así al establecimiento de las relaciones interpersonales de calidad basadas en una construcción axiológica, entendiéndose ésta como la ciencia que estudia los valores.

Sin embargo, aunque en la familia se orienta, decanta y vivencia los valores, en la escuela se fortalecen, de ahí que no existe una educación sin ellos, “el desarrollo de los valores no es un añadido circunstancial a la relación educativa, sino que configura su esencia y su fundamento” (Teixidó y Castillo, 2013, p. 58). De esta manera, es preciso resaltar que los valores toman o pierden vigencia teniendo en cuenta el contexto histórico, y cultural donde está inmersa la institución educativa y la familia. Por tanto, aquí toma gran sentido el proceso de socialización puesto que:

En la socialización se transmiten al individuo ideas, valores, normas y conceptos fundamentales de la sociedad. La transmisión es ejercida en primer lugar, por el padre y la madre y, en segundo lugar, por otros agentes como la escuela, el grupo de pares, etc., quienes contribuyen con los primeros en la función socializadora del niño” (Páez, 1984, pp. 94-95).

Nuevamente se vislumbra la consideración de que en la familia y en la escuela los aspectos referidos al rol de socialización de los valores para la vida son ejercicios de mediación, no solo de las relaciones parentales, y de maestro – estudiante, sino con la cultura y con la vida de los seres humanos; así mismo, en la convivencia escolar se

comprenden los valores y principios morales existentes en el sistema familiar, los cuales se pueden adquirir de manera intrínseca y/o extrínseca reflejados a través de pautas básicas del comportamiento, facilitando la orientación hacia el desarrollo y solidez personal sobre los sentimientos de seguridad, pertenencia y protección destinados a una mejor interacción individual, familiar y social, de este modo, la convivencia se refuerza en el escenario educativo y allí:

Nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros. Constituye, así, en el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo (Ortega, 2007, p. 50).

Así pues, la aceptación de los otros facilitan la calidad de las relaciones interpersonales basadas tanto en el respeto, como en la solidaridad, amor, honestidad, tolerancia, los cuales se establecen en el centro escolar y la propia gestión de las normas que rigen la vida en convivencia; un proceso que sólo tiene éxito si todos los implicados en la comunidad educativa participan de este proyecto común.

En consecuencia, el establecimiento de las actuaciones frente a la convivencia escolar en las instituciones educativas debe ejecutarse de manera singular para cada contexto educativo, dado que las alternativas de solución han de ser observadas, estudiadas, implementadas y evaluadas, lo cual implica la participación de toda la comunidad educativa.

5.3 Del sistema educativo a la gestión convivencial en la escuela

5.3.1 La escuela subjetivizada como escenario de reproducción social y cultural del sistema

La escuela en términos de convivencia, se percibe como un escenario construido de incertidumbres, en donde se puede reconocer y validar las diferencias de los sujetos, como lo enuncia, Mateos (2008) cuando plantea:

La escuela, desde un punto de vista social y político es definida como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos, la cual está ubicada en un espacio físico concreto, con una distribución temporal particular interna y una serie de pautas de comportamiento y normas que la rigen (p. 286).

Es así, como se reconoce la función educativa y socializadora otorgada a la escuela desde lo social y lo político, para la difusión de saberes, el desarrollo de destrezas, valores y normas que rigen y regulan el actuar y pensar del sujeto. Ella, está llamada a motivar y propiciar la diferencia y el reconocimiento de sí mismo y del otro, para lo cual, cuenta con espacios de promoción de valores, democracia y convivencia en aras a la humanización del sujeto.

En este sentido, los actores que están inmersos en la escuela se construyen y reconstruyen en conjunto, forjando una imagen de esta, como resultado de las experiencias significativas (positivas o negativas) que han vivido durante su estancia en la misma. El grado de afianzamiento entre ellos puede ser tal, que se convierte en un argumento recurrente y socialmente compartido sobre el sentido y significado que se tenga de la misma, tornándose en su realidad para quienes conviven en su interior.

Considerando lo anterior, es evidente la necesidad de replantear el papel de la escuela y de quienes participan en ella para la construcción de nuevas formas de interacción, que propicien espacios de respeto y aceptación de las subjetividades, expectativas y motivaciones presentes en el contexto escolar.

Por otra parte, para abordar la escuela desde lo cultural, es importante considerar al sistema que la crea, regula y sostiene. Desde una óptica sistémica, todos aquellos cambios que inciden y dinamizan en el ámbito educativo, se verán reflejados en las instituciones educativas que este enmarca, ya que los eventos que afectan y movilizan al todo, también, se verán reflejados en la parte. A su vez, los contenidos y temáticas que se aborden en la escuela, son referentes extraídos del recorrido socio histórico experiencial del sujeto, tal como Sallán (1996) lo plantea:

Analizar la educación sistémicamente supone reconocer que está conformada por un conjunto de partes o elementos íntimamente relacionados entre sí y subordinados a un objetivo común. (...) La educación es una realidad social, consecuencia de vivir en sociedad y también una necesidad social. Lo socio-cultural desde su contexto histórico-natural proporciona al hombre, y por tanto a la educación, contenidos curriculares y referencias valorativas, las formas particulares que adopta lo sociocultural inciden en especiales conformaciones de lo educativo (p. 22).

La cultura recrea y da reconocimiento a la escuela, en la medida que ella contribuya directamente en la reproducción de la subcultura que la sostiene y en la permeabilización con otras culturas, fomentando al interior de los espacios educativos el multiculturalismo. Sujeto y cultura van de la mano en los espacios educativos, ya que el sujeto proviene de una cultura y promueve y reconstruye una propia al interior de los centros educativos, gracias a los procesos de socialización de quienes participan del sistema educativo.

Es menester reconocer, que es en la escuela donde el sujeto reconoce las características de su propia cultura, percibiéndose diferente a otros quienes no comparten su legado, lo cual lo puede presentar más fuerte frente a la presencia de otras subculturas.

Una vez reconocida la dimensión socio-cultural de la educación, es necesario interpelar por lo individual de la misma, ya que el sujeto siendo un subsistema autónomo e individualizado, también interactúa con el sistema y la escuela, otorgándole significado a cada uno de los eventos, procesos, interrelaciones y fenómenos que ocurren dentro y fuera de ellos. La educación está diseñada para el sujeto, y el sujeto se afianza, se reconoce y se identifica en su sociedad y cultura teniendo en cuenta lo adquirido y aprendido en su proceso educativo.

En cuanto al sistema educativo refiere, este se puede interpretar como el conjunto de elementos (instituciones o personas) que permiten la formación y socialización de un grupo determinado, así como lo destaca el autor cuando reconoce la transmisión de la cultura y la adaptación social como funciones importantes del mismo. La historia de cada país condiciona a su sistema escolar, ya que lo forja a partir de su realidad socio-geográfica, sus valores sociales, sus rituales, sus necesidades económicas y pautas culturales, entre otros.

Las características que más destacan al sistema educativo están: ser abierto, cerrado, autorregulado y comunicativo. Se denota abierto debido a su alta permeabilidad y continuo ajuste con las necesidades sociales, históricas y contextuales que le circundan; es cerrado, ya que mantiene en su interior sus propias dinámicas que en sí mismas son independientes; es autorregulado, ya que se ajusta y se adapta teniendo en cuenta su propia dinámica y las exigencias del medio social, y es comunicativo, debido al uso que hace de la comunicación para estar interactuando consigo mismo y su medio. Es en este último elemento, donde el factor humano se convierte en sujeto y objeto del mismo sistema.

A su vez, el sistema escolar al estar en ese constante flujo de comunicación e información con el entorno, otorga gran validez al contexto para que intervenga en la definición de las metas o finalidades educativas que pretende la escuela, delimitando las diferentes tipologías escolares que se puedan suscitar de esta unión. Al hablar de contexto escolar, se hace alusión al conjunto de factores que circundan el proceso de la enseñanza -aprendizaje, los cuales pueden ser desde el grupo familiar hasta la sociedad en general.

En cuanto a la realidad que acontece en el contexto escolar, según Sallán (1996), esta queda configurada por factores externos e internos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco, son expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo.

De otro lado, los factores internos hacen referencia tanto a la ordenación de los elementos estáticos de la organización (Planteamientos Institucionales, Estructura y Sistema relacional) como a la consideración de los aspectos dinámicos (dirección y funciones organizativas, planificación, distribución de tareas, actuación, coordinación, evaluación e innovación). En consecuencia, todo ello incide en las concepciones o planteamientos ideológicos que se aplican a la hora de ordenar y/o justificar las acciones sobre la realidad.

Como se muestra anteriormente, es el sujeto quien materializa, promueve y fomenta lo que el sistema busca y la escuela implementa en su proceso educativo. En efecto, el sujeto expresa y pone en práctica las pautas, relaciones, conocimientos, habilidades y destrezas sociales, afianzadas y adquiridas en la familia al servicio de la escuela, donde a su vez, este mismo empieza a crear y recrear su historia individual y su legado cultural a partir de la teorización, el acceso al conocimiento y la relación con el otro que favorece la escuela.

Es así, como el contexto escolar requiere de un espacio particular en el cual se vivencie de manera clara y expresa el proceso de escolarización en el que el sujeto debe participar, el aula de clase. Así pues, sus protagonistas (docente-educando) establecen de manera consciente e inconsciente relaciones en común y con otros actores, lo cual se ve reflejado en el encuentro y desencuentro de intereses y subjetividades que se evidencian en las comunidades educativas. Cada uno se propone un objetivo en el aula, pero entre los dos, buscarán las formas y/o estrategias para llegar a comprender y reconocer al otro, y afianzarse e identificarse a sí mismo. Una experiencia en que se reconoce o desconoce al otro desde su individualidad hacia un encuentro en la colectividad.

Así mismo la personalidad del sujeto, la educación familiar y las experiencias de vida, van a ser cruciales en el marco social y cultural de quienes hacen parte de la escuela. Por consiguiente, al interior de los contextos escolares se puede visualizar la diversidad de los sujetos que lo caracterizan y, las políticas y reglamentaciones educativas que someten y normatizan, algunas veces distanciadas de las necesidades propias de cada comunidad. Esto, puede generar ambientes masificados con alto índice de desigualdad, de impunidad y poco motivadores para el colectivo estudiantil y el cuerpo docente.

5.3.2 La gestión de la convivencia, una aproximación a la identidad institucional

Una vez reconocida la importancia e influencia del medio en el acontecer escolar, es necesario observar que en términos de gestión la escuela, significa conocer y comprender la manera en que ella estructura, organiza y define sus tareas, involucrando la decisión y la actuación de los distintos estamentos que participan en ella: alumnos, docentes, directivos, padres y madres de familia. A pesar de los apoyos que se puedan obtener de otras instancias interinstitucionales para el abordaje de la gestión en la escuela, es importante considerar, que esta involucra la decisión y la actuación de la comunidad educativa en su conjunto y se construye a través del trabajo que día a día se efectúa en las instituciones educativas.

Fierro (2013) considera que hablar de gestión, es pensar en lo político-normativo, lo administrativo y en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución educativa, las cuales en conjunto, intervienen en la construcción de complejas redes de interacción al interior de la escuela. Es decir, la gestión puede considerarse como la acción conjunta, dinámica, única, irrepetible y coordinada de la comunidad escolar, circunscrita en un tiempo y un espacio determinado, que promueve en el sujeto experiencias de aprendizaje para un mayor nivel de logro, a través del establecimiento de redes propias de interacción.

Al reconocer las tensiones y consensos que se pueden suscitar en la gestión escolar, se hace inminente el buscar un equilibrio entre lo que ocurre al interior de la escuela y las tensiones y demandas realizadas por la cultura y la sociedad. La escuela, además de ser intercultural, con alteridad, multidimensional y multidisciplinaria, también es el conjunto de actores con sus diversas y variadas intermediaciones e integraciones. El entramado de todos estos aspectos da el verdadero sentido, identidad y significado a la escuela.

A su vez, para que la escuela pueda optimizar su gestión, requiere en algunos casos del establecimiento de redes de apoyo con otras instituciones y actores sociales, buscando una atención integral del sujeto en su espacio escolar. Estas redes están asociadas al bienestar y formación de todos quienes hacen parte de la comunidad educativa. Es importante recordar que como sistema, la escuela mantiene permanente comunicación e interacción con otros subsistemas con los cuales intercambia información y procesos. Por ejemplo, a nivel nacional para proveer el servicio en salud y alimentación, la gestión institucional interpela y estructura procesos compartidos e individuales con otros entes proveedores, los cuales pueden ser parte del sistema escolar u operadores de políticas sociales que se persiguen a nivel gubernamental, tales como los programas “De cero ha siempre” y “Familias en acción, entre otras.

La gestión escolar requiere de un conjunto de procesos que contribuyan a identificar y comprender todos los sucesos que en ocurren en la escuela, en términos de

disciplina y orden, teniendo en cuenta, la responsabilidad socio-cultural que se le ha conferido para la formación del sujeto. Es así, como a nivel escolar inicia un ejercicio desde lo colectivo y particular para administrar el actuar, pensar y sentir de quienes hacen parte de la escuela a lo cual se le identifica como la gestión de la convivencia. En esta, la disciplina queda en segundo plano, para dar cabida al desarrollo y potencialización del sujeto en aras de la transformación y empoderamiento del mismo. Además, a través de la gestión de la convivencia se debe dar herramientas psicoeducativas que permitan el desarrollo autónomo y democrático del mismo, y crear y recrear su contexto inmediato.

La gestión de la convivencia refiere a algo cualitativamente diferente: se trata de formar los nuevos sujetos en lo que toca a sus formas de relación con la sociedad y su transformación. La escuela, ante la sociedad, tiene, por lo tanto, el compromiso de contribuir a la formación de ciudadanos que participen activamente en su evolución; de tal forma que la educación no puede buscar solamente adaptar a los individuos al medio, sino que debe procurar que ellos construyan la capacidad para transformar el contexto en el cual viven (Acosta, 2011, p. 197).

De otra parte, la gestión de la convivencia permea la relación sistema educativo y contexto, a través de estrategias tales como los proyectos pedagógicos transversales, a partir de los cuales pone en consideración las problemáticas que ocurren tanto en la escuela como en el contexto inmediato de la misma, para que los actores que la componen se apropien de la atención y mejora de su entorno.

En Colombia, la gestión escolar está visualizada como un proceso sistemático orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, en aras a enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; manteniendo la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales. Como sistema educativo, reconoce la importancia de la gestión escolar para el mejoramiento de la calidad en el

país, generando para esto un fortalecimiento de las secretarías de educación y de la escuela; en sus instancias administrativas y sistema pedagógico, para generar cambios y aportar un valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes.

La implementación de la gestión escolar, se organiza en cuatro áreas: directiva, pedagógica y académica, de la comunidad, y administrativa y financiera. La gestión de convivencia aunque no está reconocida directamente, se visibiliza como eje transversal, para lo cual rescata tópicos como accesibilidad, inclusión, clima escolar, normatividad e implementación de los proyectos pedagógicos transversales, entre otros, es valorada y puntuada en la autoevaluación institucional en aras a estructurar y desarrollar planes de mejoramiento para los mismos cuando así lo requieran.

En consideración a lo anterior, vale la pena, destacar que a pesar de ser concebida la gestión de la convivencia como un proceso articulado, procedimental, documentado e integral, su implementación y desarrollo en la escuela no pasa de ser exclusivamente operativo y estructural desde una óptica más cuantitativa, para lo cual se fundamenta en resultados académicos a partir de estándares de evaluación estatales; por consiguiente, se deja de lado lo filosófico, pedagógico y formativo inmerso en ella, minimizando el poder y enriquecimiento de la construcción relacional y significativa del convivir en la escuela para la subjetivación del sujeto.

En este sentido, el sistema escolar necesita crear y establecer un espacio orientado a fomentar mecanismos que contribuyan en la adaptación y transmisión cultural, complementando así, lo ya asumido por la sociedad y la familia. Es así, como la escuela, se convierte en el lugar donde el sujeto puede adquirir conocimientos, habilidades y destrezas que faciliten su adaptación al contexto sociocultural al que pertenece. Sin embargo, para cumplir con esa misión, las instituciones educativas deben estar en continuo intercambio informativo con otros subsistemas que le alimentan y fortalecen para cumplir así con su función social. A partir de estos parámetros, los centros escolares estructuran, lideran y desarrollan planes, estrategias y prácticas que

coadyuvan a la administración y formación de todos los actores educativos que le constituyen.

5.4 Modelos de Gestión de la Convivencia Escolar

Cuando se aborda la convivencia escolar se hace pertinente a su vez conocer sus modelos de gestión, dado que existen diversos factores preponderantes para su elección, entre ellos se resaltan los: sociales, económicos y políticos en donde la escuela se encuentra inmersa y estos, son determinantes para que ella adopte un modelo, siendo este quien direcciona la convivencia escolar.

Los modelos de gestión permiten vislumbrar posturas que pueden estar direccionadas desde una óptica democrática o autocrática, lo cual repercute en la participación, la toma de decisiones, distribución de actividades, vivencia de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad entre otros, situaciones que se experimentan en la cotidianidad en el escenario educativo. En efecto, un escenario educativo que se organice y gestione desde la autoridad o la democracia realiza sus estrategias de intervención muy diferenciadas en y con toda la comunidad educativa, y en lo particular, los educandos perciben constantemente un modelo que los lleva a interiorizarlo y les permite construir modos idóneos o no para convivir. De la misma manera, identificar un modelo de gestión de la convivencia permite visualizar la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, Teixidó y Castillo (2013), manifiestan que hace más de tres décadas se viene trabajando de manera aislada o con programas específicos direccionados a la mejora de la convivencia en los centros escolares, de hecho, dan cuenta de la existencia de tres líneas de actuación para la convivencia escolar las cuales son designadas, como: segregadoras, curriculares y disciplinarias.

La primera medida de atención hace referencia al proceso de aislar a los estudiantes estigmatizados como “problemáticos” en grupos de menor tamaño los cuales

estaban bajo la responsabilidad de un docente específico. Sin embargo, al percibirse la necesidad de buscar otras estrategias se tendía a crear un espacio en el Currículo en donde se explicita la aplicabilidad de alguna asignatura específica o programa con el fin de fomentar la paz, ésta es llevada a cabo desde una tutoría o un espacio ad hoc, dando como resultado la implementación de medidas curriculares, finalmente, las medidas disciplinarias eran aplicadas a aquellos estudiantes que realizaban actos de violencia o de incivismo y por ende merecían un castigo y/o sanción.

Estas medidas de atención, han reflejado a lo largo del tiempo, impedimentos para el impacto deseado, puesto que, evidencian la continuidad en los comportamientos inadecuados de los estudiantes. Por consiguiente, la mejora de la convivencia escolar debe estar direccionada al conocimiento de los hechos basados en un tratamiento más amplio de los conflictos en la escuela, y es ella quien debe clarificar en primera instancia qué es un modelo de gestión de la convivencia, al respecto (Torrego y Moreno, 2003) lo expresan como:

Un conjunto de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro. Su finalidad es optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia (p. 3).

De acuerdo a lo planteado por el autor, un modelo de gestión de la convivencia escolar debe tener claridad, con relación a sus aportes a la prevención, atención y seguimiento de los conflictos que se generen en la escuela, puesto que es el fundamento de las oportunidades de mejora de la institución educativa tanto en la aplicabilidad de un currículo flexible como en la adecuada organización escolar. Cabe resaltar, que en las escuelas no se presenta un modelo de forma explícita, ya que pueden coexistir en la misma institución educativa elementos de los tres modelos, denominados por Torrego (2006), como punitivo, relacional e integrado.

El modelo punitivo se encuentra fundamentado en la aplicabilidad de una sanción ante una acción que ese encuentre explícitamente establecida como una transgresión a las normas propias del establecimiento educativo. Así pues, el autor considera que el castigar refleja propósitos binarios, en tanto que, logra disuadir al agresor de volver a cometer la misma falta estableciéndose una prevención individual y advertir al grupo de pares de las consecuencias al realizar una futura falta, es decir una prevención generalizada.

Sin embargo, este modelo vislumbra al agresor como la parte del conflicto que debe reparar el daño a través del castigo/sanción y la culpa queda sin resolver, respondiendo esto a un concepto retributivo, así mismo, la víctima solo cobra interés cuando denuncia los hechos, dejando a un lado los efectos adyacentes que le genera el sentimiento de indefensión, finalmente, existe un tercer participante en el conflicto quien asume el rol de instaurar el castigo, por consiguiente, las relaciones entre las partes involucradas no se repara, debido a las dos situaciones negativas experimentadas, es decir, la agresión y el castigo.

El modelo relacional, está cimentado en la reparación, resolución y reconciliación de las partes involucradas en el problema, pues son ellas (víctima y agresor) las que deben a través de la comunicación asertiva y directa, buscar una solución en donde la víctima puede recibir una restitución material o moral, y el agresor dejara de cometer las faltas debido al coste mental y emocional que le permitió reconciliarse, resolviendo su culpa (prevención individual) y se establece un estilo educativo como ejemplo para que sea modelada por el grupo de pares. (Prevención generalizada). Este modelo favorece una moral autónoma y presenta un concepto de justicia restitutiva y no simplemente retributiva.

El modelo Integrado requiere de la escuela una re-organización de modo que ella pueda: planear, ejecutar, verificar y evaluar las actividades en torno a la convivencia escolar. Para tal fin, se hace necesario la participación y compromiso de toda la

comunidad educativa (educandos, familias, directivos y docentes). En efecto Torrego (2006), postula que el modelo integrador alude a:

(...) Un procedimiento democrático de elaboración de normas y consecuencias ante su incumplimiento, (...) se establece una estructura especializada en abrir un diálogo en relación con el conflicto, el equipo de mediación y tratamiento del conflicto, además, y con una clara intensión preventiva, se realizan propuestas orientadas a la prevención de los conflictos potenciando un conjunto de medidas de tipo organizativo y curricular (p. 32).

En consecuencia, la aplicabilidad de este modelo de gestión en la convivencia escolar, le permite a los implicados ser protagonistas de la situación de conflicto puesto que la resolución del mismo se traslada a la relación, bajo la óptica de la escuela basados en el principio educativo del diálogo, y el establecimiento democrático tanto de normas y consecuencias; la víctima puede obtener una restitución y recibe atención del docente, del grupo de pares y un estudiante auxiliar capacitado cuya función es fortalecer el proceso de convivencia escolar mediante la asamblea de clase, de igual forma, el agresor logra reparar el daño en el proceso de mediación facilitando la reconciliación entre las partes del conflicto.

Lo anterior, da cuenta que la convivencia escolar implica la participación de todos y todas, así como también, el reconocimiento de la escuela como protagonista en el tratamiento del conflicto, apoyada en el diálogo y un nuevo modelo de educación moral, en donde se logre que los estudiantes puedan llevar a la praxis los valores más que su memorización, integrando de tal forma los modelos restaurativos y retributivos de la justicia.

Sullivan (2000) postula el enfoque Punitivo, el Enfoque de las Consecuencias y el Enfoque de los Sentimientos (como se citó en Martín et al. 2003), para afrontar el maltrato entre pares haciéndolos extensivos a los demás conflictos que se desarrollan en la cotidianidad de las escuelas.

El primero consiste en conceder al agresor del conflicto un castigo con la finalidad de erradicar la conducta, y de expresar explícitamente que dichos comportamientos negativos no son aceptados en la escuela y dado el caso pueden llegar a incrementarse finalizando con la expulsión, de tal forma que se conserva la autoridad en el establecimiento educativo y existe una carencia en el abordaje de la víctima.

El enfoque de las consecuencias comparte el tratamiento anterior. No obstante, busca que la aplicabilidad de la sanción tenga un efecto pedagógico, (acciones reflexivas, de negociación parcial o total frente a las anotaciones registradas en la gestión documental de la escuela), de esta manera, los agresores suspenden los conflictos y de manera explícita, se pretende proteger a la víctima, la cual es motivada para que denuncie los hechos.

El enfoque de los sentimientos esta direccionado a humanizar nuevamente la relación entre los implicados y evitar reincidir en los conflictos entre víctima y agresor a quienes se le rescata lo mejor con el fin de que tomen conciencia de sus comportamientos y de fortalecer sus habilidades sociales.

Finalmente, tanto en el enfoque punitivo como el de consecuencias, se pretende controlar los comportamientos disruptivos de los estudiantes mediante la amenaza, evidenciándose ello en la aplicabilidad de un castigo, sin embargo, se observa una diferencia dado que en el enfoque punitivo éste es inalterable, mientras que en el enfoque de las consecuencias el agresor puede lograr evitar el castigo si cambia su comportamiento; de otra parte, en el enfoque de los sentimientos, se pretende modificar la comprensión del conflicto por parte de los involucrados y movilizar así, sentimientos solidarios que propendan por humanizar las relaciones.

En este sentido, en los dos primeros enfoques se tiende a dar atención al síntoma dejando a un lado la génesis de la problemática, sin generar una reestructuración en la dinámica del contexto escolar, entre tanto, en el tercer enfoque, la intervención obedece al grupo en su totalidad, puesto que éste es evidenciado como el conjunto donde están en

escena las relaciones y cuando el grupo visualiza diversidad de posturas frente a un conflicto, tanto la víctima como el agresor cambian su estatus social.

5.5 La política pública y su modelo sobre convivencia escolar

La convivencia escolar como espacio intersubjetivo de construcción social, se convierte en foco de interés para el Estado, reconociendo en ella, una fuente de oportunidades y potencialidades para la formación ciudadana; sin embargo, de acuerdo a la realidad percibida por los diferentes actores sociales que circundan a la escuela, se están suscitando actualmente situaciones que afectan a diario la misma. Es así, que surge la necesidad de legislar una política pública, a través de la cual en el año 2013, se reglamenta la Ley 1620 y su respectivo decreto 1965, como directrices públicas para gestionar la convivencia escolar en Colombia, enmarcando así, el actuar de las instituciones del sector público y privado, a partir de un Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Esta normatividad surge a partir del clamor sentido de la comunidad en general, frente a las crecientes estadísticas de matoneo, acoso escolar, violencia en los colegios, embarazos prematuros y/o vulneración de algunos Derechos Humanos al interior de la escuela. A pesar de carecer de una nominación de un modelo de gestión propio, sus lineamientos están encaminados a promover un modelo de tipo relacional con algunas características de Integrado, de acuerdo a la tipificación propuesta por Torrego (2006).

De esta manera, la política pública se plantea como objetivo el:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que

promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (Ley 1620/13, art. 1, p. 1).

Es decir, lo que implícitamente busca el modelo es modificar las conductas del educando, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje liderados por la escuela, con el fin de prevenir y mitigar aquellos eventos que alteren y afecten la convivencia escolar en las instituciones. Para esto, propone la creación de un sistema integrado y articulado que regule y atienda lo que acontece en los ambientes escolares, y propone la estructuración e implementación de una ruta de atención integral al interior de las mismas.

Para lograr su objetivo, se sustenta en los principios de participación activa, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad, como lo dicta en el artículo 5 de la misma ley; en estos hace partícipes a las entidades estatales, las instituciones educativas y a las familias, como garantes de su cumplimiento y fomento de cada uno de ellos. Es así, como se puede entrever una noción segmentada de la convivencia escolar y por ende de sujeto, ya que por un lado, crea todo un sistema en pro y a beneficio único del educando; dejando en la invisibilidad otros actores que hacen parte de la escuela (Docentes, Directivos y familia), y por el otro, entreteje una noción de sujeto activo, con capacidad para aprender, con conciencia para actuar de acuerdo a lo que aprende, en especial en su escuela, determinado y diferenciado por unas etapas de desarrollo y evolución propios de su naturaleza.

En efecto, muestra a un sujeto desde una postura evolucionista y cognitivista, sin embargo, deja de lado algo propio de la convivencia escolar y que promueve desde uno de sus principios: El reconocimiento y acogimiento del otro, ese otro, que es parte fundamental para su mismo desarrollo e identidad. Sin embargo, la noción que plantea de sujeto, se desdibuja al negarle la responsabilidad

que tiene el educando en su proyecto de vida, y dejando en manos de otros actores de la escuela su desarrollo psicoafectivo y social.

Para gestionar la convivencia en los establecimientos públicos y privados emite postulados que modifiquen, adecuen y contextualicen la política en cada uno de los contextos escolares, teniendo en cuenta para esto la lectura del contexto del cual hace parte la escuela, planteando para esto el decreto reglamentario 1965 y elaborando la Guía Pedagógica para la convivencia escolar No. 49 del Ministerio de Educación, para facilitar la apropiación y conocimiento de la misma ley.

Como sistema, la ley indica a los directivos y docentes de las diferentes instituciones tanto del sector público como del privado, determinadas acciones a cumplir, acorde a su perfil ocupacional y profesional; por ejemplo: al Rector de las instituciones educativas le da la responsabilidad de liderar, planear, revisar y reportar a los entes estatales, aquellas situaciones que atenten contra la convivencia escolar de su institución, de acuerdo a lo estipulado en el artículo 18 de la misma ley; asimismo, espera que los docentes de todos los sectores y niveles de formación identifiquen, reporten, realicen seguimiento de casos, transformen las prácticas pedagógicas, participen de los procesos de actualización y formación docente y, contribuyan a la construcción y aplicación del manual de convivencia de su centro (Ley 1620/13, art. 19).

En resumen, la política pública frente a la convivencia escolar está orientada a la promoción, prevención, atención y seguimiento de situaciones que afecten al educando, percibiéndole, tal vez, como el origen y solución de los problemas que acontecen en el ambiente escolar. Para ello, pone en función un sistema articulado entre lo educativo, asistencial, administrativo y judicial, que lo atienda en caso que así lo requiera. Sin embargo, minimiza el sentir de la familia, del equipo docente y de aquellos actores que también hacen parte de la escuela.

6. Objetivos

6.1 General

Develar las concepciones y los modelos de gestión de la convivencia escolar de Directivos y Docentes de Instituciones Educativas urbanas del sector Público y Privado.

6.2 Específicos

Identificar las concepciones sobre convivencia escolar de directivos y docentes de dos Instituciones educativas urbanas del sector público y privado.

Describir los modelos de gestión de convivencia escolar que subyacen en las instituciones educativas del sector público y privado y en la Política Pública Nacional.

Analizar la relación entre las concepciones y los modelos de gestión de la convivencia escolar.

7. Metodología

7.1 Tipo de estudio

Investigación cualitativa, orientada con el propósito de develar las concepciones y los modelos de gestión de la convivencia escolar de dos Instituciones Educativas de los municipios de Flandes (Tolima) y Yaguará (Huila). La elección de este enfoque de investigación obedece a la intención de llevar a cabo un acercamiento a la realidad social de los docentes y directivos, así como también a la importancia de la flexibilidad que la caracteriza, en función del investigado más que del investigador. Se pretende dotar de sentido, significado y protagonismo las voces de los actores en los contextos escolares reales donde acontecen los hechos.

La investigación cualitativa busca explorar y comprender “los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364). En ella se convocan diversidad de propuestas metodológicas orientadas a describir e interpretar situaciones y prácticas sociales particulares, que privilegian el punto de vista de los actores o protagonistas para comprender su realidad subjetiva en el mundo que les rodea.

7.2 Diseño Metodológico

Se aborda la investigación a través del diseño metodológico Etnográfico, por cuanto pretende describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Patton, 2002; McLeod y Thomson, 2009; Hernández, et al, 2010).

En el transcurrir de la historia investigativa, esta metodología ha contribuido a las Ciencias sociales y humanas en la comprensión de la realidad del sujeto, por cuanto

facilita describir, analizar y comprender los fenómenos de la acción humana en sus determinados grupos sociales, tratando de recuperar los sentidos y significados que le otorgan a sus acciones en los distintos contextos.

La etnografía representa un papel relevante en el acercamiento y conocimiento de las comunidades, a través del uso de una amplia y variada gama de técnicas e instrumentos para la recolección de información, es así, que permite al investigador adentrarse y participar de la vida cotidiana de los actores para comprender y dar cuenta de todo aquello que les rodea y otorga sentido y forma a sus roles, normas, interacciones, tradiciones culturales, actitudes, creencias y formas de representar la realidad. Ello permite contrastar y triangular la información, evitando el riesgo que significa el uso de una sola fuente.

7.3 Unidad de análisis

Concepciones y modelos de gestión de la convivencia escolar.

7.4 Unidad de Trabajo

Para la realización del estudio, se tomó una muestra no probabilística (Miles y Huberman, 1994), conformada por ocho docentes y tres directivos de los cuales cuatro docentes y un directivo pertenecen a una Institución Educativa de básica Primaria de carácter privado del Municipio de Yaguará- Huila- y cuatro docentes y dos directivos de una subse de básica primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Flandes-Tolima-, las cuales pertenecen al sector urbano de los respectivos municipios.

La Institución Educativa del sector privado se encuentra ubicada en el municipio de Yaguará, Huila; el contexto socioeconómico en el cual está inmersa se caracteriza por tener escasas fuentes de empleo, limitadas en especial a la explotación petrolífera y producción piscícola, presencia de violencia intrafamiliar, alcoholismo y actividades de azar “gallos de pelea”. Las familias que acceden al servicio educativo son de

estratos dos y tres. Sus lineamientos institucionales están enmarcados en los principios de la orden religiosa de Santa Catalina de Sena, para quienes la educación es uno de sus pilares. La infraestructura administrativa y financiera depende de la captación de las matriculas escolares, ya que no cuenta con apoyo estatal ni eclesiástico para su funcionamiento y sostenimiento. Manejan una jornada escolar completa.

La Institución Educativa del sector público se encuentra ubicada en el municipio de Flandes Tolima, inmersa en una zona donde los fenómenos de tipo social que la rodean obedecen a la presencia de lugares de expendio de sustancias psicoactivas, determinación de fronteras invisibles, pandillismo y disfuncionalidad familiar, estos factores externos ponen en riesgo la inclusión, permanencia y desarrollo educativo de los estudiantes que asisten a la escuela. Así mismo, ellos pertenecen a estratos socioeconómicos uno y dos. Las fuentes de ingreso familiar obedecen a la economía basada en la informalidad (venta de pescado y reventa de productos de la plaza de mercado), otros obtienen sus recursos financieros como resultado de actos delictivos (hurto, microtráfico, entre otros). Por ser un establecimiento público cuenta con los recursos financieros otorgados por el Estado para su sostenimiento y funciona con dos jornadas escolares que ofrecen los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria.

7.5 Técnicas e instrumentos

La recolección de la información ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o actores. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan (Hernández, et al, 2010). En la presente investigación, el ambiente natural está dado por escenarios escolares del sector privado y público.

A su vez, el enfoque Etnográfico requiere flexibilidad o apertura en cuanto al uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos. Guber (2001) expresa que en la etnografía se tiene la posibilidad de emplear encuestas y técnicas no directivas como la

observación participante y las entrevistas no estructuradas; así como también, una amplia gama de actividades enmarcadas en el denominado trabajo de campo. En esta perspectiva se privilegia a los actores para que expresen en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir.

De otra parte, en consideración al estudio de las concepciones docentes como problema de investigación, es preciso tener en cuenta que el carácter implícito de las concepciones dificulta su abordaje, por tanto, requieren ser inferidas a partir no solo de entrevistas o cuestionarios directos, sino también de métodos indirectos como tareas de solución de problemas, de clasificación, entre otros, y por medio de la conjunción de una amplia variedad de métodos encaminados hacia un mismo objetivo. (Pozo, et. al, 2006). En este orden de ideas, para la obtención y recolección de información requerida en la presente investigación, se hace uso de la entrevista semiestructurada-focalizada y el grupo focal.

Entrevista semiestructurada-focalizada

La entrevista semiestructurada, según Hernández, Fernández y Baptista. (2010) se basa en la elaboración de una guía o serie de preguntas en torno a un tema específico, sin embargo, el entrevistador tiene la autonomía de incluir otro tipo de cuestionamientos con el fin de clarificar algunos conceptos y profundizar sobre la información de la temática que se desea obtener.

En cuanto a lo focalizado Cerda (2011), considera que este refiere al hecho de concentrarse en un solo punto, un tema de interés específico, lo cual puede estar determinado por conceptos y cosas. En el caso de una entrevista focalizada se da la posibilidad de clarificar, sin sugerir al participante y de esta manera, motivarle para que responda las preguntas, logrando así mayor profundidad.

La entrevista diseñada para este estudio se basa en un guión preestablecido, compuesto por preguntas reflexivas e imágenes proyectivas. Las preguntas reflexivas

se estructuraron en torno a convivencia escolar y modelos de gestión de la convivencia escolar. En cuanto a las fichas, se elaboraron 15 imágenes relacionadas con la convivencia escolar y sucesos que podrían ocurrir en la cotidianidad escolar.

Grupo focal

Esta técnica consiste en conformar grupos pequeños o medianos quienes dialogan de manera informal en torno a un tema específico, bajo la conducción del Investigador con el fin de propiciar interacción entre los participantes y analizar esas dinámicas en relación con la construcción de sentido y significados grupales en torno a los planteamientos de la investigación (Hernández, Et. al, 2010).

El grupo focal planteado para la investigación consta de dos momentos: En el primer momento, individual para abordar el modelo personal de gestión de convivencia del actor, y un segundo momento, donde se exponía entre los asistentes el modelo de gestión de la convivencia institucional.

7.6 Procedimiento

El procedimiento que se llevó a cabo en este estudio se caracterizó por dos momentos: uno individual y uno grupal. De manera individual, se desarrolla con los actores la entrevista semi-estructurada a partir de un guión preestablecido, compuesto por preguntas reflexivas e imágenes proyectivas, el cual fue revisado y convalidado por expertos a nivel conceptual y metodológico. El momento de aplicación de éste fue concertado con cada uno de los actores de las instituciones educativas del sector público y privado respectivamente.

Las preguntas reflexivas realizadas a los actores giraron en torno a: Palabras asociadas a la convivencia escolar de acuerdo a su nivel de importancia, visibilización de la convivencia escolar en cada institución por actor, reconocimiento de posibles factores que pueden incidir en la convivencia escolar de la institución educativa y

las estrategias de resolución implementadas allí, proyección de una convivencia escolar ideal y, por último, identificación de eventos que podrían desencadenar violencia escolar y su resolución institucional.

Además, se presentó a los actores, 15 fichas asociativas, las cuales contenían imágenes alusivas a la convivencia escolar, tales como: Interacción entre docentes, padres de familia- institución, entre estudiantes y docentes- estudiantes; donde participan los diferentes actores de la comunidad educativa.

Una vez identificadas estas fichas, el actor debe agruparlas de acuerdo al grado de afinidad, teniendo en cuenta las vivencias y experiencias en la convivencia escolar de la institución educativa a la que pertenece, justificando su clasificación.

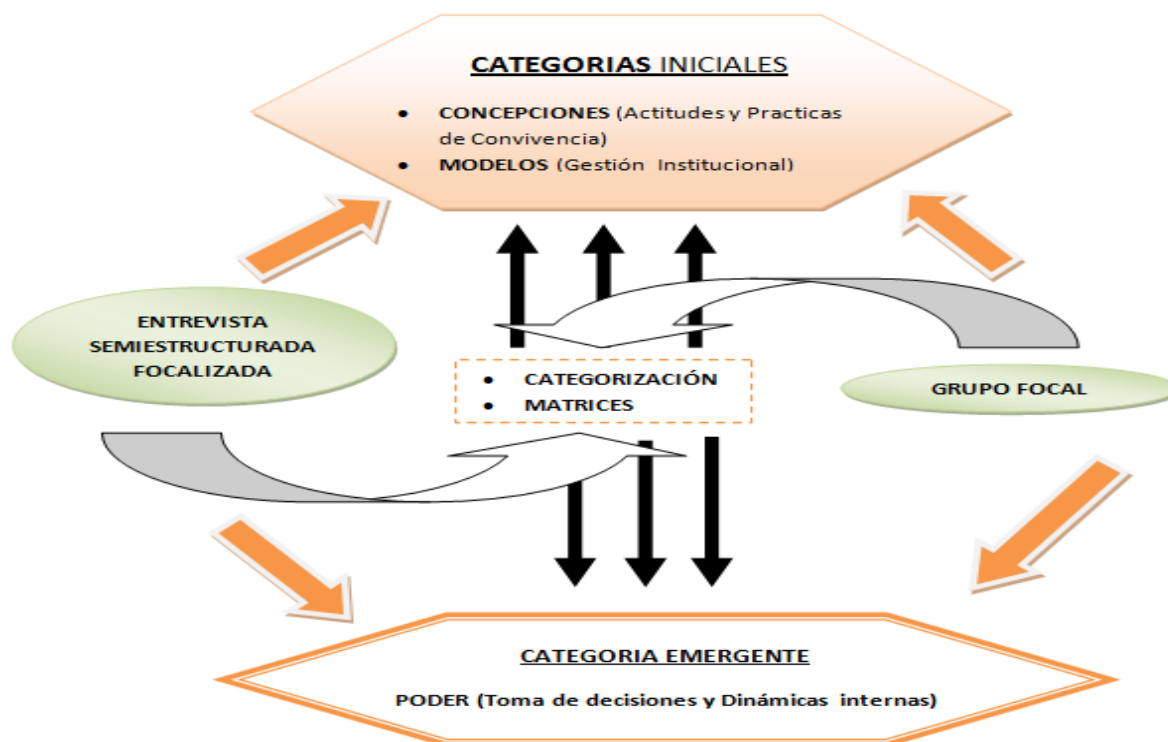
En un segundo momento (encuentro con los actores) se concerta una reunión con directivos y docentes de cada institución educativa tanto pública como privada, con el fin de realizar el grupo focal, en el cual se propone el análisis de algunos casos que revelan situaciones que pueden ocurrir en la cotidianidad escolar, indicando a los actores la resolución de los mismos por escrito.

Finalizado este primer momento, se entrega de manera escrita tres posibles formas de resolución del mismo incidente crítico, para responderse grupalmente a través de la exposición libre de ideas teniendo en cuenta el rol institucional. Como tal, la aplicación de esta técnica tiene un tiempo estimado para su desarrollo de aproximadamente hora y media, incluyéndose en él, las instrucciones, exposición de ideas de los participantes y cierre del mismo.

Para la aplicación de los instrumentos se contó previamente con el consentimiento informado de los participantes.

7.7 Plan de análisis

Figura No. 1. Proceso de análisis en el estudio de Concepciones y Modelos de convivencia escolar



Fuente. Elaboración propia

El análisis se desarrolla en tres etapas: recolección y organización de la información, categorización abierta y organización categorial, y categorización axial.

Recolección y organización de la Información: Para la recolección de la información se aplicaron dos instrumentos: la entrevista semiestructurada focalizada y un grupo focal. Una vez aplicados los instrumentos, se transcriben cada una de las grabaciones de audio producto de los encuentros, teniendo en cuenta un orden gramatical y lógico de las ideas expuestas por los actores. Como resultado de esta etapa se obtiene un material escrito por actor, instrumento y pregunta de interés para la investigación.

Categorización Abierta y organización categorial: A partir de la información organizada, se inicia el proceso de codificación, realizando un análisis línea a línea a partir del cual se separan segmentos de información o unidades de sentido. Es así, como paso a paso, palabra por palabra se va dando significado a la red semántica inmersa en los discursos de los actores. En esta etapa se deja que las voces de los actores hablen, dando cuenta de lo que quieren expresar, ya sea desde el pensar y/o el sentir. Es importante, también, destacar los posibles conceptos in vivo que puedan visibilizarse en los relatos, ya que estos pueden nutrir o fortalecer el objetivo del estudio.

Así mismo, la información que es sustraída de este primer análisis se organiza en matrices teniendo en cuenta lo constante y de flujo, de la misma en cada uno de los actores. Esto permite construir una caracterización singular y propia de cada participante. A medida que se va asignando un rotulo o concepto a los datos, estos se van incrementando, lo cual indica, en palabras de Strauss y Corbin (2002), la necesidad de agruparlos o categorizarlos de manera tal que se empleen términos más abstractos, es decir, se categorice la información. A partir de esta categorización abierta se identifican subcategorías, propiedades y dimensiones que dan cuenta de los elementos constitutivos de las categorías iniciales.

Categorización Axial: Ya establecidas y definidas las categorías iniciales, se desarrolla una categorización axial, la cual busca entretejer la información a la luz de la teoría y los antecedentes revisados, para dar cuenta de los encuentros y desencuentros existentes en las concepciones y modelos de gestión de la convivencia escolar.

En este aparte se retoman las propiedades y dimensiones de cada categoría y/o subcategoría, que permitan vislumbrar los significados, actos, prácticas, y/o rutinas frente a la convivencia escolar desde sus concepciones y modelos de gestión en la escuela.

8. Hallazgos

Características de los Docentes y Directivos

En el estudio participaron 8 Docentes y 3 directivos pertenecientes a instituciones educativas del sector público y privado de los municipios de Flandes (Tolima) y Yaguará (Huila).

En la tabla que se presenta a continuación se caracterizan los perfiles de los diferentes actores que participaron en este estudio, encontrando entre ellos amplia experiencia en el sector educativo y formación profesional especializada en la mayoría de ellos relacionada con su rol.

Tabla No. 1. Características de los actores

Actor-Institución	Edad	Género	Título profesional	Tiempo experiencia	Cargo actual	Cargos anteriores
Directivo – DD1	58	M	-Lic. Educación con énfasis en biología y química. -Esp. Orientación y Educación sexual.	35 años (31 años sector urbano, 4 años sector rural).	Rector	Docente, coordinador
Directivo-DD2	46	F	-Lic. En Preescolar. -Esp. Participación para el trabajo comunitario -Mg.en Educación	25 años (18 años sector urbano, 7 años sector rural).	Coordinadora	Docente, Rectora
Docente-D1	60	F	-Lic. Básica	40 años	Docente	Docente

			Primaria. -Esp. Arte y Folklor.	sector urbano.		
Docente-D2	51	F	-Lic. Básica Primaria. -Esp. Arte y Folklor. -Esp. Pedagogía de la recreación ecológica.	15 Años (12 años urbano y 3 años rural)	Docente	Docente
Docente-D3	44	F	-Lic. Ciencias Sociales. -Esp. Pedagogía de la recreación ecológica.	26 años (16 años sector urbano, 10 años sector rural).	Docente	Docente
Docente-D4	53	F	-Lic. En Preescolar. -Esp. En Pedagogía	33 años en sector urbano	Docente	Docente
Directivo-DD3	59	F	-Lic. Filosofía y Ciencias Religiosas. -Esp. Orientación en psicología familiar. -Esp. En Derechos Humanos.	35 años (sector urbano en Colombia, Brasil, Honduras y Nicaragua)	Rectora	Rectora-Coordinadora y Docente
Docente-D5	51	F	-9º Semestre de Lic. Básica Primaria	24 años sector urbano	Docente	Docente
Docente-D6	50	F	-Normalista superior con énfasis en artística.	22 años (7 años sector urbano, 15 años sector rural).	Docente	Docente
Docente- D7	38	F	-8º Semestre Lic. Pedagogía Infantil.	6 años sector urbano.	Docente	Docente
Docente-D8	52	F	-Lic. Educación Física.	15 años sector urbano	Docente	Docente

Fuente. Elaboración propia

Como lo muestra la anterior tabla, el perfil de los directivos y docentes de cada una de las instituciones educativas cuenta con las siguientes características:

La institución educativa pública se hace participe con 2 Directivos (Rector y Coordinadora) y 4 Docentes del nivel de Básica Primaria, de los cuales un directivo y sus docentes son de género femenino mientras que el otro directivo es de género masculino, sus edades oscilan entre los 44 y 60 años de edad, en cuanto a la formación profesional todos tienen un pregrado en licenciatura algunos en educación preescolar, otros en básica primaria y biología y química, a su vez, las docentes cuentan con posgrados (especializaciones) en arte y folclor y pedagogía de la recreación, entre tanto los directivos los poseen en educación y orientación sexual y el otro directivo en maestría en educación.

De igual forma, se evidencia una experiencia laboral entre 15 y 40 años, en su gran mayoría en la zona urbana de la región. Los directivos han desempeñado cargos como docentes, coordinadores y en la actualidad, rectores.

En cuanto a la institución educativa privada, participaron en el estudio la Rectora y 4 docentes. Sus perfiles se caracterizan por ser todas ellas del género femenino, con edades que oscilan entre los 38 y los 59 años de edad, con formación profesional en Filosofía y ciencias religiosas, Básica Primaria, Pedagogía Infantil y Educación Física; con estudios de Especialización en el caso de la Rectora, en Orientación en psicología de familia y Derechos Humanos. Se evidencia amplia experiencia docente (entre 6 a 35 años), en su mayoría en la zona urbana del municipio por parte de las docentes y en áreas urbanas tanto nacionales como internacionales por parte de la Rectora, quien se ha desempeñado en docencia y en diferentes cargos directivos (Coordinación y Rectoría en el sector público y privado).

Concepciones y modelos de gestión de la convivencia escolar

El análisis de los relatos de los participantes, muestra gran diversidad de concepciones sobre convivencia escolar, razón por la cual fue posible identificar varias perspectivas, de acuerdo con la naturaleza de las mismas y derivar de dicha información dos tendencias. Así mismo, facilitaron la descripción e identificación de los modelos de gestión de la convivencia que subyacen en cada una de las instituciones, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla No. 2. Categorías emergentes sobre concepciones y modelos de gestión de la convivencia escolar

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PROPIEDADES
Concepciones Sobre convivencia escolar	Perspectivas	Entre el conflicto y la conciliación
		En la perspectiva de los valores
		Entre el ideal y la realidad
	Tendencias	Concepciones Facilitadoras Concepciones Obstáculo
Gestión de la convivencia escolar	Modelos de Gestión Institucional	Sucesos
		Postura institucional
		Estrategias

Fuente. Elaboración propia

Las perspectivas identificadas en las concepciones de los actores, aluden a las formas en que ellos comprenden y significan la convivencia escolar, evidenciando la comprensión de la convivencia escolar: entre el conflicto y la conciliación, los valores que pueden estar implícitos y los ideales que están inmersos en el mundo intersubjetivo de directivos y docentes.

Por otra parte, en consecuencia con las voces de los actores, se destacan aspectos de gran relevancia que dan cuenta de algunos elementos comunes que aparecen

inmersos en los discursos, así como otros que son opuestos, dando lugar en esta investigación a la identificación de dos tendencias, concepciones facilitadoras y concepciones obstáculo. Las primeras, referidas a aquellos factores que promueven un óptimo gestionamiento de la convivencia escolar en los establecimientos educativos, en aras al cambio actitudinal de los educandos y concepciones obstáculo, que hacen referencia a aquellos dispositivos que de alguna manera y según el pensar y sentir de los directivos y docentes, dificultan el abordaje de la convivencia escolar al interior de los establecimientos, tales como: aspectos relacionados con la normatividad, el trato entre los distintos actores de la comunidad educativa, entre otros.

Por su parte, los modelos de gestión se analizan desde los sucesos que son identificados y referenciados por los actores, los diversos elementos que dan cuenta de la postura que adopta cada IE frente a la gestión de la convivencia escolar y las estrategias tanto de prevención y promoción como de intervención y orientación escolar, lideradas en cada una de las instituciones para atender y gestionar la convivencia Escolar. Así mismo, se abre el espacio para visibilizar el modelo de gestión institucional propio de cada IE, a partir de los encuentros y desencuentros entre las dos instituciones.

8.1 Las concepciones sobre convivencia escolar: una lectura desde la cotidianidad escolar

La categoría Concepciones, se configura a partir de los pensamientos, ideas, saberes, interpretaciones, expectativas y supuestos de docentes y directivos en relación con la convivencia escolar, que han sido construidos, afianzados y acumulados a través de experiencias personales, laborales y profesionales vividas en los distintos escenarios y contextos, dotando de sentido y significado su realidad y su mundo. En este sentido, las concepciones son asumidas en esta investigación desde el enfoque de las teorías implícitas propuesto por Rodrigo et al. (1993), como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y

transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (Rodrigo et al., 1993, p. 245).

En consecuencia, han sido identificadas tres perspectivas en relación con la convivencia escolar: una que se da entre el conflicto y la conciliación, otra que posee connotaciones axiológicas y la tercera, que evoca el ideal que tienen los actores educativos consultados sobre ella.

8.1.1 La convivencia escolar: entre el conflicto y la conciliación

En los contextos educativos estudiados, docentes y directivos han construido concepciones de la convivencia escolar, que dan cuenta del sentido que para los actores, se asocia y moviliza en una primera perspectiva, entre el conflicto y la conciliación.

En consecuencia, tanto docentes como directivos de las instituciones educativas consideran que algunas de las características del conflicto inmersas en la convivencia escolar, aluden a situaciones de agresividad y manifestaciones de bullying o matoneo entre estudiantes. En relación con la agresividad, un docente expresa:

En la escuela se presentan conflictos, peleas por cualquier cosa, por el balón o algo así, que uno le pegó al otro con el balón y entonces, el otro le devuelve el golpe, ellos pelean, si pelean (D3).

Otro docente complementa, afirmando:

En mi salón hay unos tres casos de niños que les gusta agredir constantemente con vocabulario y entre ellos mismos se agreden, ya sea quitándole algo al compañero, empujándolo o quitándole las cosas. Si uno dice feo el otro le responde con un puño o una palmada, tumbándolo o haciéndole cualquier método físico (D8).

Docentes y directivos resaltan aspectos negativos que se presentan en las dinámicas de interacción entre los estudiantes y manifiestan inquietud por los conflictos que en mayor proporción se presentan, haciendo visibles algunas situaciones de desacuerdos, roces e incompatibilidades que se caracterizan por reacciones de agresividad y de maltrato entre pares.

Así mismo, hacen referencia a presencia de bullying o matoneo entre estudiantes:

En nuestra institución el bullying puede apenas estar iniciando, las raíces son pequeñas en nuestra institución, yo creo que no es tan marcado pero puede llegar a serlo (D8). Vivimos el matoneo que le hacen sus compañeros a una niña, a unos estudiantes porque tienen dificultad para hablar, para expresarse, pues todavía lo vivimos aquí lastimosamente y permanente se da entre los niños agresiones. (DD2).

Si bien las condiciones sociales de las instituciones educativas son diversas, una de las características que más se destaca usualmente al hablar sobre convivencia en la escuela, es el conflicto, pues al parecer “muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar, algunos tienen que ver con la propia metodología de los docentes, así como con su actitud hacia un alumnado culturalmente minoritario, y la propia organización escolar” (Leiva, 2008, p. 2), algunos de los aspectos señalados, así como el uso incontrolado de la información, la influencia de los medios de comunicación, y la misma violencia social que se manifiesta en los diversos ámbitos, pueden estar presentes haciendo parte de las dinámicas institucionales, donde alguno de los actores muestra incompatibilidades, desacuerdos o divergencia de intereses en alguna situación o tema de interés común.

No obstante, los actores de la institución educativa pública se desligan de la percepción del conflicto desde una postura rígida y negativa, asumiendo una postura conciliadora, resaltando que a pesar de la presencia de situaciones que alteran la

convivencia en los escenarios escolares, es posible mediar y encontrar alternativas de diálogo y concertación. De esta manera, uno de los directivos refiere que si bien las dificultades y conflictos se presentan, se les debe dar el manejo para llegar a puntos de encuentro y conciliación:

“Hay que darle manejo a las dificultades porque yo no me imagino tampoco una institución donde no hayan dificultades, que se manejen las dificultades inmediatamente suceda o acontezca una situación”. (DD2).

Por su parte, otro directivo expresa:

“En toda parte va a haber siempre algún tipo de problema que pueda afectar la convivencia, sin embargo cuando hay espacios de diálogo permitimos que los actores de esa situación puedan llegar a un acuerdo”. (DD1)

En este orden de ideas, si bien para los actores educativos, el conflicto hace parte de la cotidianidad escolar, se plantean estrategias en búsqueda de la conciliación en aras de mejorar sus ambientes escolares, así pues, Rayo (2004), propone que la actual cultura de paz requiere nuevas formas de abordar los conflictos en los ámbitos escolares, desde perspectivas socio-críticas que promuevan mejoras en la convivencia escolar e incidan significativamente en el desarrollo ético, social, afectivo y académico de los estudiantes. Lo cual implica las distintas formas y manifestaciones de interacción al interior de la comunidad educativa, con la responsabilidad permanente de cada uno de sus actores.

Rodríguez (2002) propone percibir al conflicto desde una óptica positiva de carácter natural y consustancial a la existencia humana, con base en la teoría no violenta del conflicto que hace énfasis en la idea que éste no es necesariamente negativo, ni debe permitir destrucción u odio. Sin embargo, al considerarlo desde una perspectiva positiva no significa que su manejo sea de menor relevancia, sino que por el contrario, se constituye en un proceso social que posee variados niveles de intensidad y complejidad,

que requiere ser estudiado para posibilitar estrategias de intervención, las cuales pueden estar enmarcadas en saberes aportados por distintas disciplinas que los estudian desde sus particularidades. Además propone, que la resolución de conflictos no está supeditada solamente a la aplicación de ciertas estrategias o procedimientos dado que cada situación conflictiva tiene sus especificidades.

La mayoría de docentes muestran disposición para participar de estrategias y programas en búsqueda de favorecer las dinámicas de convivencia escolar y la resolución positiva de conflictos, por cuanto en el sector educativo se ha convertido en un hecho de la cotidianidad y como tal es preciso asumirlo.

8.1.2 La convivencia escolar en la perspectiva de los valores

A través de la historia la escuela se ha visto avocada a cambiar su misión en la sociedad, influenciada en gran medida por las demandas que la tecnología y la ciencia le exigen, lo cual pone en tela de juicio su sentido y función.

Entre las funciones que se le atribuyen al ámbito educativo y las expectativas de la sociedad, está la educación en valores sociales, morales, éticos, democráticos, ciudadanos y demás. Al respecto, Martínez (2010) afirma que la tarea que se le encomienda a la escuela no siempre la promueven los demás actores sociales que aunque no son propiamente educadores, si tienen gran influencia en la educación en valores y en algunas ocasiones propician aprendizajes contradictorios. Además, enfatiza que tanto los entornos de crianza como los de educación no formal e informal constituyen espacios de aprendizaje que pueden favorecer u obstaculizar los objetivos y funciones de la escuela, razón por la cual, las instituciones educativas están llamadas a asumir el protagonismo y liderazgo en educar en valores para promover la construcción de una sociedad basada en la justicia, la equidad, la responsabilidad, la libertad y la felicidad.

Docentes y directivos asumen la convivencia escolar desde la perspectiva de valores como, el respeto, el amor, la solidaridad, el compañerismo y la tolerancia en las dinámicas de interacción social y convivencial en el ámbito educativo. Por ello, afirman la necesidad de educar en valores con expresiones como:

“Bueno, de la convivencia escolar que vivo, creo que lo positivo es el trabajo en valores, porque aquí insistimos mucho en eso”. (D5), por su parte, otro docente expresa:

“Puedo destacar de la convivencia en la escuelita más que todo los valores, porque pues en todo está los valores que es el respeto, tolerancia, solidaridad.” (D1).

De la misma manera, coinciden en expresar que el respeto y el amor son dos de los valores más relevantes, enfatizando en la importancia que tienen en las dinámicas de interacción entre los distintos actores de la comunidad educativa, por ello sugieren la necesidad de desarrollarlos en la escuela. En relación con el valor del respeto un docente relata:

El respeto me parece fundamental porque aunque la vivencia de todos estos valores pues van unidos, pero me parece que el respeto es imprescindible. Acá lo coloco de cuarto porque también, precisamente al ver las faltas de tolerancia, se da precisamente porque faltan actitudes de respeto, ¿No? (D5).

También, se manifiesta la relación de importancia que tiene para los docentes el respeto en las dinámicas de convivencia escolar.

En la medida que yo respeto me voy a solidarizar con ellos y voy a aprender a aceptar pero también a aprender y desaprender de las vivencias y de las experiencias de ellos como seres humanos, de ahí se desprende todo, la convivencia es eso, a aprender como a sortear las diferencias en la convivencia. (D1).

En cuanto al valor del amor, docentes y directivos hacen énfasis en la trascendencia que tiene el trato entre los distintos actores de la comunidad educativa, por cuanto lo consideran como la base sobre la cual se construyen las relaciones familiares y escolares:

El amor está en todo, si yo hago las cosas con bastante amor, bastante cariño pues va a ser fácil la convivencia entre la gente y en el establecimiento educativo” (DD3). “Para mí la base de todo es el amor, si no hay amor, no voy a escuchar ni me va a importarme cinco, no voy a respetar, no voy a ser solidario. (D4).

Al respecto Rodríguez (2002) alude a la importancia de cultivar la afectividad y las relaciones interpersonales pues considera que la dimensión afectiva está presente en toda relación educativa marcando en cierta medida las posibilidades de aprendizaje en los actores de la comunidad, resaltando que incluso en contextos escolares en que la afectividad y la ternura han sido eliminadas surgen manifestaciones que en ocasiones pueden estar enmarcadas en el rechazo u odio. Por ello, al considerar la afectividad y la ternura como parte esencial de todo proceso educativo, convoca al profesorado a propiciar la alfabetización en ese sentido, por cuanto redundaría en beneficio del proceso vital y madurativo de todo ser humano y por la estrecha relación que tiene con la convivencia escolar.

Ahora bien, los docentes también resaltan la importancia de la solidaridad, el compañerismo y la tolerancia como valores que a su consideración permiten cohesionar a la comunidad educativa y generar una convivencia armónica. En relación con el valor de la solidaridad refieren:

En la convivencia prima la solidaridad con los compañeros para poder vivir bien dentro de la comunidad (D1). En las vivencias de los niños en la escuela se nota la preocupación por la otra persona. Los niños por ejemplo están listos para solidarizarse con el compañero si algo le sucedió, ellos vuelan, ellos

comunican ellos dicen, porque son unidos y solidarios y los de su grupitos velan por sus compañeritos. (D5).

En cuanto al compañerismo, los docentes de la Institución Educativa Pública lo identifican como un elemento clave en las dinámicas convivenciales puesto que les permite trabajar articulados en la cotidianidad escolar: “Yo creo que el compañerismo tiene un lugar preponderante en la convivencia escolar, como docentes nos unimos para trabajar en la convivencia escolar, esto es lo que tratamos de hacer día a día”. (D2)

Desde la perspectiva de los valores, los docentes de la Institución Educativa Pública también proponen la tolerancia como elemento que permite reconocer las diferencias y la diversidad para la vida en comunidad y la convivencia: “Si no toleramos a ese otro niño que es diferente no se podría vivir dentro una comunidad”. (D1)

Por su parte, en la Institución Educativa Privada también reconocen la trascendencia del valor de la tolerancia, no obstante, hacen claridad en las dificultades que se les presentan por falta de vivencia de la misma:

Bueno a nivel general, digo que algo importantísimo para la convivencia es la tolerancia, pero a nivel del colegio es más difícil la vivencia y aunque todos los días bregamos mucho para que eso sea una realidad, siempre se dan inconvenientes y es por falta de tolerancia. (D5)

En consecuencia, a través de esta perspectiva se percibe una concepción de docentes y directivos sobre convivencia escolar sustentada en la educación y vivencia de valores en los establecimientos educativos, como una posibilidad y necesidad de reconocimiento de la diversidad y la pluralidad en aras a la construcción de ambientes escolares armónicos y sensibles a las particularidades de la comunidad educativa y de las situaciones de la cotidianidad en ellas inmersas.

Es decir, que desde la concepción de docentes y directivos las dos instituciones educativas proponen espacios donde los estudiantes y los distintos actores de la comunidad aprendan, practiquen, fortalezcan y cultiven valores y actitudes prosociales que les permitan convivir.

El conocimiento y la conciencia que tienen los docentes en relación con la importancia que para ellos reviste la educación en valores, es un instrumento clave en la concepción de la convivencia. A su vez, Teixidó y Castillo (2013), sugieren que la educación en valores configura la esencia y fundamento en la relación educativa.

En suma, docentes y directivos al referirse a la convivencia también dejan de manifiesto un matiz socio-moral, que permite poner en juego el componente axiológico, de derechos humanos, sentimientos y emociones para relacionarse asertiva y empáticamente con los otros. Así mismo, Díaz-Aguado (2002), propone la necesidad de educar en valores para generar una cultura de la convivencia democrática y prevención de la violencia en la escuela, pues considera que a través de ello, se propicia el desarrollo de empatía, tolerancia, cooperación, mejora de la comunicación, comprensión de los derechos humanos, sensibilidad, fortalecimiento de la autoimagen, entre otras, que redundan de manera positiva en la mejora de la convivencia escolar.

8.1.3 La convivencia escolar: Entre el ideal y la realidad de las Instituciones Educativas

Los ideales sobre convivencia escolar que expresan los actores de la investigación sugieren la práctica o vivencia de algunos valores como el amor, el respeto, el compromiso, el trabajo en equipo, el diálogo y la comunicación asertiva; así como también, aspectos relacionados con la organización y logística. Así, en uno de los relatos expresan la idea de convivencia escolar asumida desde los valores del amor y el respeto entre los distintos actores de la comunidad educativa:

“Una de las características de una institución con una convivencia ideal, sería un colegio con mucho amor y respeto en los niños y de los padres de familia, de nosotras las profesoras”. (D1), complementa otro docente: “Me imagino una institución con un nivel culto, con unos papás que respetan, que respetan un manual de convivencia”. (D7).

De otra parte, tanto en la institución Educativa Pública como en la Privada los directivos aluden al ideal de la convivencia escolar asociada a la comunicación asertiva y el buen trato, expresando:

“Es muy importante que en un colegio se tenga un diálogo abierto con los profesores. (DD3), complementa otro directivo: “Sería una institución donde habría un diálogo permanente, donde el buen trato gire para todos, tanto docentes para estudiantes, para padres de familia, para directivos” (DD2).

Docentes y directivos expresan la importancia de desarrollar una cultura del sentido de pertenencia y promover canales de diálogo y comunicación asertiva que confluyan en una convivencia armónica.

La asertividad, se entiende como una conducta que permite la autoafirmación personal, propiciando el respeto a los derechos propios y de los demás, así como la posibilidad de expresar de manera adecuada pensamientos y sentimientos. La comunicación y las conductas asertivas constituyen habilidades sociales que pueden ser desarrolladas para mejorar el manejo de las relaciones interpersonales en los distintos ámbitos de interacción incluida la escuela, donde se constituyen espacios de convivencia que precisan establecer y mantener relaciones armónicas (Naranjo, 2008).

En la institución educativa privada se asume el ideal de convivencia asociado al compromiso, sentido de pertenencia, trabajo en equipo y red de apoyo como características importantes en las dinámicas convivenciales. Un directivo expresa:

“Un ideal de convivencia es cuando yo puedo contar con el profesor que necesita tal grupo, y puedo decirle: “ayúdeme con este salón usted sabe más matemáticas que geografía, colabóreme”, es hacer como una especie de red de apoyo. (DD3). Un docente complementa: “Yo me imagino una convivencia con una comunidad educativa muy comprometida, con mucho sentido de pertenencia, todos llegando a acuerdos, porque el acuerdo es el que enriquece el proceso y lo lleva adelante. Sería ideal un ambiente totalmente bueno”. (D8)

La convivencia escolar también es percibida por los docentes de la institución educativa Privada desde el ideal de organización administrativa, dando cuenta de aspectos administrativos de organización escolar y de posicionamiento directivo. Entre tanto en la institución pública hacen referencia aspectos logísticos que consideran se requiere para promover la convivencia. Un docente relata:

Yo me imagino una Institución que en primer lugar, esté muy bien organizada, que tenga en la parte administrativa las personas que se necesitan para dirigir la institución, con todas sus capacidades y el conocimiento en todo lo que les compete, que sepan para dónde va esa institución. (D5).

En cuanto al aspecto logístico, aluden a la infraestructura institucional, elementos fungibles y mobiliario que permita brindar los espacios y elementos requeridos en los distintos procesos, así, un docente manifiesta:

Me imagino una convivencia en armonía, agradable, que los niños aprendan mucho más, que estén bien prestos a su clase, que los niños disfruten del colegio, que sea maravilloso allá en el colegio, y para que los niños puedan disfrutar su colegio necesitan tener todas sus cositas, sus buenos pupitres, su buen salón con buena ventilación. (D2)

Puede decirse entonces, que en el ideal de convivencia escolar que está presente en docentes y directivos entran en juego distintos significados, considerando la escuela

como un escenario para vivir juntos, desligándose de la formación en contenidos académicos para centrarse en los actores educativos y sus interacciones, el sistema organizativo, los espacios locativos y elementos de infraestructura en que se apoya el trabajo en la escuela para promover escenarios escolares propicios para convivir y aprender.

La convivencia escolar enmarca variedad de connotaciones y matices, que en su totalidad permiten ver la esencia que congrega a las personas en una vida grupal armónica ceñida a pautas y normas de comportamiento que reconocen la libertad individual y propicia el respeto y la aceptación de los otros; se basa en la construcción de relaciones interpersonales satisfactorias entre los actores de la comunidad educativa, que favorezcan un ambiente escolar enmarcado en el respeto, la confianza y apoyo mutuo (Ortega, 2007).

8.1.4 Concepciones facilitadores y concepciones obstáculo de la convivencia escolar

Institución Educativa Pública

A través del análisis de las concepciones sobre convivencia escolar de docentes y directivos en la Institución Educativa Pública, se identifican dos tendencias: una que agrupa concepciones facilitadoras y otra que agrupa concepciones obstáculo de la convivencia.

En este sentido, las concepciones facilitadoras enmarcan algunos factores como la concertación en situaciones que alteran la armonía en la escuela, la comunicación asertiva, la participación de los actores educativo y el trabajo de orientación escolar y las redes interinstitucionales. Por su parte las concepciones obstáculo aluden a aspectos relacionados con la normatividad, el trato entre los distintos actores de la comunidad educativa, la falta de actividad académica para los estudiantes, la agresividad que se

presenta entre pares y padres de familia-estudiantes, así como la ausencia de valores en la cotidianidad escolar.

Así, una de las concepciones facilitadoras es la concertación en cuanto al manejo y resolución de conflictos y situaciones que puedan afectar la convivencia escolar. Los directivos consideran que es una posibilidad que se da en la institución educativa por cuanto implementan estrategias y acciones encaminadas a llevarla a la práctica. Un directivo expresa que una manera de favorecer la convivencia es: “Abrir espacios de concertación donde se pueda dialogar, donde se pueda establecer las causas y buscar la manera de corregir las dificultades que se puedan presentar”. (DD1)

La comunicación asertiva, es considerada por docentes y directivos como una habilidad social que permite a los actores de la comunidad educativa interactuar y llegar a puntos de encuentro y de alternativas de solución a las situaciones que se presentan: “Mediante el diálogo tratamos de generar respeto de todos entre toda la comunidad” (DD2).

Cuando se le da la oportunidad de hablar, de comentarnos qué paso por qué actuó de X o Y forma, le damos la oportunidad de brindarle esa amistad a los chicos podemos detectar dónde está el problema y podemos entre todos ayudar a solucionar el problema, para que todos los involucrados puedan salir bien y todos quedemos satisfechos, por eso digo que el diálogo es lo primordial, obviamente la escucha atenta a los niños (DD1).

A través de estos relatos se evidencia la importancia que se otorga a la comunicación asertiva como uno de los elementos facilitadores clave en las dinámicas de convivencia escolar.

La participación de los actores educativos en los procesos y acciones que involucran a la comunidad. Un docente lo expresa así:

Hemos logrado entre todas las compañeras, como una misión de la institución cambiar la forma de vivir de los niños en la escuela, porque aquí, había mucha agresividad y se ha tratado de que se acabe eso con el amor, enseñándole a que haya comprensión, tolerancia, evitando que no haya tanta pelea entre ellos, que aprendan a respetarse, así se destaca la convivencia en la escuelita. (D3)

El relato permite evidenciar la participación y el compromiso asumido por los docentes en la implementación de acciones y posturas que conlleven a la mejora de la convivencia escolar en ambientes desfavorables.

El trabajo liderado y desarrollado por el servicio de orientación escolar y el apoyo de las redes interinstitucionales. De esta manera lo expresa un directivo:

Orientación escolar trabaja de la mano con la coordinación, con rectoría, las familias, los muchachos, y todas las Instituciones de apoyo y control que tenemos aquí en municipio, como la personería y la comisaría de familia. (DD2)

Otro directivo complementa: “Se hacen conferencias a cargo de la orientadora escolar. Se han realizado varios talleres para docentes, para padres de familia, para los mismos niños; a veces se centran más que todo en los grados donde hay mayor dificultad de convivencia” (DD1).

Los directivos manifiestan la relevancia que representa en la comunidad educativa el trabajo liderado por el servicio de orientación escolar en aras al fortalecimiento de las dinámicas convivenciales, y a la prevención y mitigación de situaciones que puedan alteren la armonía en el ámbito escolar. Así como también aluden a la importancia de la articulación con las redes de apoyo interinstitucional que coadyuvan al manejo e intervención de las dificultades que se presentan.

Desde otra perspectiva, se identifica una segunda tendencia, que agrupa las concepciones obstáculo en la convivencia escolar, en los relatos de docentes y directivos se ponen de manifiesto aspectos relacionados con el trato entre los distintos actores de la comunidad educativa, la falta de actividad académica para los estudiantes, la agresividad que se presenta entre estudiantes y entre padres y estudiantes, y la ausencia de valores en la cotidianidad escolar, y la normatividad existente en materia de convivencia escolar.

En este sentido, se observa un trato inadecuado entre los distintos actores de la comunidad educativa, así lo expresa un directivo:

Llega por ejemplo un maestro cualquiera y recibe mal al estudiante, los grita porque no hicieron un trabajo, bueno por cualquier situación que se presente, obviamente eso genera en el chico un rechazo y algunas veces puede generar incluso una confrontación con el mismo docente, igual pasa con otros compañeritos, él no viene dispuesto a permitir que los demás lo vengán a molestar a sabotear ” pero resulta que el problema pues se formó fue en otro lado puede ser la casa, el barrio, por las pandillas, porque tienen hambre, en fin y aquí es donde explota digamos así. (DD1)

En consecuencia, la convivencia escolar se puede ver afectada por el trato inadecuado o a veces agresivo que se da entre los distintos actores de la comunidad, desconociendo la importancia de factores externos que puedan estar incidiendo en las situaciones que se presentan en la cotidianidad de la escuela.

La agresividad que se presenta entre pares y entre padres de familia y estudiantes como consecuencia de factores externos, es una concepción identificada como obstáculo, así lo indica un directivo:

*“Aquí con esta agresividad tan bárbara que se presenta entre los niños”
(DD1)*

Complementa otro directivo:

Esa agresión que ellos viven en la calle la quieren reflejar también aquí en la institución, lo mismo la mamá de fulanito que no se habla con la mamá del otro niño entonces los niños vienen aquí a hacer lo mismo, que aquí yo no me junto con ella porque mi mamá dice, entonces eso incide directamente pero cantidades es que los niños también tengan esa posición de agresividad, cuando ni siquiera todavía se han conocido bien, cuando no han compartido pero ya vienen con esa predisposición del hogar (DD2).

Se observa cómo el ambiente social en que están inmersos los estudiantes y las dinámicas familiares, permean directamente la convivencia en la institución educativa pública, convirtiéndose en un obstáculo para docentes y directivos en la gestión de la misma.

La falta de actividad académica y de ocupación del tiempo libre de los estudiantes, es descrita por un directivo:

Yo pienso que la agresión, el maltrato, la agresividad, pues lo fundamental que se presenta en las instituciones se da porque el muchacho está desocupadito y entonces como no encuentra qué hacer empieza a fastidiar al otro, empieza a molestarlo y ahí empieza a irrespetarlo. (DD2)

Esta concepción permite visibilizar la importancia que tiene en la institución educativa pública la ocupación del tiempo en la jornada escolar de los estudiantes, en actividades académicas, pedagógicas y lúdicas que los haga permanecer atentos y ocupados en las actividades propias de la escuela, evitando todo riesgo de irrespeto, agresión o alteración de la convivencia escolar.

La ausencia de valores especialmente en el ámbito familiar, que posteriormente se refleje en la convivencia en la escuela, es un obstaculizador identificado por docentes

y directivos de la Institución Educativa, en palabras un directivo es relatado: “La comunicación negativa que tienen los padres de familia de agredirse a gritos, de no respetarse” (DD2).

Complementa un docente: “El ambiente de muchos de los niños de acá es la problemática de mamá y papá que no se respetan” (D4)

La aplicación de las normas, sin que medie el análisis de las situaciones en particular, permite dar cuenta de lo institucionalizado en los escenarios educativos y las políticas públicas. Un directivo refiere:

A veces nos regimos por normas que son muy estrictas, y de pronto dejamos a un lado la parte humana, no sabemos con qué carga emocional vienen los niños a las instituciones educativas, y obviamente, eso va a afectar la calidad de convivencia. (DD1).

En este sentido, en la institución educativa pública se reflexiona en torno a la importancia del estudiante observado desde el sentido humano y desde los factores externos que puedan estar influyendo en sus comportamientos, y cuestiona las normas que se puedan haber institucionalizado en la escuela. Por tanto, se requiere de la participación, compromiso y sentido de pertenencia de los distintos actores de la comunidad, en aras del fortalecimiento de la convivencia escolar, que se ha visto afectada como consecuencia de múltiples factores, entre los cuales se destacan el deterioro y rupturas a nivel social, pérdida de valores básicos, y aumento de manifestaciones de violencia en sus distintas formas.

Institución Educativa Privada

Con base en el análisis de las concepciones sobre convivencia escolar de docentes y directivos en la Institución Educativa Privada, se identifican dos tendencias:

una que agrupa concepciones facilitadoras y otra que agrupa concepciones obstáculo de la convivencia.

En este sentido, las concepciones facilitadoras enmarcan algunos factores como la comunicación asertiva, la lectura de contexto personal y familiar y la participación de los actores educativos. Por su parte las concepciones obstáculo aluden a aspectos relacionados con la agresividad que se presenta entre los distintos actores de la comunidad educativa, la ausencia de valores en la cotidianidad escolar, la falta de recursos económicos y la normatividad existente en relación con la convivencia escolar.

Así, una de las concepciones facilitadoras es la comunicación asertiva, considerada por docentes y directivos como una habilidad social que promueve la interacción entre los distintos actores de la comunidad educativa como elemento esencial en la convivencia. Un directivo expresa: “El diálogo frente a los padres de familia, frente a los niños, frente a los profesores, a toda la comunidad educativa, ese diálogo sirve como base para la convivencia escolar” (DD3).

Complementa un docente: “Creo que debe haber diálogo de padres de familia con el docente, con el estudiante para llegar a acuerdos, para tratar las cosas con normalidad, dialogando para que haya acuerdos” (D5).

La lectura de contexto personal y familiar es considerada como una forma de acercamiento y conocimiento de la realidad que enmarca la población estudiantil, que permite direccionar la gestión institucional. Así es manifestado por un directivo:

Tengo que ir conociendo la realidad de las familias, conociendo la realidad personal para poder ir como induciendo la forma de pensar en la institución, pero una forma de realidad de vida, de sentido humano más que de conocimiento, más que de calificaciones, más de la persona humana, el sentir de la persona. (DD3)

El relato permite vislumbrar la importancia que reviste para el directivo promover el sentido de lo humano y el trato digno en la comunidad educativa, desligándose en cierta medida de lo académico.

En cuanto a la participación de los actores educativos en los procesos y acciones que involucran a la comunidad. Un docente expresa: “Excelente que todos podamos participar, opinar, acatar las órdenes y llegar a acuerdos” (D6).

Complementa un directivo: “Tenemos que reconocer la importancia de todos para así poder tener esa convivencia escolar” (DD3).

Los relatos permiten evidenciar la importancia que reviste para directivos y docentes la participación de todos los actores de la comunidad educativa en la gestión de la convivencia escolar como una forma de unificar criterios y promover el engranaje necesario para liderar acciones en aras a facilitar las dinámicas convivenciales.

Desde otra perspectiva, se identifica una segunda tendencia, que agrupa las concepciones obstáculo en la convivencia escolar de la institución educativa privada, donde los relatos de docentes y directivos vislumbran aspectos relacionados con la agresividad entre actores de la comunidad educativa, la ausencia de valores en la cotidianidad escolar, la falta de recursos económicos y la normatividad existente en relación con la convivencia escolar.

En este sentido, se observa un trato inadecuado entre los actores de la comunidad educativa, los docentes refieren situaciones de agresividad que se presentan entre pares, entre docentes y entre padres de familia y docentes que generan relaciones interpersonales tensas y desfavorables para la armonía de la convivencia escolar. Así lo relata un docente: “Muchas veces los estudiantes se agreden constantemente entre ellos mismos y uno no tiene en cuenta muchas situaciones del trato. Esto marca a los estudiantes y hacen que ellos padezcan grandes consecuencias” (D8)

De la misma manera otro docente manifiesta: “Entre nosotros los adultos también se ve que falta esa vivencia del respeto porque muchas veces no hay diálogo sino discusiones, porque no hay orden, ni un respeto por la palabra del otro”. (D5)

También se evidencian las desavenencias y trato inadecuado por parte de los padres hacia los docentes y directivos: “Los papás vienen aquí y lo insultan a uno sin ningún problema, a mí me han insultado, también a la rectora.” (D6)

En consecuencia con los anteriores relatos, la convivencia escolar de la institución educativa privada se ve afectada y obstaculizada por el trato inadecuado, en ocasiones agresivo que se da entre los actores incidiendo de manera negativa en las dinámicas convivenciales y en la gestión de las mismas.

La ausencia de valores especialmente en el ámbito familiar, se convierte en un obstáculo en las estrategias implementadas por directivos y docentes para dinamizar la convivencia escolar, así lo expresan los docentes al referir:

Aquí se trabaja mucho en los valores, trabajamos todos los días durante la jornada escolar con los chicos y ayer por ejemplo, tuvimos una reunión donde hacíamos el análisis de lo bonito que se trabaja, se hacen miles de cosas pero no se ve reflejado en la escuela, entonces nos hemos dado cuenta y llegamos a la conclusión que necesitamos extender ese trabajo a las familias porque ellos no los están reforzando. (D8)

Los docentes enfocan sus acciones y esfuerzos en el trabajo y fortalecimiento de valores que propicien una convivencia armónica al interior de la escuela, no obstante, observan con inquietud los escasos resultados obtenidos y sugieren la importancia y necesidad de vincular a las familias quienes pueden realizar una labor de vivencia y refuerzo de las acciones implementadas en el ámbito educativo.

La aplicación de las normas, sin que medie el análisis de situaciones particulares, permite dar cuenta de lo institucionalizado en el escenario educativo privado y las políticas públicas. En este sentido, un directivo manifiesta: “Todas esas reglas que a veces el gobierno saca de decretos son, primero desde un escritorio y segundo van dejando aparte lo humano del alumno y del profesor.” (DD3)

Los docentes refieren inconformidad por el incumplimiento al manual de convivencia por parte de algunos estudiantes: “Aquí en el colegio con los niños, empezando que están viniendo a la hora que les parece, no están cumpliendo con el reglamento escolar”. (D7)

En este sentido, en la institución educativa privada se reflexiona en torno a la importancia del estudiante y el docente observados desde el sentido humano, y se cuestionan las políticas públicas emanadas desde el gobierno sin la lectura de contexto para identificar características particulares de los distintos escenarios escolares. Además, se percibe inconformidad e inquietud de parte de los docentes ante el incumplimiento que hacen los estudiantes a las normas institucionalizadas en la escuela.

Finalmente, docentes y directivos permiten vislumbrar la falta de recursos económicos que limitan la contratación del personal necesario para la gestión institucional y la actitud asumida por los padres de familia frente a la insolvencia de la institución, convirtiéndose en un obstáculo que incide en la convivencia escolar. Un docente lo expresa de la siguiente manera: “Entre los aspectos que afectan la convivencia escolar de mi institución está el económico, este influye ya que no hay presupuesto en el colegio y no tenemos la ayuda de un profesional como un psicólogo u orientador” (D7).

Otro docente refiere:

Debido al problema financiero del colegio, la comunidad religiosa de las hermanas van a dejar el colegio, eso ha afectado la situación del colegio porque algunos padres están pensando retirar a sus hijos, ya que no cuentan con el respaldo de las monjas, si las hermanas se van quedamos en la olla.
(D6)

En consecuencia, se precisa la participación, compromiso y apoyo de los actores de la comunidad educativa, en aras del fortalecimiento de la convivencia escolar, que se ha visto obstaculizada como consecuencia de múltiples factores, entre los cuales se destacan la pérdida de valores básicos, el aumento de manifestaciones de violencia en sus distintas formas y la escases de recursos económicos.

8.1.5 Las concepciones sobre convivencia escolar, entre encuentros y desencuentros

Los docentes y directivos de cada una de las instituciones educativas del sector público y privado realizan una lectura del mundo social en la escuela, que permite dar cuenta de la construcción de relaciones que se tejen y afianzan en los contextos escolares, haciendo énfasis en la necesidad que sienten como actores líderes en sus comunidades de armonizar y minimizar el conflicto y ser propositivos frente a las situaciones adversas que en la cotidianidad emergen. No obstante, si bien convergen en una mirada que da lugar a la prevención y mitigación de dichas circunstancias, también divergen en algunos aspectos de la gestión.

En este sentido, desde la perspectiva entre el conflicto y la conciliación las instituciones educativas pública y privada coinciden en expresar inquietud por situaciones como agresividad y maltrato entre pares, que se presentan con cierta frecuencia en la cotidianidad escolar alterando la convivencia. Siendo la Institución Pública que denota mayor interés en asumir una postura conciliadora que permita mediar y encontrar alternativas de solución. Entre tanto que en la Institución Privada los

docentes expresan una postura más sancionatoria con el propósito de extinguir la conducta que se pueda estar presentando.

Desde la perspectiva de los valores tanto docentes como directivos de las instituciones educativas expresan interés en la vivencia y educación en valores como el respeto, el amor, la solidaridad, el compañerismo y la tolerancia en aras al fortalecimiento de la convivencia escolar. En la institución Pública se visibiliza coherencia en los relatos y la práctica de dichos valores, entre tanto en la Institución Privada si bien expresan la importancia y necesidad de ellos, también dejan de manifiesto las dificultades que se presentan por la ausencia de dichos valores en su escenario escolar.

La perspectiva entre el ideal y la realidad permite identificar ideas sobre convivencia escolar que tienen docentes y directivos de las instituciones educativas, las cuales se enfocan en la vivencia de algunos valores como el respeto, el amor, el compromiso, la comunicación asertiva, el buen trato, el trabajo en equipo y algunos aspectos relacionados con la logística y la organización institucional.

En la Institución Pública se refleja coherencia entre los relatos y las prácticas asumidas en cada uno de los aspectos que sugieren trascendentes en la convivencia escolar, los ideales que expresan se muestran acordes con las estrategias y acciones que promueven para fortalecer las dinámicas convivenciales, es decir, que el ideal es congruente con la realidad. Sin embargo, en la Institución Privada la realidad se percibe discordante del ideal, por cuanto las experiencias que relatan dejan de manifiesto ausencia de valores básicos, el trato inadecuado entre los distintos actores de la comunidad, falta de organización institucional y de sinergia entre el equipo docente y directivo.

Las concepciones facilitadoras identificadas en la institución pública aluden a algunos factores observados desde la realidad que se vivencia como la concertación en situaciones que alteran la armonía en la escuela, la comunicación asertiva, la

participación de los actores educativo y el trabajo de orientación escolar y las redes interinstitucionales. Entre tanto, para la institución privada las concepciones facilitadoras son vistas desde el ideal de aspectos como comunicación asertiva, la lectura de contexto personal y familiar y la participación de los actores educativos.

Las concepciones obstáculo de la convivencia escolar en la institución educativa pública aluden a algunos aspectos relacionados con la normatividad, la falta de actividad académica para los estudiantes, la agresividad que se presenta entre pares y padres de familia-estudiantes, así como la ausencia de valores en la cotidianidad escolar. En cuanto a la institución privada los obstáculos hacen referencia a la agresividad que se presenta entre los distintos actores de la comunidad educativa, la ausencia de valores en la cotidianidad escolar, la falta de recursos económicos y la normatividad existente en relación con la convivencia escolar.

8.2 El modelo como punto de encuentro entre lo político, el contexto y la escuela en la convivencia escolar

Otra de las categorías en el estudio realizado con las instituciones educativas pública y privada, es la denominada Modelos, al interior de la cual se visibilizan aquellos elementos producto de lo normativo, lo institucional y lo contextual frente a la convivencia escolar.

Los modelos de gestión de la convivencia son definidos como el conjunto de planteamientos que adopta un centro educativo para guiar sus actuaciones en aras al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al abordaje de los problemas relacionados a la disciplina y con la intención de prevenir y erradicar la violencia en su comunidad educativa (Torrego y Moreno, 2003). Ahora bien, el modelo se apoya en una gestión que demarca elementos claves para la implementación del mismo, por tanto, requiere de la operacionalización para poder llevar a cabo el objetivo perseguido en la convivencia escolar.

De esta manera para que un modelo cobre vigencia en una comunidad educativa requiere de una gestión que lo ponga en funcionamiento y lo viabilice. Por ende, pensar en la gestión, es considerar lo político, lo normativo, lo administrativo y las prácticas pedagógicas existentes en la institución escolar, las cuales intervienen en la construcción de las interacciones inmersas en la escuela (Fierro, 2013).

Considerando lo que dicen los actores a través de los relatos en este estudio y teniendo en cuenta la definición de modelos abordada, se destacan como aspectos de gran relevancia en la gestión de la convivencia de las instituciones educativas participantes: los sucesos, la postura institucional y las estrategias.

Los sucesos en esta investigación, aluden a aquellas situaciones que emergen de las interacciones al interior de la escuela, produciendo un impacto en el status quo de la Institución o en la formación integral de sus educandos.

Optar por un modelo a partir del cual gestionar la convivencia escolar en un centro educativo, significa asumir una posición frente a la convivencia escolar. En el caso de las Instituciones educativas, se le denomina a esta subcategoría: postura Institucional, en la cual convergen la Política Pública Nacional, la comprensión del contexto que realizan directivos y docentes y los impactos que puede suscitar en la comunidad educativa.

A su vez, otro aspecto no menos importante para la gestión de la convivencia escolar son Las estrategias, las cuales son comprendidas como las herramientas, rutas, formas, maneras, procedimientos y acciones tanto individuales como colectivas, encaminadas al abordaje de aquello que altera la convivencia escolar. Con ellas, los actores buscan prevenir, intervenir y mitigar la presencia de conflictos al interior de la escuela.

8.2.1 Gestión De La Convivencia Escolar: Una Mirada Desde el Sector Educativo Público

8.2.1.1 Los Sucesos: Orígenes e impactos en la convivencia escolar

La Institución Educativa Pública en las últimas décadas se ha visto afectada constantemente por el expendio y consumo de sustancias psicoactivas en los alrededores del centro escolar, el pandillismo, y las fronteras invisibles, lo cual ha insidido la creciente mortalidad académica y deserción estudiantil. De esta manera, los participantes de este establecimiento educativo identifican como posibles factores u orígenes de los anteriores sucesos: las situaciones Familiares, el Ambiente escolar y el Contexto social.

Los docentes y directivos de la institución educativa pública reconocen en la *familia* un sinnúmero de eventos, entre ellos: la presencia de dinámicas familiares disfuncionales, actitudes de modelamiento negativo en cuanto la resolución de conflictos, carencia afectiva, maltrato, abandono, negligencia, violencia, e inadecuadas pautas de crianza; situaciones, que tienen incidencia directa en la convivencia que se teje en el escenario escolar público en el cual están vinculadas las familias; en este sentido, es posible que estas situaciones al ser vivenciadas de manera frecuente por los estudiantes, posibiliten comportamientos disruptivos en los educandos, afectando el desarrollo social de los niños y por ende, la alteración de la gestión de la convivencia escolar; En este aspecto, Directivos y Docentes relatan lo siguiente:

Yo creo que en convivencia los padres de familia hacen que los niños lleguen agresivos, que entren en conflicto con sus compañeros y maestros. Por ende, la familia es un factor fundamental, y muchos niños viven en familias disfuncionales; la comunicación negativa que tienen los padres de familia de agredirse a gritos, de no respetarse, eso si pasa aquí en la institución todavía.
(DD1).

Complementa una docente:

Hay hogares donde hay mucha descomposición familiar, entre las situaciones que se evidencian están la agresividad, el abandono, el desapego emocional, donde los niños parecen rueditas sueltas, no tienen a nadie y en la medida que hay descomposición familiar se afecta la convivencia aquí en el colegio. (D4).

Sin embargo, los participantes no centran su actuar solo en describir las condiciones familiares de los educandos, lo cual altera la convivencia en la escuela, sino por el contrario, esta crisis del contexto familiar motiva a los docentes y directivos en la creación de pactos internos entre estudiantes y familia direccionados al mejoramiento de la organización escolar, en donde la familia pese a sus múltiples cambios logra transformarse a través de un dialogo común con la escuela, la cultura y la sociedad. De ahí que la familia pueda ser percibida por los directivos y docentes como un sistema cambiante y un recurso capaz de autorregularse con el fin de satisfacer sus propias necesidades y las de cada uno de sus miembros, lo cual redundando en la convivencia escolar. En efecto uno de los directivos expresa: “Pienso que lo que lo que hay que cambiar es la familia de los niños, no los niños en sí, la familia tiende a jugar creo yo, uno de los más importantes elementos en la convivencia”. (DD2).

A su vez, un docente señala el cambio visto en la familia, así: “Aquí vienen papitos con mamitas y felicitan a sus niños cuando hay entrega de boletines, eso no lo hacían antes, parece que las charlas que se han dado acerca del buen trato les ha ayudado mucho”. (D2)

Por otra parte, docentes y directivos también identifican aspectos relevantes en el Ambiente Escolar, por cuanto se perciben influencia de pares en el comportamiento negativo, presión de grupo opositor, agresiones y/o algunas manifestaciones de bullying, que aunque suelen ser esporádicas no generan daños al cuerpo o a la salud, pero si lesionan directamente la convivencia en la escuela. En sus relatos los docentes refieren: “los niños se ponen apodos, por ejemplo, tengo una niña que usa gafas y le dicen “gafufa, cuatro ojos, a la niña no le agrada eso” (D2). Un directivo comenta:

“Permanente se da entre los niños agresiones porque ellos dentro de los juegos ponen ciertas normas y reglas, y entonces ellos no las cumplen, ahí empiezan las peleas y las agresiones” (DD2).

Sin embargo, los directivos consideran relevante identificar en la escuela los elementos del ambiente que llevan al educando a actuar de manera particular frente a la exposición de factores que alteran la convivencia escolar con el fin de hacer ruptura en ese ciclo, En efecto un directivo expresa:

Cuando se le da la oportunidad de hablar al estudiante, de comentarnos qué paso, por qué actuó de determinada forma, le damos la oportunidad de brindarles esa confianza a los chicos y poder detectar dónde está el problema para que entre todos ayudemos a solucionarlo. (DD1).

En este sentido, la institución educativa pública reconoce el papel fundamental del educando en la generación y la solución de los conflictos que se perciben en la escuela, a su vez, resalta el rol de facilitador y motivador que debe tener el directivo o docente para orientar al educando de las posibles causas que conllevaron al problema y de su participación en la resolución pacífica del mismo.

El contexto escolar está configurado por factores internos y externos que interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Los factores externos actúan como marco y expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo que adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo (Sallan, 1999).

El contexto social es visibilizado por docentes y directivos como el factor que más afecta la convivencia escolar. Los participantes hacen un especial énfasis en la presencia de factores como el expendio de sustancias psicoactivas frente a la escuela, la presencia de pandillas, delincuencia y fronteras invisibles, que se convierten en factores de riesgo psicosocial, que afectan y permean directamente la escuela y por ende su

convivencia; sin embargo, estos factores, pueden ser percibidos como eventos cotidianos entre padres y estudiantes, ya que a través de éstos, se organiza laboral y ocupacionalmente la comunidad en general, por tanto, las características mismas del contexto social que circunda a la institución pública, delimitan y condicionan el actuar de todos quienes hacen parte de ella. Al respecto, un docente refiere:

Nos montaron una olla frente a la escuela, y esto genera enfrentamiento entre las pandillas...a veces uno no comprende, pero existen las fronteras invisibles, porque la pandilla de allí no se puede ver con la de allá, entonces está la escuela aquí como triangulada... además, en este ambiente frecuentemente los niños son utilizados para eso, porque hasta sus mismos morralitos a veces han llegado penetrados a marihuana. (D4).

Así mismo, otros docentes agregan: “Alrededor del colegio están las ollas y los niños están expuestos e involucrados en eso, porque de todas maneras es la familia de nuestros niños la que vende o consume”. (D2).

Complementa un directivo diciendo: “Nuestros jóvenes por el mismo entorno en que se encuentran, pertenecen o han pertenecido a pandillas o bandas delincuenciales que se dan en los barrios, por ende, las problemáticas que viven en sus ambientes se las traen a la institución” (DD1).

Cabe resaltar, que la educación de los niños liderada por las docentes trasciende las fronteras del cumplimiento en los contenidos academicistas, puesto que así como el contexto social de la escuela es un factor altamente determinante en la convivencia, éste una vez reconocido, es focalizado por las maestras como un elemento inherente al educando, hace parte de su historia y permea el recinto escolar, por tanto, se percibe como inadmisibile ignorarlo, dado que reduciría la esencia de educar desde el reconocimiento de una realidad que acompaña al estudiante. Una maestra expresa:

Llenamos una ficha con los niños y los papás, donde yo conozco, donde yo sé que pasa con ese niño, donde se les averigua, con quién viven, qué les gusta, a qué le tienen miedo, qué le gustaría qué no le gustaría, yo tengo que irme hacia atrás tengo que mirar los antecedentes del estudiante, ellos son producto del ambiente, la misma situación en si es la que los ha llevado y los ha conllevado hacer algo. (D4).

Los sucesos descritos, inciden y generan *impactos* en las dinámicas académicas y convivenciales en el establecimiento educativo público, desencadenando tensiones entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes, bajo rendimiento académico de los estudiantes, dificultad en el desarrollo de trabajos colaborativos entre estudiantes y deserción escolar, entre otros. Un directivo refiere: “Los señalamientos de algunos niños hacia los demás, a veces hacen que incluso se produzca deserción escolar de esos niños, porque sienten que todos los están señalando” (DD1).

Complementa una docente:

Debido a un problema entre estudiantes, los padres les decían a los niños que no le hablaran al compañero y cuando trabajábamos en grupo era el problema, ya que el niño no era recibido en las actividades grupales que se realizaban en el colegio. (D2).

Ahora bien, a pesar de los diferentes sucesos que enmarcan la comunidad escolar de la institución educativa pública, se puede entrever pactos tácitos que facultan y empoderan a los directivos y docentes para que sean orientadores reconocidos y valorados, que coadyuvan a la convivencia escolar del centro educativo.

8.2.1.2 La postura institucional en la convivencia escolar desde el sector educativo público

Algunos elementos fundamentales para el abordaje de la convivencia escolar desde el punto de vista institucional, se relacionan con el marco normativo, la lectura del contexto escolar, el Propósito de Formación, el Perfil de directivos y docentes y finalmente los posibles impactos en la gestión de la convivencia escolar.

En este sentido, desde el Marco Normativo los docentes y directivos reflejan en sus discursos un conocimiento frente a los referentes establecidos en los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento abordados desde la ley 1620 y su decreto reglamentario 1965 de 2013, al respecto un directivo expresa:

Aquí en el colegio se procura tratar a los estudiantes como personas, teniendo en cuenta los protocolos establecidos en la ruta de atención integral para la convivencia escolar, así como lo expresa la ley, y se busca ante todo, escuchar a los niños, a los dos tanto al agredido como al agresor, explicarles lo que pasa para buscar entre todos: coordinación, la doctora, los docentes, los padres de familia, los mismos compañeros que nos ayudan, entre todos, lo que pretendemos aquí es buscar una corrección y un mejoramiento en la convivencia, más que una “sanción” represiva y que no conlleve a un proceso de cambio en el comportamiento del estudiante. (DD1).

De esta manera, se evidencia que los participantes frente a los conflictos buscan desde la apropiación del marco normativo, promover un cambio en la conducta indeseada de los estudiantes, así mismo, pretenden que las partes involucradas, puedan ser tenidas en cuenta en la misma magnitud. De esta manera, resulta preponderante que desde los roles y funciones de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familias) participen bajo el principio de corresponsabilidad.

De otro lado, esa apropiación de la ley por parte de los docentes y directivos contribuye con otro factor importante para la convivencia, como es la Lectura del Contexto Escolar, la cual permite al establecimiento educativo, identificar qué ocurre y a quiénes puede afectar. Al respecto una maestra refiere:

Cuando nosotras llamamos a los padres de familia, uno se da cuenta que ellos aunque son mal humorados a ratos, muchas veces por su situación económica o por el estrés que a veces ellos tienen al trabajar con lo ilícito, vienen a desquitarse con los muchachitos y pues hasta allá uno no permite eso. (D1).

En efecto, los participantes de la institución educativa actúan de acuerdo con la política pública, según lo expresado en la construcción e implementación de actividades enmarcadas en el proyecto educativo institucional (PEI), para responder a las necesidades y situaciones propias de sus educandos, sus familias y demás integrantes de la comunidad escolar.

Así mismo, el Propósito de Formación del establecimiento educativo público refleja desde el enfoque humanista, una visión del estudiante como sujeto participe de su proceso formativo y educativo, con capacidad para comprender lo que ocurre en su medio, lo cual coadyuva a generar cambios en su proyecto de vida.

Al respecto una maestra refiere:

“En nuestro enfoque pedagógico está el humanista, donde nos interesa más el niño como ser humano, no como un insumo, con tanta cosa que ha cambiado en la educación... para nosotros son seres humanos que están en nuestras manos”. (D4).

En este sentido, para lograr una mejor convivencia escolar la institución educativa pública propone una educación humanizada en donde el estudiante no solo debe ser visto desde sus capacidades cognitivas para el aprendizaje, sino desde una

visión integral, a partir de la cual, el docente puede potencializar y facultar al educando para que sea generador de su propio cambio.

Es en ese empoderamiento de cambio, en donde la escuela se convierte en un escenario para vivir juntos, desligándose un poco de la formación en contenidos académicos para centrarse en los actores educativos desde un sentido humano.

De igual forma, los participantes de la institución educativa pública determinan el Perfil Docente como otro aspecto a tener en cuenta en la convivencia escolar. Un maestro que se caracterice por su calidad y sensibilidad humana, dedicación, compromiso, escucha activa, promotor y mediador de la convivencia escolar. De igual manera, se alude al amor por su profesión que se manifiesta en la vocación. En consecuencia un directivo refiere: “También aquí hay maestros con mucho amor, que dialogan con los alumnos, que los tienen todos como en una posición diferente más cerca de ellos eso se da con frecuencia”. (DD1). Una de las docentes complementa:

Por eso es que yo he dicho que uno como docente tiene que ser luz, tiene que ser guía, tiene que ser faro y aprender más que todo a escucharlos, (...) Personalmente considero que el amor es la base de todo. Si yo hago las cosas por hacerlas pero si no le pongo el amor, tal vez no le pondré el cariño y el empeño que debo ponerle. (D4).

En consecuencia, el perfil docente para la institución educativa pública facilita y promueve el compromiso profesional, mejora de la convivencia escolar y por ende los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los aspectos culturales y deportivos dentro de la escuela. Al respecto un directivo expresa:

Cuando existe una buena convivencia escolar es obvio que la institución tiene que mejorar cien por ciento en todos los aspectos, el aspecto académico, la parte cultural, deportiva porque la base fundamental de toda institución es

precisamente esa convivencia, y cuando ella existe, las cosas mejoran al cien por ciento. (DD1).

Los docentes refieren que una convivencia armónica influye positivamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje y en las dinámicas grupales. Una docente refiere: “Una convivencia en armonía, agradable, permite que los niños aprendan mucho más, que estén bien prestos a su clase, que disfruten del colegio, que sea maravilloso estar en el colegio”. (D2).

Así mismo, la Postura Institucional de este establecimiento educativo muestra *impactos* que han favorecido el acercamiento entre los diferentes actores de la comunidad educativa dado que se evidencia una proporción equitativa entre lo normativo y lo contextual, asumido por los directivos y por las docentes quienes han aunado esfuerzos para obtener una sincronización y aceptación de parte de la comunidad, con el fin de incidir en la calidad de la convivencia escolar. En efecto las docentes refieren: “Aquí lo que es la parte administrativa, es decir, rectoría, coordinación, consejería, ellos y nosotras como docentes trabajamos mancomunadamente y así se ha estado haciendo, por eso la misma comunidad nos acompaña en todas las actividades que organizamos” (D4).

Yo creo que, pues allí las cosas funcionan porque, nosotras estamos muy unidas en todo esto de la convivencia escolar, no le dejamos, solamente el trabajo a una sola o cuando se presenta una pelea, no decimos que ese niño es suyo, sino que todas estamos involucradas en todo lo de la convivencia. (D3.)

Finalmente, Se refleja que en la institución educativa pública se conjuga la convergencia de diversos actores (estudiantes, familia, docentes, directivos), quienes participan equitativamente en la convivencia escolar, sin embargo, docentes y directivos consideran imprescindible que esta participación sea paralela con el objeto de compartir responsabilidades de acuerdo a los roles, y fomentar así una cultura

colaborativa y /o de trabajo en equipo, suscitando dinámicas de apoyo y articulación de consensos que facilitan la convivencia escolar.

8.2.1.3 Las estrategias en la convivencia escolar desde el sector educativo público

De otra parte, en el modelo de gestión de la convivencia escolar en el establecimiento educativo público se evidencian tres Estrategias Institucionales: Promoción y Prevención, Orientación Escolar e intervención.

Las estrategias de promoción y prevención se fundamentan en la ley 1620 de 2013, la cual pretende desde cuatro componentes (promoción, prevención, atención y seguimiento), contrarrestar la violencia en la escuela, es decir, promover la convivencia pacífica en todas las instituciones educativas, implementando acciones que propendan por el cumplimiento de las directrices que así lo garanticen.

En este sentido, las estrategias de promoción y prevención implementadas por los participantes de la investigación hacen alusión al empleo de una metodología lúdica especialmente en la ejecución de los proyectos transversales y en la optimización y manejo del tiempo escolar, lo cual se convierte en una fortaleza de la institución educativa. En consecuencia, una de las docentes refieren: “Venimos desarrollando un proyecto sobre cómo reducir la agresividad mediante la lúdica, con actividades que hemos hecho a la hora del recreo, como: lecturas, juegos, la patasola, esto ha ido bajando la agresividad, lo que queda es muy poco”. (D3).

Así mismo, el directivo expresa: “La institución a través de una serie de actividades lúdicas en las diferentes áreas y basándose en un trabajo organizado, con el apoyo de orientación escolar, busca bajar esa agresividad por parte de los estudiantes”. (DD1).

De esta manera, la institución educativa pública desde la estrategia de promoción y prevención pretende fomentar el mejoramiento de la convivencia e

intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la misma, para tal efecto, adoptan una metodología lúdica como uno de los elementos que suscita en los educandos alegría, disfrute, pero sobre todo generan un distanciamiento de la realidad que acompaña a los estudiantes, en este sentido, docentes y directivos pretenden organizar actividades para que los estudiantes inviertan su tiempo de manera adecuada lo cual hace que la convivencia escolar mejore, tal como lo refiere un directivo:

Es importante que en la convivencia haya muchas actividades que hacer con los estudiantes como lo hacemos aquí, porque yo pienso que la agresión, el maltrato de los chicos que reciben en sus casas, se presenta en las instituciones porque el muchacho está desocupadito y entonces como no encuentra qué hacer empieza a fastidiar al otro, empieza a molestarlo y ahí empieza a irrespetarlo, mientras que si está ocupado jugando se olvidan de cosas feas y disfrutan más todo. (DD2).

En efecto, a través del juego los docentes y directivos buscan invertir el tiempo libre de los estudiantes, para que ellos asuman y comprendan las reglas y los procedimientos propios, lo cual, condiciona el comportamiento e incentiva la creatividad, así mismo es una oportunidad para que aprendan a reconocer la existencia del otro, ese otro que hace parte de la convivencia escolar.

De otra parte, el trabajo realizado por Orientación Escolar, es una estrategia implementada en el modelo de gestión de la convivencia, tanto en el establecimiento de redes y /o alianzas interinstitucionales de carácter gubernamental y no gubernamental, como en el desarrollo de asesorías psicoeducativas a toda la comunidad educativa y, en la ejecución de talleres para docentes, estudiantes y familias, por consiguiente, los participantes de la investigación refieren:

Orientación escolar trabaja de la mano con la coordinación, con rectoría, las familias, los muchachos, y todas las Instituciones de apoyo y control que tenemos aquí en el municipio, como la personería y la comisaría de familia

(...), se hacen conferencias a cargo de la orientadora escolar. Se han realizado varios talleres para docentes, para padres de familia, para los mismos niños; a veces se centran más que todo en los grados donde hay mayor dificultad de convivencia. (DD2).

En casos especiales de comportamiento se remite a orientación, por ejemplo el del niño de cuarto se le aviso a la orientadora, ella habló con la mamá, se citó al niño al colegio, se le hicieron varias citaciones para hablar con él y se hicieron, talleres a todo el grupo de estudiantes en torno a proteger su cuerpo. Después de eso, el niño no volvió a molestar con eso. (D1).

En efecto, tanto directivos como docentes resaltan la labor del orientador escolar como aspecto fundamental en la gestión de la convivencia escolar, el cual coadyuva a dinamizarla de manera positiva, teniendo en cuenta el ambiente escolar, afectivo y social del educando, en este sentido, Santana (2009), postula que al Orientador se le considera un docente que debe de cumplir funciones esencialmente del ámbito afectivo – social del estudiante y debe estar atento a la gestión de un clima adecuado de la convivencia escolar.

La estrategia de Intervención, busca implementar acciones de atención que permitan asistir adecuadamente a los miembros de la comunidad educativa frente a situaciones que puedan llegar a afectar la convivencia escolar. Por tanto, esta estrategia resulta indispensable dado que aporta en el diseño de los protocolos para ser aplicados de forma interna a la hora de intervenir institucionalmente en una situación que esté afectando la convivencia escolar, y fomenta su activación, de ser necesario por parte de los demás actores que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en el ámbito de su competencia.

A su vez, la Institución Educativa Pública como estrategia de intervención emplea herramientas de registro documental, tales como citación a padres o acudientes,

implementación del debido proceso e inmediatez en la atención del evento. Al respecto, los participantes manifiestan:

El debido proceso es fundamental en nuestra institución educativa, además al padre de familia se le informa cualquier caso que se presente... primero se llaman a las dos partes, se hace el debido proceso de escuchar y que los niños hablen, hagan pacto de no agresión, hagan pacto de respeto y hagan compromisos verbales o escritos. (DD2).

En este orden de ideas, es menester resaltar que en el modelo de gestión de esta institución, se presenta una convergencia entre la política pública y la postura institucional que ella asume, al promover de manera implícita y explícita una sana convivencia escolar, a su vez, a la hora de dar tratamiento a la situación conflictiva del educando, la aplicación del debido proceso es fundamental.

De otra parte, el contexto social juega un papel importante, dado que las condiciones externas (familia- comunidad) que rodean al estudiante son tenidas en cuenta, es así, que las medidas punitivas (sanciones, expulsión) son negociadas con los estudiantes y con las familias, fortaleciendo el diálogo y la reflexión, en aras de restaurar las relaciones entre los implicados y generar el cambio comportamental del educando, vislumbrando así un ejercicio de prevención en la comunidad educativa.

Finalmente, al visualizar la gestión de la convivencia escolar en la institución educativa pública, se puede entrever aspectos que sostienen un modelo de tipo integrado, muy propio de la sede educativa en la que se realiza la investigación. En este sentido, Torrego, (2006, p. 32) postula que el modelo integrador alude a:

Un procedimiento democrático de elaboración de normas y consecuencias ante su incumplimiento, (...) se establece una estructura especializada en abrir un diálogo en relación con el conflicto, el equipo de mediación y tratamiento del conflicto, además, y con una clara intención preventiva, se realizan

propuestas orientadas a la prevención de los conflictos potenciando un conjunto de medidas de tipo organizativo y curricular.

Por consiguiente, los esfuerzos y estrategias diseñadas e implementadas en la institución educativa pública muestra explícitamente su intención por tener en cuenta los impactos de la situación conflictiva, las diferentes personas que están vinculados a ella y la necesidad de abordar tal evento, de manera que participen los diversos estamentos escolares, utilizando el diálogo como elemento fundamental para la resolución de la situación conflictiva que se presente. Al respecto los participantes refieren:

Hemos tratado de generar espacios donde se esté en permanente diálogo tanto con padres de familia, como con estudiantes, con los compañeros docentes, todo para que miremos lo que podemos hacer en pro de los mismos y para generar en nuestra institución un verdadero ambiente sana. (DD2).

Al respecto una docente expresa: “De una manera pacífica, se habló sobre la falta cometida con el tío, el esposo de una tía y lo hicimos desde un interés más de índole social, emocional y cognitivo del menor, más que por el lado sancionatorio”. (D4).

Así mismo, desde los enfoques de gestión de la convivencia de Sullivan (2000), se evidencia el de los sentimientos, el cual esta direccionado a humanizar la relación entre los implicados y evitar reincidir en los conflictos entre víctima y agresor, a quienes se le rescata lo mejor, con el fin de que tomen conciencia de sus comportamientos y de fortalecer sus habilidades sociales. En consecuencia los actores de la investigación expresaron:

Yo pienso que eso es fundamental, tratar de dialogar y de entender porque a veces nos regimos por normas que son muy estrictas y de pronto dejamos a un lado la parte humana, no sabemos con qué carga emocional vienen los niños

a las instituciones educativas y obviamente eso va a afectar la calidad de convivencia , sin embargo, cuando se le da la oportunidad de hablar, de comentarnos, de brindarle esa amistad a los chicos, podemos detectar dónde está el problema y podemos ayudar a solucionarlo. (DD1).

Al niño que le puso apodos a la compañera, yo le llamo la atención y le digo papito la niña está sintiéndose mal en el momento que usted le dice esas cosas, no le vuelva a decir a la niña eso, porque le está haciendo daño, ella no se siente bien. Entonces después le digo al mismo: papito me hace el favor y me le pide disculpas, yo le agradezco que le pida disculpas a la niña por hacerla sentir mal, y prométale que usted no lo vuelve hacer, entonces le pide disculpas y no lo vuelve hacer, la niña lo escucha y al rato uno ve que están jugando. (D2).

De esta manera, en el modelo de gestión de la convivencia escolar en la institución educativa publica a la hora de abordar una situación conflictiva, tiene en cuenta el reconocimiento de aspectos como el diálogo, la participación de los implicados junto con sus acudientes con el fin de restablecer las relaciones entre los mismos.

8.2.2 Gestión De La Convivencia Escolar: Una Mirada Desde el Sector Educativo Privado

La gestión de la convivencia escolar contiene implícita y tácitamente modelos que direccionan el actuar de los centros educativos. En el caso de la Institución educativa privada, se tendrán en cuenta tres elementos para comprender y develar el modelo de la gestión que se implementa al momento de atender situaciones que pueden poner en riesgo su convivencia escolar, los cuales son: los sucesos que son percibidos en la cotidianidad escolar de parte del directivo y los docentes, la postura que adopta la Institución frente a lo que acontece en la convivencia escolar y las estrategias que se implementan.

8.2.2.1 Los Sucesos: Orígenes e impactos en la convivencia escolar desde el sector educativo privado

El directivo y los docentes de la institución educativa Privada en los últimos años, han vivenciado situaciones que ponen en riesgo la permanencia y continuidad del centro educativo a nivel municipal, entre las cuales se destaca la movilidad de educandos, la escases de recursos propios tanto financieros como logísticos y las tensiones interrelacionales que se han forjado entre la institución y su comunidad.

Por tanto, para los actores de esta institución, es de gran interés y preocupación aquellos posibles *orígenes* que dan lugar a los sucesos que acontecen en sus aulas y las consecuencias que podrían acarrear la presencia de los mismos en el centro educativo. Al identificar y percibir, cuales son estos, se destacan: la familia, el ambiente escolar y el entorno social.

En cuanto a la familia como origen de posibles sucesos de la convivencia escolar los actores se muestran preocupados por aquellas actitudes y comportamientos reactivos de parte de los padres al momento de resolver el conflicto en el centro educativo, es así, que entre sus relatos manifiestan posibles situaciones de presión y hostigamiento de parte de las figuras parentales hacia docentes y estudiantes, como lo señala el siguiente comentario del directivo:

Un niño de segundo de primaria cometió una falta en público, la mamá entró al salón, le pegó, llegó muy agresiva, parece que lo golpeó muy duro contra la pared, delante de la docente y los compañeritos, además, los padres se la pasan en las ventanas del colegio escuchando todo lo que pasa aquí. La docente que estaba presente también quedo asombrada, pero no pudo hacer nada en el momento porque a la señora parece que le tienen mucho miedo, entonces es algo que a la institución la ha afectado mucho. (DD3)

Asimismo, otro de los aspectos de origen familiar que inciden en la institución educativa Privada, es el incumplimiento de los deberes del rol parental ante la institución, caracterizado por la falta de acompañamiento familiar en los deberes escolares y poca solidaridad de parte de los padres en algunos procesos institucionales, en especial, los de tipo convivencial, como lo deja entrever una docente en su relato:

El papá cree que la obligación es traer al niño al colegio y el colegio debe sacar al niño perfecto, si uno les deja tareas los padres se quejan diciendo que esa profesora si deja tareas”, “que esa profesora no sé qué”, “que esa profesora no sé cuándo”, todo eso porque uno quiere que el niño realmente aprenda (D8)

Estas situaciones hacen que tanto el directivo como los docentes del centro educativo, consideren lo familiar como el origen de mayor impacto e influencia en la convivencia, ya que afecta a educandos, equipo docente y procesos pedagógicos, entre otros, como lo narra la docente: “En el grado tercero porque no hubo clase de educación física, algunos padres amenazaron con sacar a los hijos del colegio. En este colegio se presentan muchos problemas con los papás” (D6).

A su vez, otros docentes expresan:

Esta uno dando una explicación y el padre interfiere frente a esa orientación, entonces ahí ya la educación queda cortada, y le dicen a uno: “usted no puede meterse con mi hijo a decirle esto o a exigirle esto porque a mi hijo no le puede dar esa información (D8)

Hace mucha falta la colaboración por parte de los papás para esa convivencia aquí en el colegio con los niños, ellos están ingresando a la hora que les parece, no están cumpliendo con el reglamento escolar, se les da información de la convivencia en los niños y en algunas ocasiones no les gusta, lo que

necesitamos es que los padres comprendan lo que el hijo está haciendo y apoyarlo, así apoya al docente también (D7)

Estas situaciones percibidas por el directivo y los docentes, generan desmotivación frente a su rol institucional, lo cual, hace más tensa y distante su interacción con los padres y viceversa.

La ausencia de corresponsabilidad en el proceso educativo entre escuela y familia, genera tensiones entre las partes, dificultades en la comunicación y posibles malentendidos lo cual puede hacer que sus mismos actores educativos se aíslen o se desmotiven.

Directivos y docentes consideran que el ambiente escolar caracterizado por situaciones asociadas a la actitud reactiva de los estudiantes, lenguaje inapropiado y formas inadecuadas de interactuar entre iguales, convergen en episodios de agresión y hostigamiento que son percibidos por los actores de la institución educativa privada como parte de su cotidianidad escolar, lo cual impacta negativamente en la convivencia escolar de su centro. Es así como el directivo, muestra su preocupación frente al ambiente de su institución educativa:

Aquí también los juegos de los niños, a pesar de que son pequeños y algunos decentes, son demasiados bruscos, tanto que se pegan y se dejan pegar, pero llega un momento en el que uno de ellos va a dar la queja diciendo: “Me pegaron no sé qué”, y eso daña la convivencia, a veces no hay recreo que no se peguen, tienen juegos demasiados bruscos. (DD3).

Otro de los aportes, que se visibilizan frente a la influencia del ambiente escolar en la convivencia, es el percibido por la docente de la institución educativa privada cuando hace referencia al tipo de maltrato que puede suscitarse entre grupos de iguales:

hay unos estudiantes que generan más maltrato a los demás, que les pegan constantemente y van generando conductas que les causan rabia a los demás, hay maltrato físico, psicológico, que a veces ellos provocan diciendo palabras agresivas al compañero, empleando un vocablo inadecuado para ofender ya sea a la mamá, papá, hermano, primo lo que sea. Hay otros estudiantes que golpean a sus compañeros, no les toleran nada a ellos, como si fueran una caja de fósforos, prenden rapidito (D6)

Frente a estas percepciones, Bolaños (2007), igual que los docentes de la institución educativa privada, replica la importancia del ambiente escolar en los centros educativos, ya que lo reconoce como el escenario en el cual se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje. Visto de esta manera, el sentir y desasosiego que manifiestan tanto directivo como docentes de la institución educativa privada tienen razones fundamentadas para dar importancia a las situaciones que se suscitan en el ambiente escolar de su institución, ya que a medida que se mantengan este tipo de situaciones, es posible que se conviertan en hábito, un determinado tipo de conductas que facultarán un clima escolar tenso, poco motivante, agresivo y hostigante, como el que ya se alcanza a percibir en algunos instantes de su acontecer escolar.

A su vez, para directivos y algunos docentes de la institución educativa privada, la manera como se resuelva el conflicto, ejerce influencia en el ambiente escolar, ya que la actitud asumida puede minimizar o potenciar la conducta reactiva de quienes hacen parte del conflicto, como lo manifiesta un docente:

Yo creo que cuando hay una falta sea leve o grave, primero uno tiene que hablar con el que vio o el que estuvo ahí, dialogar con la persona o las personas que cometieron la falta o lo que haya sucedido, y mirar después que hacer, pero ir uno paso a paso. No saltarnos y pasar al extremo, agrandando y exagerando el problema presente (D5)

Por su parte el directivo expresa:

Admiro a los profesores, ellos no se limitan con el tiempo que le dedican a su alumnos, son desmedidos con su trabajo, tienen una creatividad impresionante; ellos no tienen problema para vestirse, para colocarse moños, bombas, todas esas cosas del folclor de la región, y eso contribuye a que la institución tenga esa vida (DD3)

El contexto social es otro factor de gran importancia para los actores de la institución educativa privada, como lo manifiesta una docente:

Yo también hablo aquí del medio social, los niños viven rodeados de todo, ellos aprenden de sus vecinos, a veces los dejamos que salgan mucho y que estén en la calle, que a través de los medios audiovisuales aprendan, entonces los niños se ven influenciados por el ambiente. El ambiente, es lo que vivimos, lo que se vive a diario, porque ellos miran a los adultos y los imitan creyendo que lo que hacen está bien, luego ellos vienen lo hacen aquí en el colegio y exploran (D7)

Por tanto, los docentes reconocen que la actitud y el comportamiento de los estudiantes, en ocasiones puede ser el resultado de la influencia de los medios de comunicación y de los modelos representados por los adultos, que los estudiantes imitan, creyendo que lo observado es lo aprobado y admitido en su grupo social.

El impacto de estos factores tanto externos como internos se manifiestan en el bajo rendimiento académico, posible deserción escolar y problemas de autoestima y autoconcepto, entre otros. Relatos como el que señala a continuación un docente dan muestra de esto:

Muchas veces los estudiantes se agreden constantemente entre ellos mismos y uno no tiene en cuenta muchas situaciones del trato. Esto marca a los

estudiantes y hacen que ellos padezcan grandes consecuencias. El mal vocabulario va generando en el estudiante marcas, así ellos lo nieguen. (D8).

Así mismo, otro docente manifiesta: “las peleas en clase, generan graves consecuencias no sólo a nivel de comportamiento sino también en el trabajo académico”. (D7)

Así pues, los actores reconocen que la ocurrencia de estos sucesos, hacen parte de la cotidianidad de la escuela, sin embargo, el minimizar la presencia de los mismos, en especial, el de origen familiar, es de gran interés y necesidad de la institución, ya que debilita la gestión individual y colectiva frente a las situaciones que ocurren en su contexto escolar.

8.2.2.2 La postura institucional en la convivencia escolar desde el sector educativo privado

En cuanto a la categoría postura institucional sobre la convivencia escolar, es importante considerar aspectos como el marco normativo, la comprensión que se tiene del contexto escolar de parte de los directivos y docentes, el Propósito de formación de la institución, el perfil de sus directivos y docentes, y los posibles impactos que se generan en la comunidad educativa.

En la institución educativa privada la gestión está orientada a promover un modelamiento de la conducta basada en la sanción de situaciones que generen desequilibrio, empleando así, el manual de convivencia como herramienta institucional legalmente avalada. Así, lo señala una docente:

“Aquí al niño que se porta muy mal y llega al comité, se le ponen sanciones que pueden incluir embellecimiento de las áreas y zonas verdes del colegio, hasta sanción por días; pero esto último no ha llegado a ocurrir” (D6)

A su vez, le complementa el directivo de la institución al evaluar la efectividad del manejo institucional disciplinario, cuando refiere: “la forma como se ha venido manejando las situaciones disciplinarias aquí, ha servido para que no pasen cosas graves en el colegio” (DD3). Es así, como estos dos protagonistas, consideran adecuado el modelo con características sancionatorias, empleándolo implícita e inconscientemente en el abordaje de la convivencia en su institución educativa.

En consecuencia y de acuerdo a la percepción de los anteriores actores, se busca hacer justicia; sin embargo, se considera que ésta es parcializada y por conveniencia, ya que en su implementación, juzgar lo bueno y lo malo es relativo, según desde el punto de vista que se observe y quien lo haga, tanto así, que genera presión institucional y modelamiento inconsciente no solo para el presunto agresor, sino también para las figuras institucionales que están implicadas en el suceso disciplinario, lo cual deja como resultado indirecto, la generación de actitudes y conductas de evitación tanto de parte del educando que cometió la falta como de quien gestiona la misma en la institución; especialmente en esta última, ya que por encontrarse regulada por entes institucionales y gubernamentales prefiere dejarse vulnerar y maltratar antes de confrontar a quienes irrespetan su ejercicio profesional.

De lo anterior, se puede deducir, que en la postura asumida institucionalmente tiene gran peso la historia personal y experiencia profesional de cada uno de los actores; dejando así de lado, las orientaciones gubernamentales para el abordaje y tratamiento de la misma.

Ahora bien, desde el marco normativo nacional, en los relatos de los actores se visibiliza poco conocimiento de las políticas públicas en torno a la convivencia escolar, lo cual algunas veces, hace que se estigmatice de manera tal, que niegue sus bondades e impactos en la institución educativa; ejemplo de ello, lo muestra el directivo cuando expresa: “Todas esas reglas que a veces el gobierno saca de decretos son, primero desde un escritorio y segundo van dejando aparte lo humano del alumno y del profesor.” (DD3).

Es así, como la falta de conocimiento y apropiación de la normatividad por parte de algunos de los actores de la institución educativa privada, hace que se presenten juicios de valor, que empobrecen la postura institucional, alejando del marco legal el actuar del directivo y del docente, lo cual los expone a posibles eventos que puedan acarrear demandas y/o problemas legales de afectación individual e institucional, como lo expresa la docente:

Hace unos años en un caso donde se presentó una amenaza de demanda por parte de una madre a un docente, este se solucionó gracias a la intervención de la rectora quien dialogó con el profesor y la madre, evitando que se diera la demanda. Pero en ese tiempo no había esto de la convivencia escolar, aquí no había comité ni se había hablado del seguimiento de la ruta de atención, eso no lo teníamos todavía. (D5)

Sumado a esto, es notorio el reducido reconocimiento y asimilación de parte de los mismos ante lo normativo a nivel nacional, ya que difiere a lo que ellos a través del tiempo y en su recorrer académico han implementado para la gestión de la convivencia escolar. En este aspecto, los actores evalúan el posicionamiento de la secretaria de educación departamental, ya que perciben en ella, la falta de acompañamiento y desarrollo de competencias técnicas de parte de los entes de control y seguimiento de los mismos a nivel municipal, departamental y nacional, hacia el sector educativo privado, en consecuencia, aunque estos organismos, no tienen como objetivo principal lo convivencial al momento de acompañar a la institución educativa privada, si cumplen un papel de mediador y control en aquellos casos que le son reportados y están relacionados con la vulneración de los derechos de los educandos. Aquí, la docente cuestiona el abordaje institucional con relación a este posicionamiento, siendo prevenida al mismo:

Me dio la impresión de que institucionalmente se exageró al llevar un caso de este nivel tan leve para comité de convivencia escolar; tal vez, debido a la reciente capacitación orientada por el director de núcleo, ya que entre sus

indicaciones insistió en no dejar pasar los casos sin intervención alguna. Entonces, es posible que la intención institucional sea poner en práctica la documentación a considerar en estos casos utilizando de pretexto lo ocurrido con este niño. Esto en verdad me parece que se nos salió de las manos. (D5).

Lo que se muestra anteriormente, es uno de los limitantes o más notorio obstáculo identificado en investigaciones relacionadas con la gestión de la convivencia y la implementación de la Ley 1620 de 2013, referenciados en el estudio de Camacho (2014), en el cual sugiere la necesidad de desarrollar un proceso de capacitación y sensibilización a directivos, docentes y padres de familia frente a lo que contempla la normatividad colombiana, empleando para esto, una metodología exploratoria acorde al contexto escolar en el cual se interviene.

En resumen, la política pública frente a la convivencia escolar, no es muy representativa en el lenguaje ni proceder de la gestión institucional del establecimiento educativo del sector privado. Entre las posibles razones por las cuales no se reconoce la política pública, se destacan: la falta de conocimiento y apropiación de la misma, ya que desconocen los lineamientos de la Ley 1620 de 2013 y lo conferido en su decreto reglamentario 1965 del mismo año, y las concepciones sobre convivencia escolar, enmarcadas en la experiencia individual y profesional de cada uno de los actores del centro educativo, lo cual, podría generar resistencia al momento de exigir la aplicabilidad de la normatividad.

De otro lado, la comprensión que hace el directivo y los docentes *de su contexto*, juega un papel fundamental en el posicionamiento que la institución tiene frente a su convivencia escolar. En la institución educativa privada, el directivo reconoce la necesidad de caracterizar las condiciones institucionales, socioculturales y psicoemocionales de la escuela y sus actores, a partir de lo cual se puede determinar un panorama de potencialidades y de debilidades de tipo externo como interno que circundan la comunidad educativa, así como lo señala el mismo: “Yo tengo que conocer a los alumnos y a los padres de familia para poder trabajar después en lo que

es la convivencia y así uno puede organizar bien la disciplina porque de lo contrario sería muy difícil” (DD3).

En esta lectura de contexto, los docentes también tienen en cuenta referentes como la manifestación y expresión de emociones de sus educandos y las características comportamentales de las familias:

Entre los niños hay detalles de cariño, se nota la sinceridad en el afecto, se preocupan del uno por el otro, a pesar de la agresión que se presenta, se evidencia cariño, aquí lo importante es el manejo educativo que se hace. (D5)

La agresión entre los padres se ve aquí en el municipio, en lo poco que yo he estado, he visto como madres de familia son agresivas con sus parejas y con los profesores, también vi una vez como un profesor fue agresivo con otro profesor, pero las más agresivas son las mamás. (DD3).

Por ende, la lectura y comprensión que los directivos y docentes han realizado de su contexto escolar, está supeditado a las experiencias desfavorables entre ellos y las familias, ya que se sienten poco valorados, ignorados y vulnerados, seguido esto, de un horizonte poco alentador en el futuro de los mismos a nivel institucional, debido a la reactividad e inadecuado moldeamiento familiar con relación a la autoridad y pautas de crianza al interior de los hogares.

Asimismo, el propósito de formación que busca la institución educativa privada, pretende la extinción de la conducta indeseada convivencialmente a partir de reforzadores negativos y/o castigos de orden social y/o psicológico. Esta postura puede alcanzar la modificación comportamental de las faltas, pero no lleva a un cambio actitudinal desde el pensar y el sentir que promuevan una verdadera transformación del sujeto. En su gestión se identifica, registra y denuncia aquellos casos que afectan la normalidad de la escuela y ponen en peligro inminente a sus actores, como se manifiesta a continuación:

Aquí en la institución lo que hacemos es que la profesora de disciplina cuando ocurre algo que afecte la normalidad de la jornada escolar, le informa a la docente directora de curso de los respectivos niños que cometieron la falta. Ella vera que hace y como lo resuelve. (D8)

A su vez, otra docente expresa: “En la institución tenemos por día la asignación de la disciplina desde el comienzo hasta el final de la jornada por docente. Todo lo que pase se debe dejar consignado en el cuaderno de disciplina”. (D6)

Hasta el momento, se ha vislumbrado lo individual en la labor institucional del centro educativo privado al gestionar su convivencia, en lo cual se otorga gran importancia a la experiencia y el conocimiento profesional. En ese sentido, se destaca otro de los aspectos relevantes de la postura institucional: el perfil del docente. Factores como la sensibilidad humana, el compromiso, la creatividad y la negociación, son herramientas fundamentales en el ejercicio institucional cuando de convivencia trata. En uno de los relatos, el docente manifiesta la actitud positiva y proactiva de una compañera a pesar de la reactividad y agresividad de los padres, destacando en ella su profesionalismo y dedicación:

Hay una profesora que es muy solidaria y es muy atacada e insultada por los padres. Le ingresan al salón y la insultan terriblemente. Ella es muy dedicada a sus estudiantes y como compañera es muy colaboradora en las actividades del colegio. Los papás no la tienen en cuenta, le alegan por dejar muchas tareas, argumentando que este es un colegio privado. (D6)

De otro lado, la experiencia que ha acumulado el docente en su desempeño profesional, es otro de los aspectos que hacen parte del perfil docente, ya que al interior de la misma se encuentra inmerso un entretejido de sentires, pensares y actuares productos de la interacción con el otro en la escuela, como lo muestra un docente de la institución:

En una época yo le decía a los niños: “padre que no asista a la reunión de entrega de boletines, no puedo recibir al otro día al niño o niña”, y eso no servía porque tenía que dejarlos entrar, pero eso algún día lo voy hacer y lo voy a cumplir a ver que hacen los padres. (D6)

Es así, como la experiencia y la actitud que el docente asuma ante lo que acontece en lo convivencial en el sector educativo, hacen parte de las características del perfil que este requiere tener para dar respuesta a las vicisitudes de la cotidianidad escolar.

Finalmente, y no menos importante, vale la pena visualizar el impacto que se genera al gestionar más desde lo individual que desde lo colectivo, obviamente, este último amparado por lo normativo. La postura institucional, no es visibilizada en el establecimiento educativo del sector privado como una posición determinada para gestionar la convivencia, sino más bien, como una metodología caracterizada por un conjunto de pasos secuenciales que permiten la atención de la crisis convivencial escolar, dejando de lado, el punto de referencia que este puede llegar a ser a la hora de comprender su misma dinámica en la escuela.

Por tanto, el directivo y los docentes de la institución del sector privado reconocen algunos parámetros contemplados y consignados en el manual de convivencia para abordar aquello que afecte la normalidad en la escuela, a pesar que la implementación de la misma puede ser diferente entre los actores. De otro lado, se evidencia explícitamente el reconocimiento y apropiación de la postura institucional de parte del directivo, asumiendo éste que el equipo docente lo maneja y asume de manera similar, como lo expresa a continuación: “aquí con los profesores se da una pauta en las reuniones de jornadas pedagógicas para abordar con padres de familia y en las convivencias, con el fin de trabajar el mismo objetivo” (DD3).

Sin embargo, en los comentarios de los participantes, se presentan divergencias entre la postura institucional que asume el directivo y como la comprenden e

implementan los docentes al momento de atender aquellas situaciones que alteran la cotidianidad escolar, ya que en algunos casos, el proceder de los padres hace ver al directivo como regulador de la gestión convivencial del establecimiento, desconociendo así, la función e inherencia de la gestión y la responsabilidad del docente en la misma, afectando el debido proceso definido por el establecimiento, así como lo muestra el siguiente aparte de un docente: “la madre saltó el debido proceso, ya que primero buscó la ayuda y orientación de rectoría, antes que a la profesora” (D8).

De otra parte el directivo expresa: “a rectoría solo llegan los casos más graves, aunque aquí no son tan graves” (DD3). En consecuencia, se puede evidenciar como la falta de claridad en los procesos de atención a padres y su debido conducto regular puede afectar el ambiente laboral entre los actores y la interacción entre escuela y familia.

En este sentido, a través de los relatos, se observa que la postura institucional está con base a lo idealizado por el Directivo y, los encuentros y desencuentros del mismo con los docentes, buscando así, forjar al interior de su institución educativa un ideal de sujeto social; por tanto, a través de ese ejercicio pedagógico liderado por directivo y docentes, se va asimilando paulatinamente la postura al interior de la comunidad educativa, cómo se puede ejemplarizar, en este caso, cuando se hace alusión al amor: “el amor está en todo, si yo lo hago con bastante amor, bastante cariño pues va a hacer fácil la convivencia entre la gente en el establecimiento educativo” (DD3)

Como se puede observar en el anterior comentario, se reconoce al amor, como un valor que moviliza y motiva el establecimiento de redes y sentimientos favorables para convivir en la escuela entre todos sus actores. Aquí, es el directivo, quien invita a que los valores se conviertan en parámetros para forjar y fortalecer la dinámica convivencial entre todos los miembros que hacen parte de la institución educativa del sector privado.

8.2.2.3 Las estrategias en la convivencia escolar desde el sector educativo privado

Del modelo de gestión implementado por la institución educativa privada se ha recorrido hasta aquí, por los sucesos de mayor incidencia en su convivencia escolar y la postura institucional que esta asume, a su vez, su acción se ve reflejada directamente en las formas que implementa para atender los posibles conflictos que se suscitan en su diario convivir escolar. Por ende, este centro diseña, estructura y pone en ejecución estrategias que a su parecer son las adecuadas en su comunidad educativa. Es así, como Tamar (2005), propone que se perciban a las estrategias como aquellas técnicas empleadas por los docentes con el objetivo de controlar o mitigar situaciones que puedan afectar el establecimiento escolar, usualmente empleadas en su mayoría para atender casos de maltrato. Considerando lo anterior, tanto el directivo como los docentes del sector privado dirigen sus esfuerzos técnicos, humanos y organizacionales para gestionar estrategias que permitan mitigar o tener controlado aquellas situaciones que se viven entre estudiantes-estudiantes, dejando de lado, las otras que se visibilizan entre docentes y docentes-padres de familia, que a pesar de ser evidenciadas en sus relatos, no son ampliamente abordadas directamente por la institución educativa.

En este sentido, las estrategias en las cuales se basa la gestión de la convivencia en la institución educativa del sector educativo privado son: las de Promoción y prevención, y las De Intervención.

En cuanto al apoyo de un área de consejería u orientación escolar, ésta estrategia no se implementa en la institución educativa privada, debido a la insuficiencia de recursos financieros institucionales y la falta de apoyo a nivel municipal. Esta estrategia es de gran importancia para los actores, quienes señalan la necesidad de este tipo de recurso en su equipo de trabajo, siendo a su vez, consecuentes del porqué de su inexistencia, como lo indica la docente: “entre los aspectos que afectan la convivencia escolar de mi institución está el económico, este influye ya que no hay presupuesto en el colegio y no tenemos la ayuda de un profesional como un

psicólogo u orientador“ (D7). Por ende, la ausencia de un profesional en el área pareciera que debilitara el rol y la práctica del docente frente al ambiente escolar de su institución.

Ahora bien, es importante considerar que algunos de los factores desencadenantes de mayor impacto convivencial en la institución educativa privada son la agresividad, el desconocimiento y el poco acompañamiento de la gran mayoría de padres de familia en los procesos académicos y formativos de los docentes hacia los estudiantes. Es así, que gracias a características del perfil de este cuerpo docente, tales como el compromiso y gran sentido por su rol social, fortalecen los esfuerzos que desde lo promocional y preventivo ha venido incursionando la institución, ejemplo de ello son las estrategias del trabajo en valores con la comunidad escolar y el apoyo con redes interinstitucionales garantes de los derechos del menor, como se muestra a continuación:

Hace falta que enseñemos al niño los valores, falta más valores tanto en casa como en el colegio, nosotros los trabajamos aquí, sin embargo es necesario reforzarlo en la casa, ya que solas no podemos y no se haría nada. (D7)

De hecho, el trabajo en valores que desarrolla mensualmente la institución educativa privada con la comunidad estudiantil, busca sensibilizar y hacer consciencia en ellos frente a los valores de amor, trabajo en equipo, autoestima, colaboración, perdón, silencio, orden, solidaridad y responsabilidad, entre otros, a través de espacios de reflexión colectiva como lo es el momento de la formación inicial, en asesorías de grados, diseño y producción de material escrito – carteleras y volantes-, como lo indica un docente: “Aquí se trabaja mucho con base a los valores. Trabajamos todos los días durante la jornada escolar con los chicos.” (D8)

A pesar de esto, los docentes manifiestan su inconformismo al poco impacto que eso genera, ante lo cual indica un docente: “Nuestro fuerte es el trabajo en valores,

pero hay veces que uno siente como pobre ese trabajo, no se ve en los estudiantes” (D8).

En efecto, el desgaste manifestado por los docentes debido al poco impacto del trabajo realizado en valores, percibido por los mismos al interior de la comunidad estudiantil, genera en ellos una desmotivación y desesperanza aprendida que influye de manera recurrente en su rol docente frente a la gestión de la convivencia escolar, afectando en alguna manera su posicionamiento y actitud frente al quehacer institucional. Esta necesidad de pronto cambio actitudinal que desean ver los docentes en sus estudiantes una vez realizado el trabajo en valores casi de manera instantánea y permanente, dejan de lado, el tiempo que requiere la asimilación y ajuste en los cambios de conductas de los mismos, como proceso normal del desarrollo humano.

Del mismo modo, la institución educativa privada, teniendo en cuenta el modelo de gestión que se desarrolla en su dinámica, realiza técnicas que enmarcan las estrategias de intervención en dos campos: El conocimiento de los hechos que rodean la situación/ acción discordante y el debido proceso. Una vez ocurre el evento que incide en la convivencia escolar, el establecimiento educativo se preocupa por identificar los posibles hechos que rodean la situación en cuestión (implicados, cómo, cuándo, dónde, con quién, existencia de reincidencias de alguno de los protagonistas, cumplimiento de anteriores acuerdos, entre otros), esto con el fin de determinar el tipo de sanción y/o mecanismo a utilizar en aras a un cambio actitudinal y comportamental, como lo muestra algunos apartes de lo consignado en una de las herramientas empleadas institucionalmente: “Se estaban arrojando tierra y la profe de disciplina le informó lo sucedido a la directora de grado, se deja constancia con la firma de la profesora de disciplina y de los niños participantes en la situación.” (D6)

Una vez, agotado el conocimiento de los hechos de parte de los actores de la institución educativa, estos se disponen a cumplir a cabalidad el debido proceso, teniendo en cuenta para esto un registro documental a través de herramientas institucionales, entre las cuales se destacan el cuaderno de disciplina y el observador

del alumno. A pesar de ser percibidos como dos elementos importantes para el respectivo registro, al segundo, institucionalmente se le da un doble carácter (positivo y negativo), ya que además de consignar fallas, también se apuntan cualidades y fortalezas del menor en cuestión. En este aparte podemos visualizar lo que expresan los actores al respecto: “Aquí en el colegio pensamos que el observador debe ser un documento, no nos gusta poner tantas cosas negativas del estudiante, solo lo hacemos cuando los casos son graves. Para eso otro está el cuaderno de disciplina” (DD3).

A su vez otra protagonista refuerza diciendo “en cada periodo dedicamos un rato para leer con los estudiantes lo que está escrito en el observador del alumno y motivarles su buen desempeño” (D8). Por ende, el observador del alumno sirve como bitácora de comportamiento para el educando que está inmerso en este centro, lo cual es reforzado periódicamente por parte de los docentes directores de grupo.

Además, entre los mecanismos que tiene en cuenta la institución para su gestión convivencial se destacan: el manual de convivencia, redes de apoyo interinstitucional, dialogo con estudiante y acudiente, vinculación de la familia en la resolución del problema, soluciones y alternativas tomadas en común acuerdo entre afectados y acudientes respectivamente, y compromisos entre otros, como lo deja entrever un docente: “Cuando se habla con los dos estudiantes, se llega a un acuerdo entre ellos, pero si hay reincidencia en la acción, se debe informar a la directora de grado para que ella actúe siguiendo las pautas del manual de convivencia” (D6).

En cuanto a las redes de apoyo interinstitucional, el centro educativo privado reporta y busca el apoyo y la asesoría de parte de los entes gubernamentales garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de orden municipal: Comisaría de familia, Personería municipal, Juzgado promiscuo municipal, secretaria de educación, entre otros; en especial en aquellos casos individuales que requieren una atención más especializada; aquí un aparte sobre el tema: “Ya se citó por primera vez a la señora al comité escolar de convivencia y no apareció, se le va a citar nuevamente a ver si asiste,

o si no, se pasa a comisaria de familia” (DD3). Desde este punto de vista, es posible que la institución educativa privada, busque en los entes administrativos de apoyo, como figuras de autoridad, a que contribuyan en el mantenimiento de su modelo coercitivo de gestión convivencial; sin embargo, estos organismos estatales tienen como objetivo realizar inicialmente un acompañamiento psicosocial y jurídico a aquellas familias que presenten situaciones de riesgo psicosocial y que hacen parte del sistema educativo, siendo así, garantes de los derechos humanos y de los niños de ese grupo social.

De acuerdo a lo anterior, se puede visibilizar como el modelo de gestión punitivo característico de la institución educativa privada se ve en gran medida reflejado al momento de implementar las estrategias de intervención, buscando con ello dejar posiblemente en el educando una lección ejemplarizante que minimice las posibles conductas disruptivas venideras al interior de la convivencia escolar en la institución. Aquí, el centro escolar da gran responsabilidad al estudiante y por ende a su respectiva familia de lo que acontece en la escuela en cuanto a convivencia escolar se trata, sin embargo, se deja de lado, la dinámica que puede acontecer entre docentes, directivo-docentes y docentes-padres de familia, que incide inequívocamente en la intersubjetividad que construyen los diferentes actores de la escuela en su ambiente escolar.

A su vez, al interpretar las voces de los actores, se puede entrever que el modelo de gestión de la convivencia que sustenta la institución educativa privada es de tipo Punitivo, ya que tanto padres de familia como directivos y docentes conviven en búsqueda de un culpable sobre el cual hacer caer el peso y responsabilidad de las acciones que pueden afectar la convivencia en la escuela.

Frente a este modelo, autores como Torrego y Moreno (2006) y Sullivan (2000) (citado por Martín et al. 2003), sostienen que está fundamentado en la aplicación de la sanción hacia quien trasgrede las normas establecidas en la escuela. A través de ésta, se busca castigar al sujeto para erradicar la conducta disruptiva

presentada, lo cual permite demarcar claramente la figura de autoridad ante los implicados en el evento. Es así, como se aborda directamente al agresor, para hacer de esta medida algo ejemplarizante en el resto de la comunidad estudiantil, sin embargo, se deja de lado a las posibles víctimas asociadas al agresor.

Por ende, teniendo en cuenta los postulados del modelo punitivo, la institución educativa privada implementa una serie de acciones y mecanismos que dan cuenta de este, dejando explícito el interés del directivo y los docentes que laboran allí por atender aquellas situaciones que afectan la convivencia escolar desde una perspectiva sancionatoria. Su trabajo se evoca principalmente en atender al agresor en aras a eliminar la conducta indeseada, como lo deja visualizar el siguiente comentario: “La profesora de disciplina registra lo ocurrido de la situación, le informa a la docente directora de grado, se habla con el niño, se llama a los padres y se pone una anotación en el observador del alumno.” (D8)

De esta manera la institución pretende extinguir la conducta cometida por el menor a través de una anotación negativa realizada por el asesor de grado respectivamente, usando al posible trasgresor como modelo ejemplarizante para el resto de niños y niñas que estaban presentes en la situación que acarreo el manejo disciplinario.

Así pues, entre inconformismos, logros, relatos esperanzadores y algunos otros desmotivadores, el directivo y los docentes sustentan su labor frente a la convivencia escolar, como una gestión más de orden punitivo e interventivo a nivel institucional, quedando un poco distanciada de lo propuesto en los parámetros establecidos por la política pública frente a la convivencia escolar en cuanto a su rol trata y dejando permear su gestión en gran medida por aquellos pensamientos, experiencias y valores propios, que hacen parte de su concepción. Por ende, el pensar y observar el modelo de la gestión de la convivencia escolar en el sector privado, deja entrever la necesidad imperante de sus actores educativos, en especial de directivo y docentes, por ejercer un control directo sobre sus estudiantes que permita minimizar la presencia de

acciones que puedan alterar el statu quo de su establecimiento educativo y su calidad educativa.

8.2.2.4 Los modelos de gestión de la convivencia, entre encuentros y desencuentros.

Los modelos de gestión de la convivencia escolar identificados en cada una de las instituciones educativas del sector público y privado, muestran percepciones, posicionamientos y prácticas frente a la misma, que las enmarcan en su propia concepción frente a la gestión convivencial. Sin embargo, al reunir las dos miradas, emergen de los relatos tanto de los directivos como de los docentes participantes, aspectos que pueden divergir o converger, como se muestra a continuación.

Entre las divergencias develadas a partir de las voces de los actores están:

Los sucesos que acontecen en la escuela y que inciden en la convivencia escolar, ya que los directivos y docentes de la IE. Pública perciben de mayor relevancia el social, tal vez, debido a la presencia y latencia de factores como el microtráfico y expendio de drogas, las fronteras invisibles y la delincuencia común, entre otras. Autores como Leiva (2008, p.8), destaca la incidencia de lo social en la escuela, así:

La valoración de los profesores de que el origen de los conflictos es netamente social es una variable de gran interés, ya que verifica la idea de que la escuela se encuentra afrontando retos no solamente formativos, sino fundamentalmente sociales en el contexto de una sociedad en permanente dinámica de cambio.

Seguidamente, reconocen al origen familiar, ya que algunos grupos familiares además de tener su propia dinámica disfuncional, también lideran aquellos eventos que están demarcando la problemática social, vinculando directamente al educando, y por último, el *ambiente escolar*, motivado en su mayoría por rencillas y diferencias

existentes y prevalecientes entre los habitantes del sector, haciéndolas extensivas a la escuela.

Por su parte, los directivos y docentes de la IE. Privada consideran que los sucesos de Origen Familiar, son los que más influyen en su convivencia escolar, ya que la falta de pautas de crianza, autoridad, respeto, ineficiencia de modelos parentales y seguimiento de normas, se convierten en un detonante a la hora de interactuar el educando y su familia con el resto de actores de la comunidad educativa. Les sigue en orden de importancia el ambiente escolar, en donde vienen a replicar y poner en juego lo aprendido en algunos hogares, y por último el social, representado por la posible influencia que puede tener los medios y quienes cohabitan con los actores educativos en la comunidad, sumando a esto, la escases de recursos y oportunidades laborales para todos los habitantes del municipio en el que está el centro educativo.

Como segunda divergencia se evidencia la postura institucional, donde los directivos y docentes de la IE. Pública consideran que ésta se destaca por mantener una proporcionalidad entre lo emanado por la Política Pública (tanto en su apropiación como en su gestión) y la comprensión del contexto social, cultural y psicológico en el cual participa (rescatando las fortalezas y potencializando las debilidades de los educandos); dando como resultado un posicionamiento claro y definido a nivel institucional, lo cual redundará en el establecimiento de buenas relaciones entre Escuela-Comunidad, fortalecimiento de las redes interinstitucionales, reconocimiento como figuras de respeto y autoridad dentro y fuera de la comunidad en general y mejoramiento académico y convivencial del centro educativo.

Por otro lado, el directivo y los docentes de la IE. Privada, dejan entrever el desconocimiento de la Política Pública en torno a la Convivencia Escolar y por ende, implementación de la misma en su gestión y, una comprensión empobrecida, sesgada y poco actualizada del contexto que se ha forjado a través de los últimos años –esto, debido posiblemente a la percepción de hostigamiento que manifiestan tanto directivo como docentes de parte de los grupos familiares-; estos dos aspectos, dificultan en cierta medida, la definición de una postura institucional en el escenario educativo, lo

cual genera como consecuencia una distorsión de la imagen y rol del equipo docente, debilitamiento de las fronteras de respeto y autoridad entre escuela-comunidad, limitación y encasillamiento de los procesos de enseñanza –aprendizaje y tensión en las relaciones interpersonales de todos los actores.

Finalmente, la divergencia más sentida en cuanto a las estrategias implementadas para abordar la convivencia entre las dos instituciones educativas es el servicio de orientación escolar, la cual es propia de la IE. Pública, como parte de la proyección de la Política Pública Nacional en los establecimientos educativos del sector público. Este espacio organizacional es reconocido por los directivos y docentes de su plantel, siendo a su vez, percibido como puente, mediador e integrador de los procesos relacionados con la gestión de la convivencia escolar tanto internos como externos. Otra de las bondades de esta estrategia es la de contribuir en la comprensión, apropiación e implementación de la política pública de parte de todos los actores de la comunidad educativa y, de orientar y participar directamente en la comprensión del contexto en el cual se desenvuelve la escuela.

Entre tanto, las convergencias identificadas entre los modelos de gestión de la convivencia escolar son:

En primera instancia, los sucesos que se presentan en la cotidianidad escolar, son percibidos por los directivos y los docentes de las dos instituciones educativas, de gran impacto en el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes, como también, en su grado de adherencia, participación e integración psicoafectiva hacia la institución. Lo cual hace que las dos instituciones encaminen esfuerzos para gestionarla entre todos los actores de la comunidad educativa, buscando así, la disminución en las tasas de mortalidad académica y deserción estudiantil.

Como segundo punto de convergencia, los directivos y los docentes de las dos instituciones educativas, manifiestan emplear estrategias de prevención, promoción e

intervención, con las cuales buscan lograr el objetivo de sus modelos, a pesar que éste implícitamente sea diferente.

En investigaciones como la de Torrego (2010), se señala el impacto positivo que genera un equipo directivo y un departamento de orientación con un enfoque cultural, colaborativo y crítico. En este sentido, el servicio de orientación escolar se convierte en un punto de tejido procedimental e integrador de la política pública, vinculando lo esperado por la escuela con el conocimiento del contexto escolar, ya que las orientaciones y estrategias que se promueven desde este rol educativo, ofrecen claridad y viabilidad a la experiencia individual docente en concordancia con los parámetros institucionales planteados y avalados por la comunidad, teniendo en cuenta las directrices que emana la política pública, como lo señala uno de los docentes de la IE, pública:

Los padres han cambiado un poquito, esos talleres de escuela para padres y las asesorías que hace la psicóloga del colegio, les sirven a los padres, porque van entendiendo que a los niños hay que orientarlos con amor, cariño saber escucharlos y decirles las cosas sin gritos, ni maltratos, y ahí vamos con el apoyo de la orientadora escolar y de los padres haciendo de estas personitas unas personas de bien (D4).

En resumen, el servicio de orientación escolar posee la visión tanto de lo político como de lo institucional y lo contextual que caracteriza a la escuela.

En el caso de la IE. Privada no se cuenta con esta estrategia, debido a los escasos recursos financieros y falta de apoyos externos, sin embargo, este trabajo de orientación, trata de realizarlo el directivo del mismo centro, desde su sentir y pensar, sin orientación específica de un ente conocedor e institucionalizado en el tema.

9 La subjetivación del poder en la convivencia escolar

Entre las diferentes lecturas de la información y tejido analítico de la misma, emerge de las líneas una categoría que parece transversalizar las dinámicas convivenciales desde las perspectivas de los directivos y docentes: El Poder. Lo que subyace en lo que se expresan en sus discursos, da muestra de cómo se puede visibilizar o no a los diferentes actores educativos a partir de los juegos de poder que se suscitan en sus contextos escolares. Ésta percepción del poder está implícita en las concepciones y modelos de gestión de la convivencia escolar que con el transcurrir del tiempo han ido elaborando de manera inconsciente los directivos y docentes de las instituciones educativas del sector público y privado.

Para realizar el respectivo análisis de la información encontrada acerca de poder, se establece como parámetro interpretativo la postura Foucaultiana, la cual provee elementos que enriquecen este ejercicio. Desde este foco comprensivo, lo que realmente interesa en cuanto al poder, es determinar cuáles son sus mecanismos, sus implicaciones, sus relaciones y los distintos dispositivos de poder que se utilizan en los diferentes niveles de la sociedad, como lo refiere Ávila-Fuenmayor (2007), al realizar una interpelación del pensamiento Foucaultiano.

En efecto, desde esta postura, el poder, puede ser entendido como aquellas formas de dominación de la subjetividad, las cuales a través del tiempo han buscado la individualización del sujeto o la totalización del mismo. Lo anterior significa que se debe pensar no en un poder absoluto, sino en diversos poderes los cuales están circunscritos a una situación determinada. Frente a esto, Foucault (1993a) menciona a Marx en cuanto a la existencia de varios poderes, denominando aquí al poder como formas de dominación, formas de sujeción, que opera localmente y que poseen su propio funcionamiento, procedimiento y técnica, esto significa, que se debe hablar en términos de poderes, en especial cuando estos tienen unas características históricas y geográficas propias. A su vez, el mismo Foucault (1988) rescata la necesidad de

relaciones diádicas, es decir, “de parejas”, para que se pueda ejercer el poder entre los sujetos. Es así, como en la cotidianidad escolar se visualiza permanentemente situaciones de poder en la convivencia escolar entre estudiantes, estudiantes-docentes, y lo que acontece en la cotidianidad escolar entre docentes, docentes-padres de familias, docentes-directivos y directivos- padres de familia.

De otra parte, estas interacciones entre los diferentes actores, crean y recrean unas redes colmadas de significado que acompañan la dinámica de la convivencia escolar propia de cada institución educativa. Este espacio intersubjetivo es de gran interés en términos de poder, ya que en él, se elaboran de manera consciente e inconsciente juegos de poder en un momento y situación determinada en aras al control del otro.

Considerando lo anterior, se puede identificar al comprender las narraciones de los actores participantes en esta investigación, dos elementos fundamentales para el poder: Los mecanismos que lo ejercen y lo imponen, y las relaciones que se suscitan en el ejercicio del mismo en el contexto de aplicación, el cual en este caso, son las instituciones del sector educativo público y privado. Estos dos aspectos pueden generar, en términos de poder, una mayor individualización de los actores, o por el contrario, la totalización de los mismos, permitiendo la visibilización y participación de estos, o invisibilizándolos en las dinámicas cotidianas escolares, dejándolos como sujeto dominados y subyugados.

9.2 Los mecanismos de poder en la convivencia escolar

Desde la teoría Foucaultiana, considerar los mecanismos de poder es de gran relevancia ya que son ellos quienes mantienen o hacen funcionar un dispositivo de poder. Al analizar la convivencia escolar en el contexto educativo, se puede identificar, entonces, tres mecanismos que lideran y mantienen las estructuras de poder necesarias para mantener el control sobre el sujeto: El Estado, la escuela y la familia. Cada uno de ellos implementa determinadas estrategias y dispositivos que de forma

procedimental y permanente están delineando el prototipo de sujeto que se requiere en la sociedad actual, basándose para ello, en postulados en torno a la disciplina y el buen convivir.

Así mismo, la educación es uno de los sistemas en el cual el poder está más vigente, en especial cuando enmarca su filosofía en principios tácitos como la disciplina y la regulación, por ende, no es en vano la estructuración organizativa que le caracteriza y las formas de controlar y regular el que hacer de quienes hacen parte del sistema educativo. La escala jerárquica para la toma de decisiones, las políticas públicas para la evaluación y promoción, tanto de educandos como de docentes, las diversas estrategias que diseña y sistematiza para mantener el control del sujeto a producir, muestra como el Estado manifiesta su poder de manera sutil e imperceptible hacia el producto humano que requiere en su sociedad.

Es así, como el Estado -percibido como mecanismo de poder político, en palabras de Foucault-, ignora al sujeto y su individualidad, buscando incesantemente la aglutinación y normatización del mismo. Lo anterior, es claramente evidente en cuanto a convivencia escolar trata, con la creación de Políticas estatales y sistemas integrados, a partir de los cuales, se pretende controlar y dar parámetros legales a las entidades encargadas a la formación del sujeto.

Por su parte, el Estado espera de las instituciones educativas frente a la convivencia escolar, un actuar diligente, proactivo y garante de los derechos, que coadyuve a la formación integral de los educandos. Responsabiliza a la Escuela del cambio y transformación del estudiante, recordando que es en sus aulas donde se define la personalidad del individuo y su respectivo proyecto de vida, para lo cual apoya con la creación de un sistema integrado de atención donde participen todos los actores educativos y sociales que tengan competencia en el abordaje de las situaciones que pueden poner en riesgo la convivencia escolar y propone la estructuración de un ruta de atención integral que permita la mitigación de las mismas, como lo aborda en el considerando del decreto 1965 de 2013:

Que el Gobierno Nacional reconoce que uno de los retos que tiene el país, está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, a través de una política que promueva y fortalezca la convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los estudiantes vivan en los establecimientos educativos, es definitiva para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de desarrollar y construir su proyecto de vida; y que de la satisfacción que cada niño y joven alcance y del sentido que, a través del aprendizaje, le dé a su vida, depende no sólo su bienestar sino la prosperidad colectiva.

Por lo anterior, se requiere de un desarrollo normativo que permita fijar la conformación y funcionamiento del Sistema de Información Unificado y establecer las pautas mínimas sobre cómo aplicar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos, para prevenir y mitigar las situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Considerando lo anterior, se puede determinar cómo el Estado muestra a las instituciones educativas, quien es el que determina las políticas para atención de aquellas conductas que atenten contra el control que ejerce el gobierno a sus gobernados, pero a su vez, también le dice de manera implícita de quien es la responsabilidad de la ejecución e implementación de estas políticas, la escuela. Aquí se evidencia claramente, como el Estado se convierte en mecanismo de poder para la escuela, direccionando y reglamentando su proceder, pensar y gestionar.

En algunas ocasiones, en especial en la institución educativa privada, se ha percibido cómo representantes del Estado, muestran preferencias y trato especial a otras instituciones, dejando en ellos una sensación de inequidad e igualdad, como se relata a continuación:

Se nos ha presentado la situación que el otro colegio privado recibe a los niños que pierden aquí y los promueve al siguiente grado para la matrícula.

Esto se le ha comentado al director de núcleo y él opina que es posible que en la otra institución utilicen otras estrategias y metodologías para la evaluación y les está funcionando. Yo le sugerí que deberían hacer públicas las evidencias de esa evaluación, lo cual no le pareció necesario. A veces pienso que el director de núcleo se la tiene montada a nuestra institución y por eso es así con nosotras, estricto y normativo. (D6)

De otro lado, la misma institución, siente con aire de ironía, como los mismos padres presionan el proceder institucional, basándose para ello en lo que designa la norma:

Ayer llegó la abuela de un niño de segundo que lo está criando ya que los padres se separaron cuando el niño era muy pequeño. La señora no permite que le digan nada del niño y dijo: “la rectora me ha dicho que el niño me va a perder el año, y el niño no puede perder el año”, yo le dije: “¿por qué?”, y dijo “porque hay una ley”. Lo curioso es que la abuelita no sabe ni leer, ni escribir y dice que hay una ley (D6)

Asimismo, el Estado estructura y determina dispositivos que orientan y direccionan a la escuela en términos de convivencia escolar: La Ley 1620 de 2013, el decreto 1965 del mismo año y la guía No. 49 del Ministerio de Educación Nacional, a través de los cuales da lineamientos, principios, valores y clasificaciones en caso de presentarse irregularidades en los contextos escolares. Sin embargo, y considerando el poder que ejerce el Estado sobre la escuela, se fijan a su vez, las sanciones, infracciones y medidas disciplinarias tanto a instituciones educativas públicas como privadas en caso de no dar cumplimiento a las mencionadas reglamentaciones estatales, cómo lo indica en la Ley 1620 de 2013 en el capítulo VI artículos del 35 al 38, en uno de sus apartes a continuación:

Artículo 35. Sanciones. *Las conductas de los actores del sistema en relación con la omisión, incumplimiento o retraso en la implementación de la Ruta o en*

el funcionamiento de los niveles de la estructura del Sistema se sancionarán de acuerdo con lo establecido en el Código General y de Procedimiento Penal, el Código Único Disciplinario y el Código de la Infancia y la Adolescencia.

Artículo 36. *Sanciones a las instituciones educativas privadas. Las entidades territoriales certificadas podrán imponer a las instituciones educativas de carácter privado que incurran en cualquiera de las conductas de que trata el artículo anterior, (...)*

Artículo 38: *De las Faltas Disciplinarias de los docentes y directivos docentes oficiales. En las instituciones educativas de carácter oficial, los docentes y directivos docentes en el marco de las funciones asignadas a su respectivo cargo, serán responsables por hacer efectiva la implementación del Sistema al interior de "las mismas. La omisión o el incumplimiento de este deber constituyen una falta disciplinaria y dará lugar a las sanciones previstas por la ley para estos servidores. (Ley 1620 de 2013)*

En resumen, los anteriores dispositivos muestran el poder del Estado y su intención de direccionar los procesos y procedimientos que se deben desarrollar al momento de atender situaciones que irrumpen en la “normalidad” de la escuela, cómo lo señala el objetivo de la misma:

es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y de los niveles

educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (Ley 1620 de 2013)

Otro de los mecanismos que denotan poder en la convivencia escolar es la misma Escuela, siendo al interior de ella donde se visibilizan diversas formas de poder entre sus actores. Para Foucault (1988), las escuelas mantienen un control interno, articulado y detallado que está dirigido a la producción de sujetos. Para ello, estructura y plantea una economía de castigos y recompensas que buscan perfilar el actuar, pensar y sentir del educando.

A su vez, el pensar en convivencia escolar, hace que se asocie con parámetros que normaticen y regulen el interactuar, sentir y posiblemente expresar del sujeto. Es así, como un espacio con tanta diversidad y multiculturalidad como lo es la escuela, no es ajena a que se presente diariamente el conflicto, punto de interés cuando de poder se trata. Por tanto, uno de los objetivos que busca el convivir escolar es la armonía, está sustentada en mecanismos permeados por el poder, para orientar, promover y reproducir la conducta esperada de quienes participan en el sistema educativo.

Así pues, las instituciones educativas pública y privada de este estudio no están exentas de la presencia del poder en su gestión institucional de la convivencia escolar, ya que están inmersas y conforman el sistema educativo colombiano. Sin embargo hablar de poder desde los roles institucionales de directivo y docente, puede ser tomado como una actitud desafiante y poco convencional que va en contra de la educación, en especial sí en este clamor se entrecruzan sentimientos y actitudes de inconformismo frente a lo que sucede en su espacio escolar.

Una situación específica de dominación y poder identificada en las voces de los actores, es la relacionada con la toma de decisiones, se lee entre líneas la influencia del poder al momento de asumirlas y ponerlas en marcha. Tanto en la institución educativa pública como en la privada se denota cómo los intereses individuales

sobrepasan a los colectivos y por ende institucionales. Uno de los ejemplos claros para mostrar la interacción entre poder y toma de decisiones lo evidencia el siguiente relato: “yo le decía a la rectora, usted es la rectora mande bien o mande mal. Aquí se nota la influencia de la profesora de cuarto, lo que diga la profesora se hace”. (D6)

Así pues, este comentario permite visualizar, el llamado a la sumisión generalizado a todos quienes hacen parte de la institución, en especial, al cuerpo docente que hace parte de ella. Pero ese llamado, está en términos individuales y personales de parte de la docente de la institución privada a su directiva, buscando con esto, mayor reconocimiento y control sobre las situaciones propias de este centro. Aquí, se evidencia esa necesidad de regulación que demanda la docente, para que todos ellos sean tratados en iguales condiciones, sin importar las diversidades que se evidencien entre ellos.

Entre los dispositivos con que cuenta la escuela para controlar a todos quienes hacen parte de su comunidad escolar se identifica: el manual de convivencia y el debido proceso. El Directivo como figura de poder, ejerce el mismo hacia el docente y el mismo estudiante exigiéndoles comportamientos acordes a lo estipulado en el manual de convivencia; a su vez, el docente emplea cuadernos de disciplina, el observador del alumno o actas de compromiso como herramientas para regular el comportamiento del estudiante, como lo señala el siguiente acto de la IE Privada:

A mí por ejemplo, antes de escribir una anotación en el observador, he optado por realizar actas de compromiso con los estudiantes y los padres en pro a un cambio. ¿Recuerda el caso que le comente del niño que era muy agresivo? A él yo le hice un acta de compromiso junto con los padres y el cambio ha sido muy positivo, yo le explique la seriedad y responsabilidad que significa el hacer un acta de compromiso y eso le ha ayudado mucho. (D7)

De acuerdo con lo anterior, la percepción que tenga el docente de control y de sujeto, determinarán los dispositivos y el objetivo de los mismos al momento de

mantener y/o modificar la conducta de sus educandos, de ahí, que algunos métodos disciplinarios sean aceptados e implementados más por unos docentes que por otros de la misma institución educativa.

Por último, la Familia, como mecanismo de poder, tiene un gran peso en la convivencia escolar, vista desde las instituciones educativas, ya que los mecanismos de autoridad que en ella se implementen y lo oportunos que sean en las pautas de crianza de los educandos, facilita la dominación del proceso escolar en los establecimientos educativos, o por el contrario, dificulta al mismo, lo cual conlleva a una afectación de la convivencia escolar. Por ende, el modelado positivo de los padres de familia, el establecimiento de normas de claras y la formación en valores al interior del hogar, ayudan a la estructuración de un sistema de premios y castigos que contribuyen a moldear la conducta deseada en el sujeto.

Casos como los que plantean a continuación directivos y docentes, dejan entrever las expectativas que ellos tienen frente a la familia, como primer mecanismo de control sobre los hijos, ante esto el directivo de la IE. Pública refiere: “una niña se agarró con otra niña afuera en la institución, y la mamá de esta niña era la que ayudaba para que pelearan en la calle.” (DD1),

A su vez, una docente de la IE Privada pone de manifiesto la actitud que toma un estudiante, frente a las responsabilidades académicas que le competen y la posible reacción que asumen los padres en eventos como esos al interior del centro educativo:

Tengo el caso de un niño que me perdió la evaluación y le dije: “me la pasa al cuaderno y mañana a las ocho de la mañana lo quiero ver con el cuaderno” y al otro día llega el estudiante y me dice: “ay, es que no la hice”. La verdad yo siempre corrijo la evaluación de los estudiantes en el tablero y ellos lo deben pasar al cuaderno, pero este niño es muy fresco, y dice con toda tranquilidad: “no lo hice” y después para los papás de este niño, el malo es uno, el malo no es el estudiante, el malo es el profesor. (D6)

Es así, como algunas veces los juegos de poder que se suscitan entre escuela y familia, se tornan tensionantes y condicionan negativamente las conductas tanto de los estudiantes como de los mismos padres, como agrega otro de los docentes de la institución educativa privada: “Aquí en el colegio los padres de familia no acuden ni a las reuniones ni a la entrega de boletines. Ese es el problema de ser colegio privado, los padres cumplen cuando quieren”. (D6),

Por ende, tanto el Estado como la escuela, han derogado gran responsabilidad en el desarrollo y cambio de la conducta del sujeto en la familia. Por eso, el Estado a través de su ley 1098 de 2006, confiere y obliga a la familia como primera responsable de los actos y conductas del menor, apoyando y orientando a la escuela para que contribuya en esa formación.

9.3 Las relaciones de poder en la convivencia escolar

Otra de las características del poder que destaca la perspectiva de Foucault son las relaciones, las cuales se convierten en la manera de ejercerlo entre sujetos, a través del intercambio de signos lingüísticos, distribución de tareas o manejo de información. Lo que define una relación de poder, es si puede actuar o no sobre las actuaciones de otros, lo importante allí es gobernar, controlar y subyugar al otro, negándolo en el espacio intersubjetivo de la convivencia escolar.

Los aspectos a tenerse en cuenta para analizar las relaciones de poder al interior de este estudio son: las figuras de poder, los fines por los cuales se ejerce el poder, los instrumentos que se emplean para ejercerlo y los impactos obtenidos en el juego simbólico de poder.

Al hacer alusión a las figuras de poder, al interior de la escuela frente a la convivencia escolar, los actores identifican dos de ellas, hacia las cuales tienen determinadas expectativas a la hora de hacer gestión de la convivencia en las instituciones educativas: los directivos y los cuerpos colegiados. Estas figuras poseen

status y reconocimiento institucional, lo cual las hace fuertes a la hora de ejercer el poder.

En cuanto a los directivos, se manifiesta cómo algunas veces las situaciones que afectan la convivencia hacen que ellos tomen decisiones sin necesidad de consultar a otros entes, sólo basándose en su experiencia individual y la relación que se tenga con la (s) persona (s) vinculadas al evento a tratar, como lo expresa uno de ellos: “hay una situación que me ha marcado y que se presentó con un coordinador que presuntamente acosaba sexualmente a las estudiantes, a él lo cambié de sede para seguir nosotros nuestro trabajo acá, yo creo que eso ha resultado”.(DD1)

Con esto, el directivo de la institución educativa pública pretende controlar aquella situación que afecta la dinámica escolar y por ende, regular y tranquilizar al cuerpo docente, ya que por presión de los mismos, debió tomar este camino.

Sin embargo, este es un claro ejemplo de la subjetivación del poder, ya que a partir de su rol institucional, que le denota el máximo poder al interior de la misma, el directivo moviliza las condiciones que rodean el suceso a su interés y conveniencia, dando así la imagen de un adecuado proceder institucional, controlando de alguna manera la situación crítica en su momento. En esta decisión se percibe claramente el trato benevolente y solidario con su compañero institucional, sin embargo y teniendo en cuenta lo planteado por la Ley 1620 de 2013, esta decisión debió contar con el manejo y orientación del comité escolar de convivencia y el apoderamiento de las redes interinstitucionales responsables del mismo. Es así, por consiguiente que se deja de lado lo esperado por el Estado en estas circunstancias.

De otra parte, los cuerpos colegiados, son considerados por la Ley, como colaboradores y veedores de los procesos en la gestión convivencial, cumpliendo así, lo esperado por el sistema educativo; sin embargo en el caso de la institución educativa privada, de acuerdo a lo expresado por los docentes, son ellos quienes toman las decisiones definitivas en el acontecer educativo, como lo relata un docente: “El único

precedente que quedo institucionalmente ante la agresión de la madre a la rectora y docentes fue que la junta directiva del colegio la convocó y le habló acerca de lo ocurrido y le exigió respeto”. (D6)

De alguna manera, estas juntas directivas son figuras institucionales creadas por el sector privado para gerenciar y administrar los recursos que prevalecen en el establecimiento educativo, sin embargo, en casos como el anterior, ellas intervienen en situaciones que no son de su consorte, pero se crean el derecho, debido al poder administrativo y financiero que tienen ante la gestión de la institución en general.

Por otra parte, los fines inmersos en las relaciones de poder en su ejercicio, son de gran interés para la convivencia escolar, ya que allí está inmerso el verdadero sentido de porque controlar. En el caso de la Institución educativa Pública su ejercicio de poder entre los actores educativos va encaminado a promover y posibilitar un proyecto de vida a los educandos de su institución, empleando para esto un tejido social entre escuela y comunidad.

En efecto, el Tejido social devela el sentir, pensar y actuar inmersos en las concepciones de los directivos y docentes de la institución pública. Los factores externos que ponen en riesgo la inclusión, permanencia y desarrollo educativo de los estudiantes que asisten a ella, provocan en los mismos una actitud y postura orientada a fortalecer y dar elementos mínimos de convivencia y superación personal, que poco a poco permiten un acompasamiento entre escuela y familia, como a continuación se comenta:

pues los padres de familia, ahí a regañadientes como se dice, vienen y lo escuchan a uno y poco a poco han cambiado con sus hijos y con uno porque ellos a pesar de sus condiciones, nos respetan (D2)

En consecuencia, la concepción y gestión frente a la convivencia escolar vista desde una propuesta de tejido social, hace que individualmente se opten por

prácticas persuasivas en la atención y abordaje de tipo disciplinario, como lo muestra el caso que relata una docente al momento de indagar a un niño, acerca de lo ocurrido con la desaparición de un objeto de propiedad de la misma:

le dije, venga papito, usted dónde puso mi celular, usted lo cogió ayer, qué lo hizo , y dijo el niño: “no, yo no lo tengo, no he cogido nada” y le dije “mire, si usted me dice dónde está el celular, qué me lo hizo yo le voy a dar un regalo” y le mostré un regalo, que era un kid escolar que tenía colores, lapiceros, borradores, entonces le insistí y le dije “ pero dígame la verdad”, entonces claro él se emocionó y dijo “si claro profe yo lo cogí y lo vendí”. (D1)

Ahora bien, para la Institución educativa privada, su interés como organización es proveer conocimiento a sus educandos, ya que consideran que este abre posibilidades y oportunidades de empleabilidad en su futuro, teniendo en cuenta lo anterior, emplea estrategias institucionales para minimizar los factores que puedan incidir en ese proceso académico, lo cual en este caso es la agresividad estudiantil, como se expresa a continuación: “la indisciplina de ese grupo era terrible; cuando la docente estuvo por fuera un mes, no había profesor nuevo que se los aguantara, todos los días tocaba cambiar de profe, lo cual afectó también lo académico” (D6).

A partir de este comentario, se puede visibilizar la necesidad que percibe la institución educativa de atender la situación convivencial de ese grupo escolar en especial, ya que está incidiendo directamente en una de las fortalezas que promueve como entidad educativa, la calidad académica de sus educandos.

De otro lado, las relaciones de poder requieren de instrumentos que las materialicen sean estos, de tipo explícito o implícito. En la comprensión de la información recogida se destacan dos instrumentos de poder percibidos por los directivos y docentes en la convivencia escolar: la presión de grupo y la estabilidad laboral.

La presión grupal, como instrumento de las relaciones de poder, hace que se ejerza control y/o poder a conveniencia de un segmento de la comunidad sea en concordancia de las políticas institucionales o por el contrario, con la intención de satisfacer necesidades propias de ese grupo minoritario que promueve la presión. Este es uno de los instrumentos que más normatiza y aglutina al sujeto con relación a las expectativas y determinaciones de la sociedad. Antes de que el diferente se destaque del grupo, el mismo grupo a través del poder de las masas, genera situaciones de presión que obligan al diferente volver a la masificación inicial. Las dinámicas que se suscitan al interior de la escuela frecuentemente hacen que sus diferentes actores fomenten y/o generen mecanismos para que se tomen decisiones a conveniencia individual, grupal o institucional, es así como se enuncia a continuación lo que acontece en la institución educativa pública: “hay situaciones que hacen que el ambiente y los profesores se pongan tensos generando comentarios de pasillo, pero hay cosas que uno como funcionario tiene que actuar o sino uno puede ser el perjudicado”. (DD1)

Esto a su vez se puede corroborar en la institución educativa privada, en especial, frente a las decisiones a tomar en el equipo docente, cuando una docente narra:

Aquí se nota la influencia de la profesora de cuarto, ella es la única que tiene derecho a escoger a los estudiantes de primero hasta quinto, lo que diga la profesora se hace, pero si a ella le parece terrible, no se hace; para hacer algo aquí en el colegio, tenemos primero que comunicarle a ella y depender de su opinión. (D6).

Por otra parte, la estabilidad laboral inmersa en las relaciones de poder que se visibilizan en la institución educativa privada, permite identificar un ambiente de tensión y amenaza percibido por directivos y docentes, lo cual hace que se estructuren y diseñen estrategias de manera colectiva para subsanarlas, en especial la

primera, como lo muestra a continuación el directivo: “La parte económica es una situación que está afectando al colegio” (DD3).

Por tanto, para hacerle frente a la crisis que suscita la estabilidad laboral, a nivel institucional se proponen como acciones el realizar rifas, novenas decembrinas en el área rural y bingos, entre otras, como se indica en esta parte:

Para conseguir más dinero, una vez, presentamos un proyecto a la alcaldía municipal para trabajar en navidad por las veredas, con ese dinero liquidamos por primera vez en ocho años, eso fue un estímulo muy grande para el profesorado. (DD3).

Por último, en el ejercicio de poder a través de las relaciones del mismo, se generan unos impactos que de acuerdo a sus resultados y la conveniencia de ellos con lo esperado por la institución, hacen que se mantengan los instrumentos de poder que el sistema ha creado. Por ende, y como mayor impacto que han generado las relaciones de poder reveladas por los directivos y docentes de las instituciones educativas de la investigación, se develan los sentires.

Con respecto a los Sentires, que se visibilizan en las dinámicas internas de la institución educativa privada, se muestran aquellas emociones tales como egoísmo, hipocresía, inconformidad y deslealtad, producto posiblemente de las tensiones financieras, comunicativas y de liderazgo inmersas en el establecimiento, como lo rescata el siguiente comentario: “entre nosotros falta respeto, no hay dialogo si no discusiones, porque no hay respeto por la palabra del otro, aquí somos muy dados a hablar todos a la vez. Y muchas veces, se puede herir sentimientos”. (D5)

En conclusión, tanto los mecanismos como las relaciones de poder son elementos de gran importancia en los juegos de poder que se pueden suscitar al interior de la escuela. Es posible que estas influyan en la concepción que tenga el sujeto frente a la convivencia escolar, lo cual se ve reflejado en la postura y la estrategia que se

vaya a implementar para promoverla y gestionarla institucionalmente. Sí el juego de poder está acorde a los intereses individuales, es muy probable que la postura y las estrategias estén mediatizadas directamente por la concepción individual de convivencia y congruentes a la misma, en caso de presentarse lo contrario, puede ser que se ignore o se resalte al actor institucional en su gestión ante la convivencia escolar.

10. Conclusiones

Las concepciones sobre convivencia escolar de docentes y directivos se hallan inmersas en tres perspectivas relacionadas con el conflicto y la conciliación, los valores y el ideal de convivencia, evidenciando la riqueza conceptual y categorial implícita, así como los diversos referentes que sustentan su construcción.

Las concepciones actúan como facilitadoras u obstáculos para la convivencia escolar. Son reconocidas como facilitadoras aquellas que promueven una sana convivencia, entre tanto son visualizadas como obstaculizadoras aquellas concepciones que afectan la dinámica interna de la institución educativa y sus resultados académicos y convivenciales.

Las concepciones permiten comprender las dinámicas de la cotidianidad escolar, así como las posturas, prácticas y estrategias que adoptan e implementan las instituciones educativas y en este sentido, la gestión de la convivencia escolar, revela contradicciones y arbitrariedades que se expresan en los modelos identificados.

Los docentes y directivos hacen especial énfasis en factores externos, como problemas familiares y del entorno social de la escuela, que afectan la convivencia escolar desconociendo la repercusión que tiene la misma escuela sobre lo que ocurre en su interior. Si bien, no es posible negar la influencia de los factores descritos por los actores, la identificación de estos factores no coadyuva por si misma en la resolución de los conflictos, como se ha demostrado en numerosos estudios, y además, no se está visibilizando y reconociendo desde las voces de los actores, la responsabilidad de la escuela como institución social que posibilita la comunicación asertiva, la escucha activa, la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos y armónicos y que en consecuencia, invita a mirar la convivencia en una perspectiva multidimensional, en la cual se valoren también aspectos referidos a la Institución educativa como su historia, el horizonte institucional, el PEI, las relaciones interpersonales, los planes y programas, la

gestión académico administrativa, la gestión de la comunidad, entre otras, así como los factores del entorno familiar y social, político y económico en un mundo en permanente cambio y transformación.

El identificar y comprender los sucesos que afectan la convivencia en la institución educativa facilita una mayor probabilidad de promover cambios trascendentales y significativos, lo cual puede convertirse en una oportunidad de mejoramiento de la convivencia escolar y, por ende, del proyecto de vida de quienes hacen parte de la comunidad educativa.

El modelo de la gestión de la convivencia que promulga una Institución Educativa sea pública o privada, puede verse enmarcado en lo formal a partir de los procesos documentales que en esta se desarrollen, mientras que la postura institucional de la misma, es percibida desde lo informal, ya que ésta se visibiliza en la práctica y gestión que se implementa en su cotidianidad escolar.

La multiplicidad de lecturas y por ende de contextos, podrían posibilitar que en la realidad escolar se lleguen a identificar modelos de gestión de la convivencia de tipo híbridos, evidenciando probablemente tendencias al interior de los mismos.

Los mecanismos y relaciones de poder, permean las concepciones y modelos de gestión, condicionando las actitudes y las prácticas convivenciales.

El poder subjetiviza los procesos y procedimientos que puedan estar implícitos en la convivencia escolar, ya que faculta y visibiliza a quienes cumplen la norma, y niega o excluye a quienes atentan contra el orden social establecido.

La revisión de estudios sobre concepciones y modelos de gestión de la convivencia escolar, señala un camino aún por recorrer, ya sea vinculando a otros actores de la escuela, o indagando acerca de aquel mundo inconsciente y altamente significativo del horizonte de sentido de quienes conviven en las instituciones

educativas que representan una amplia influencia en las actitudes, prácticas y estrategias desarrolladas e implementadas en el contexto escolar.

11. Recomendaciones

Como resultado de esta investigación, se recomienda frente a las concepciones y modelos de gestión de convivencia escolar:

Socializar y sensibilizar a los estamentos encargados de proponer, viabilizar, aprobar y difundir la política pública educativa nacional acerca del abordaje de las concepciones desde una perspectiva co-constructiva y diversa, teniendo en cuenta a los directivos y docentes de las diferentes instituciones educativas tanto públicas como privadas, con el fin de movilizar los referentes individuales y gestionar una convivencia acorde a las necesidades y lecturas del contexto en el que se encuentran los establecimientos educativos, lo cual redundará en el reencuadre de la postura de los mismos para el actuar institucional y en la optimización de las estrategias a desarrollar en la promoción, prevención, atención y seguimiento de los sucesos que afectan la cotidianidad escolar.

Implementar estrategias de índole nacional y departamental que incidan en las posturas institucionales de los modelos de gestión de la convivencia en los establecimientos educativos públicos y privados, desde una perspectiva humanizante, diversa e inclusiva en la cual participen todos los actores educativos.

Vincular a los establecimientos educativos del sector privado en los esfuerzos de capacitación y sensibilización de la política pública acerca de convivencia escolar liderado a nivel nacional y departamental.

Organizar, adecuar y optimizar la entrevista semiestructurada focalizada y el grupo focal empleados en el estudio en miras a crear, implementar y validar una *Batería Asociativa sobre Convivencia Escolar*, con el fin de diseñar un instrumento que permita develar las concepciones de los actores educativos frente al tema.

Referencias

- Carbajal Padilla, P. (2013). *Convivencia Democrática en las Escuelas*. Apuntes para una reconceptualización. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Vol. 6. Nro. 2. España. Universidad de Toronto.
- Decreto 1965 (2013). *Se Crea El Sistema Nacional De Convivencia Escolar y Formación Para El Ejercicio De Los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación De La Violencia Escolar*. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-28630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf. (Junio 22 de 2014).
- Fierro Evans, M. C. (2013). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. Revista Sinéctica Nro.40. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- Gómez Ocaña, C., Matamala Salcedo, R. y Alcocel Cardona, T. (2002). *La Convivencia Escolar como factor de Calidad*. En: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>. (Recuperado en julio 20 de 2014).
- Guber, R. (2001). *La Etnografía, Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Guías 49. (2013). *Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar*. En: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>. Recuperado en julio 22 de 2014)
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. (6ª edición) España: Ediciones Morata.

- Ibarrola García, S. e Iriarte Redín, C. (2012). *La convivencia Escolar en Positivo. Mediación y Resolución de Conflictos*. España: Editorial Pirámide.
- Leiva Olivencia, J. J. y Borrero López, R. (Coord). (2011). *Interculturalidad y Escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural*. España: Ediciones: Octaedro S.L.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una Escuela son Exclusiones, Una forma de Trabajar en el Aula con Proyectos de Investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). *La Intervención Para La Mejora De La Convivencia En Los Centros Educativos: Modelos Y Ámbitos. Infancia Y Aprendizaje*. En: http://www.researchgate.net/profile/Cristina_Barrio/publication/233621539_La_intervencion_para_la_mejora_de_la_convivencia_en_los_centros_educativos_modelos_y_mbitos_Intervention_to_improve_coexistence_at_school_Models_and_domains/links/09e4150b387db7632f000000.pdf (Recuperado en Mayo 7 de 2015).
- Mateos Blanco, T. (2008). *La Percepción Del Contexto Escolar. Una Imagen Construida a partir de las Experiencias de los Alumnos. Cuestiones Pedagógicas*. Revista de Ciencias de la Educación Nro. 19. España: Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Ley Sobre Violencia Escolar 20536*. En: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087&r=6> (Recuperado en Septiembre 10 de 2014).

- Mockus Šivickas, Aurelijus Rūtenis Antanas. (2002). *La Educación Para Aprender a Vivir Juntos Convivencia como Armonización de Ley, Moral y Cultural*. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectPdf/121s/121smock.pdf> (Recuperado en Septiembre 02 de 2014)
- Ortega Ruiz, R. (2007). *La convivencia: un regalo de la cultura a la Escuela*. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Ortega_Rosario/publication/39219654_La_convivencia__un_regalo_de_la_cultura_a_la_escuela/links/0fcfd50ed8f8146f68000000.pdf (Recuperado Octubre 08 de 2014).
- Páez Morales, G. (1984). *La Familia Como Institución Social. La Sociología de la Familia. Elementos de Análisis En Colombia y América Latina*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Perafán, G. A. y Adúriz-Bravo, A. (2005). *Pensamiento Y Conocimiento De Los Profesores. Debate Y Perspectivas Internacionales*. (2ª. Edición). Barcelona. Editorial Nomos.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristan, J. (1988). *Pensamiento Y Acción En El Profesor: De Los Estudios Sobre La Planificación Al Pensamiento Práctico*. En: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf>. (Recuperado en Octubre 12 de 2014).
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El Conocimiento De Los Profesores: Una Propuesta Formativa en el Área de Ciencias*. Sevilla: Díada Editora S.L.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas Formas de pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones De Profesores Y Alumnos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas: Una Aproximación Al Conocimiento Cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Sallán, J. G. (1996). *La Organización Escolar: Contexto y Texto ee Actuación*. Madrid: Editorial. La Muralla.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases De La Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos Para Desarrollar La Teoría Fundamentada*. (1ª edición en español). Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Torrego Seijo, J. C.. (2006). *Modelo Integrado De Mejora De La Convivencia. Estrategias De Medicación Y Tratamiento De Conflictos*. España: Editorial Graó.

Torrego Seijo, J. C. y Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y Disciplina en la Escuela. El Aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Editorial Alianza.

Referencias Bibliográficas

Acosta Valdeleón, W. (2011) *Gestión Escolar Y Producción De Subjetividad En Colombia 1990-2005*. Revista de la Universidad de la Salle Nro. 56. Bogotá: Universidad de la Salle.

Alape, S., Alarcón, S. C., Rojas, Á. M. y Martínez Hynes, M. A. (2012). *Factores Que Inciden en el Comportamiento Agresivo Reincidente Presentado por los Niños En Edad Escolar Durante El Segundo Semestre Del Año 2011 En Las Instituciones Públicas Educativas: Normal, Departamental Y Winnipeg Del Área Urbana Del Municipio De Pitalito-Huila*. En: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/294/Angela%20Maria%20Rojas.pdf?sequence=3>. (Recuperado en Agosto 22 de 2014).

- Alemany Arrebola, I., Ortiz Gómez, M. del M., Rojas Ruiz, G. y Herrera Torres, L. (2012). *Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla*. Revista Iberoamericana de Educación. Nro. 60/1. España: Universidad de Granada.
- Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruíz, J. y Pérez Gómez, Á. (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Ediciones AKAL. (Vol. 25).
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). *Hacia Una Pedagogía de la Convivencia*. Revista Psykhe Vol. 14, Nro.1 Chile. Universidad Católica de Santiago de Chile.
- Ávila- Fuenmayor, F. (2007). *El Concepto de Poder En Michel Foucault*. Revista A parte Rei No. 53 <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf> (Recuperado en Mayo 24 de 2015).
- Bolaños Bolaños, G. y Molina Bogantes, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Juan José de Costa rica. https://books.google.com.co/books?id=Ew_JkA-5EaUC&pg=PA48&lpg=PA48&dq=concepto+de+ambiente+escolar&source=bl&ots=iQFqxOTV1s&sig=HpGEiZ88fgTLs5Hz-Cd9_rNwYso&hl=en&sa=X&ved=0CGUQ6AEwCGoVChMImrLjtpP0xgIVic6ACh1ZmAJ1#v=onepage&q=concepto%20de%20ambiente%20escolar&f=false.
- Camacho Araque, Y. P. (2014). *Implementación de la Ley 1620 y el decreto 1965 de 2013, Convivencia Escolar en las Instituciones educativas del Municipio de Yopal*. En <http://hdl.handle.net/10596/2638> (Recuperado en Mayo 9 de 2015).

- Carvajal Castillo, C. A, Soto Godoy, M. F., Urrea Roa, P. N. y López de Mesa Melo, C. B. (2012). *La Convivencia Escolar en Adolescentes de Cinco Municipios de Sabana Centro Departamento de Cundinamarca-Colombia* En: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/handle/10818/6580> (Recuperado en Agosto 18 de 2013).
- Cerda Gutiérrez, H. (2011). *Los Elementos de la Investigación. Cómo Reconocerlos, Diseñarlos Y Construirlos*. (1 edición). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Chaux, E. (2011). *Múltiples Perspectivas sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones En Violencia Escolar*. Revista Psykhe Vol. 20, Nro.2 Chile. Universidad de los Andes.
- Davini, M. C. (1995). *La Formación Docente En Cuestión: Política Y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado Salazar, R. y Lara Salcedo, L. M. (2008). *De La Mediación Del Conflicto Escolar A La Construcción De Comunidades Justas*. Revista Universitas Psychologica Vol. 7 Nro. 3. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). *Convivencia Escolar: Fortaleza de la Comunidad Educativa Y Protección Ante La Conflictividad Escolar*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, vol. 23, Nro. 3. España: Universidad de Zaragoza.
- Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Editorial Santillana.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Por Una Cultura de la Convivencia Democrática*. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. 55-78 Disponible en: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1234289323.pdf. (Recuperado en septiembre de 2015)

- Duarte Duarte, J. (2005). *Comunicación y Convivencia Escolar en la Ciudad De Medellín*. Revista Iberoamericana de Educación No. 37. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Fonseca León, G. I. y Sánchez Lancheros, B. (2014). *Educación Prosocial En El Contexto Escolar De Niños/As Adolescentes, Para Una Sana Convivencia*. En: <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/2502> (Recuperado Septiembre 10 de 2014).
- Foucault, M. (1988). *El Sujeto Y El Poder*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. En: <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A> (Recuperado 1 de Julio de 2015).
- Foucault, M. y Díaz, E. (1993a). *Las Redes Del Poder*. En: <http://www.diporets.org/articulos/Las%20redes%20del%20poder.pdf> (Recuperado en Mayo 13 de 2015).
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003) *Percepciones De Profesores Y Alumnos De E.S.O. Sobre La Disciplina En El Aula*. Revista Psicothema Vol. 15, Nro. 3. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Guzmán Muñoz, E., Muñoz, J., Preciado Espitia, A. (2012). *La Convivencia Escolar: Una Mirada Desde La Diversidad Cultural*. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1066/1/109_Preciado_Espitia_Edgar_Alexander_Tesis.pdf (Recuperado Agosto 25 de 2014).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª edición) México: Mc Graw Hill.

- Kröyer, O. N. y Muñoz Reyes, M. (2011). *Análisis De La Convivencia Escolar En Segundo Ciclo Básico De La Comuna (Municipio) De Tomé: Percepción De Los Actores*. Revista Psychology, Society & Education No. 2. Concepción: Universidad de Almería
- Leiva Olivencia, J. J. (2008). *Interculturalidad, Gestión De La Convivencia Y Diversidad Cultural En La Escuela: Un Estudio De Las Actitudes Del Profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación Nro. 46. España. Universidad de Málaga
- Leiva Olivencia, J. J. (2010). *Educación Intercultural Y Convivencia Desde La Perspectiva Docente*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado Nro. 3. Universidad de Málaga
- Martínez, M. (2010). *Educación Y Ciudadanía En Sociedades Democráticas: Hacia Una Ciudadanía Colaborativa*. En B. Toro, y A. Tallone, Educación, valores y ciudadanía. Madrid: Fundación SM y OEI.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). *Convivencia Escolar: Problemas Y Soluciones*. Revista Complutense de educación Nro. 1. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Maturana Moreno, G. A., Pesca Barrios, A. M., Urrego Peña, Á. L. y Velasco Rojas, A. (2009). *Teoría Sustantiva Acerca De Las Creencias En Convivencia Escolar De Estudiantes, Docentes Y Directivos Docentes En Tres Colegios Públicos de Bogotá D.C.* En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis76.pdf> (Recuperado en Julio 4 de 2014).
- McLeod, J. & Homson, R.. (2009) *Researching Social Change: Qualitative approaches*, London: Sage.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Second Edition.
- Miñana Blasco, C., Quintero, O. A., Villegas, L. M., Ariza, A., Arango, C., Garzón, J. C. y Rodríguez, J. G. (2003). *Educación, Convivencia, Conflicto Y Democracia: Una Exploración Sobre Discursos Y Experiencias En Colombia Que Incorporan Prácticas Artísticas, Lúdicas O Mediáticas*. En: www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/44/ (Recuperado en Agosto 18 de 2013).
- Naranjo Pereira, M. L. (2008). *Relaciones Interpersonales Adecuadas Mediante Una Comunicación Y Conducta Asertivas*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea] 2008, 8 (enero-abril) : [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>> ISSN
- Ortega Ruiz, R. (2007). *La Convivencia: Un Regalo De La Cultura A La Escuela*. Disponible en http://www.researchgate.net/profile/Ortega_Rosario/publication/39219654_La_convivencia_un_regalo_de_la_cultura_a_la_escuela/links/0fcfd50ed8f8146f68000000.pdf (Recuperado Octubre 08 de 2014).
- Ortega Ruiz, R. y Del Rey Alamillo, R. (2001). *Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)*. Revista de Educación núm. 324. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd Edition, Sage.
- Perafán, G. A. (2004). *La Epistemología Del Profesor Sorbe Su Propio Conocimiento Profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Peralta Sánchez, F. J. (2004). *Estudio De Los Problemas De Convivencia Escolar En Estudiantes De Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18305> (Recuperado en Julio 4 de 2014).
- Pérez Crespo, M. de J. (2003). *La Mediación Escolar, Proceso De Suma De Dos Modelos De Intervención Mediadora En La Escuela: Los Programas De Mediación Escolar Y La Mediación Social Intercultural A Su Paso Por Instituciones Educativas*. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, Nro. 8. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín Del Pozo, R. (1997). *Conocimiento Profesional Y Epistemología De Los Profesores I: Teoría, Métodos E Instrumentos. Enseñanza De Las Ciencias*. Diana Editora S.L.
- Rayo Tuvilla, J. (2004). *Convivencia Escolar Y Resolución Pacífica De Conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Rodríguez Jares, X. (2002). *Aprender A Convivir*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 44, 79-92. Disponible en: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1234289323.pdf (Recuperado en septiembre de 2015).
- Saldivia Córdova, S. (2008). *Concepciones Asociadas A La Convivencia Escolar Que Manejan Los Docentes Directivos, Docentes De Aula, Asistente De La Educación, Apoderados Y Alumnos, Que Conforman La Comunidad Educativa De Un Liceo Municipal Del Sector Sur-Oriente De La Capital*. Disponible En: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/cs-saldivia_s/html/index-frames.html. (Recuperado en Julio 4 de 2014).

- San Juan, M. A. (2008). *Significados Que Otorgan A La Convivencia Escolar En Aula Estudiantes Y Profesores De Educación Media De Una Institución Educativa*. En http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/sanjuan.m/sources/sanjuán_m.pdf: (Recuperado en septiembre 7 de 2014).
- Santana Vega, L. E. (2009). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Cambian los tiempos, Cambian las responsabilidades profesionales*. (3ª edición). Madrid. Ediciones Pirámide.
- Shulman, L. (1989). *Paradigmas Y Programas De Investigación En El Estudio De La Enseñanza. Una Perspectiva Contemporánea*. En M.C. Wittrock, (Ed.), *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Tamar, F. (2005) *Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar*. Pontificia universidad católica de Chile. Disponible En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100016&script=sci_arttext___(Recuperado en 15 de octubre de 2015).
- Teixido Saballs, J. y Castillo Carbonell, M. (2013). *Prácticas De Mejora De La Convivencia Escolar, Recopilación, Sistematización Y Análisis De Buenas Prácticas*. Málaga: Ediciones: Aljibe.
- Torrego Seijo, J. C. (2010) *La Mejora de la Convivencia en un Instituto de Secundaria de la Comunidad de Madrid*. *Revista de Currículum y de Formación del Profesorado* Vol. 14 Nro. 1. Madrid: Universidad de Alcalá.

Trianes Torres, M. V., Sánchez Sánchez, A. y Muñoz Sánchez, Á. (2001) *Educación La Convivencia Como Prevención De Violencia Interpersonal: Perspectivas De Los Profesores*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado Nro. 41. España: Universidad de Zaragoza.

Velázquez Guzmán, M. G. (2008). *Investigación Documental Sobre Convivencia Escolar Colombia: Problemas Sociales, Dimensiones Educativas Y Aproximaciones Metodológicas*. Disponible En: <http://convivenciaescolar.net/RACE/aprobados/12RACE~1.PDF>. (Recuperado en Noviembre 11 de 2013)

Anexo A. Instrumento No. 1 Entrevista Semiestructurada Focalizada**CONCEPCIONES Y MODELOS DE GESTION DE CONVIVENCIA
ESCOLAR DE DIRECTIVOS Y DOCENTES****GUÍA DE ENTREVISTA****Objetivo**

Obtener información que permita develar y comprender las concepciones sobre convivencia escolar de los docentes directivos y docentes de aula, como insumo para repensar las dinámicas de convivencia escolar.

La información tendrá carácter anónimo, su nombre y sus datos, sólo serán utilizados para fines de la investigación y en ningún caso serán publicados.

Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Nombre cinco palabras que den cuenta de la convivencia escolar en su Institución Educativa. Jerarquícelas de mayor a menor según el grado de afinidad con el concepto de convivencia escolar.
2. Mencione algunos aspectos a destacar de la convivencia escolar de su Institución Educativa.
3. Narre una situación que haya afectado la convivencia escolar de su I.E y cómo se resolvió dicha situación.
4. ¿Cómo se imagina una institución educativa en donde exista un buen ambiente escolar?

5. Describa un caso de violencia escolar evidenciado en su institución y la forma como fue resuelto.

Instrucción: Agrupe las siguientes imágenes de acuerdo al ambiente escolar de su Institución Educativa y justifique su clasificación.





Imagen No. 5



Imagen No. 6

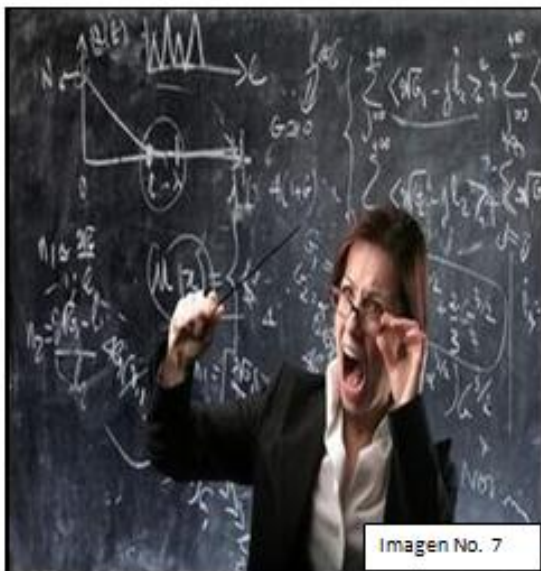


Imagen No. 7



Imagen No. 8



Imagen No. 9



Imagen No. 10



Imagen No. 11

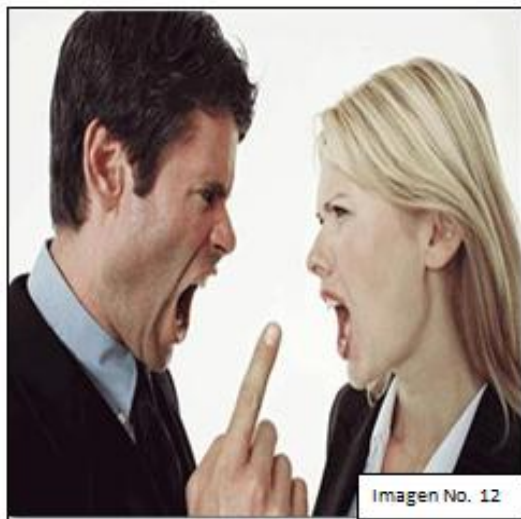


Imagen No. 12



Anexo B. Instrumento No. 2 Grupo Focal

“ CONCEPCIONES Y MODELOS DE GESTION SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE DIRECTIVOS Y DOCENTES ”				
DISEÑO GRUPO FOCAL				
Fecha:		Lugar:		
Investigadores	Maestranteres: Paula Patricia Peña Figueroa Jacqueline Sánchez Prada Jacqueline Ramírez Sánchez			
Participantes	Docentes:	Sexo		HORA DE INICIO 8:00 A.M.
	Directivos:	F	M	
Materiales	Hojas, Lápices, Grabadora y Pilas			
DESARROLLO				
<p>Objetivo de la Investigación: Develar las concepciones sobre convivencia escolar que tienen los directivos docentes y los docentes aula de dos Instituciones educativas del sector público y privado.</p> <p>Objetivo del Grupo Focal: Visibilizar los modelos de gestión implícitos en las concepciones de convivencia escolar de los directivos docentes y docentes de aula.</p>				

El grupo focal se inicia ofreciendo un saludo de bienvenida a los participantes del encuentro y socializando el objetivo del mismo, definiendo reglas tales como: participación, respeto, formas de intervención, entre otras.

Para dar continuidad al ejercicio, se entrega de manera individual a los directivos docentes y docentes de aula una hoja y un lapicero para desarrollar la actividad de manera individual. Al interior de cada Hoja se presenta el caso a analizar, y las preguntas a responder. El encuentro se realiza en dos momentos:

1) El ***primero***, trata del análisis de un caso que puede ocurrir en el acontecer cotidiano de cualquier comunidad educativa, así:

“ Durante el recreo escolar, el alumno de quinto grado Alirio, empujó a María, su compañera de aula, haciendo caer su refrigerio, situación que ha sido repetitiva en él. Susana la profesora de disciplina de esa zona, se dio cuenta de lo ocurrido”.

Una vez entregados a todos los participantes el material, se le sugiere al directivo docente y docente de aula que analice el anterior caso desde la perspectiva de su rol institucional y de respuesta a los siguientes interrogantes:

- 1. ¿Cómo le sugeriría a Susana que resuelva esta situación?***
- 2. ¿A quiénes debe tener en cuenta Susana para la resolución planteada y porque?***
- 3. ¿Qué elementos o herramientas considera que Susana debe emplear para resolver la situación?***
- 4. ¿Una vez se resuelva la situación, Susana que podría esperar de Alirio y María?***

Las respuestas deberán ser consignadas en la hoja de trabajo entregada anteriormente y contará con un tiempo aproximado de 20 -30 minutos para su desarrollo.

Al terminar esta primera parte, el facilitador recoge las hojas de trabajo realizado individualmente.

- 1) Para el **segundo momento**, se entrega a los participantes una hoja que contiene tres posibles tipos de resolución de la situación anterior, enfocados estos, desde cada uno de los modelos de gestión de la convivencia escolar.

Los tipos de resolución planteados son:

Seguidamente se les indica:

A continuación, presentamos tres formas de posible solución al caso anterior. Realice la lectura de ellos y analice desde el enfoque institucional ¿Cuál considera que se aplica en su centro educativo para resolver esta situación? Argumente su respuesta.

Cada uno de los participantes tendrá aproximadamente 5 minutos para socializar su elección y su respectiva argumentación.

Este momento tiene una duración de aproximadamente 40 minutos.

Los facilitadores del encuentro toman nota de los aspectos más relevantes de expuestos en las socializaciones de los participantes.

Para llevar a cabo el cierre, del grupo focal se evalúa con los asistentes los impactos del encuentro, como parte de una retroalimentación del proceso desarrollado y en aras de complementar más información para la investigación, agradeciendo a su vez la participación en el mismo.

Lista de chequeo:

1. Lugar adecuado en tamaño y acústica
2. Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del Grupo focal
3. Asistentes sentados en U en la sala
4. Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema
5. Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada
6. Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión
7. Se explicita desde el comienzo los objetivos planteados para esta reunión
8. Se permite la participación de todos los participantes
9. Reunión entre 60 y 120 min.
10. Registro de la información (grabadora- video)

11. Refrigerios adecuados y no interrumpen el desarrollo de la actividad
12. Escarapelas con identificación de los asistentes

Anexo C. Consentimiento Informado

CONCEPCIONES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR DE DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES DE AULA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar, luego de comprender en qué consiste la investigación “CONCEPCIONES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR DE DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES DE AULA.” adelantada por estudiantes de la Maestría en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales. Le solicitamos responder los instrumentos empleados en la investigación de la manera más honesta y completa posible, recordando que nuestro fin no es evaluar su trabajo ni el de su institución, sino profundizar en el tema de la convivencia escolar.

Para la recolección de datos se aplicaran inicialmente entrevistas semiestructuradas individuales, a los directivos docentes y docentes de la institución educativa con el fin de obtener información relacionada con sus concepciones sobre convivencia escolar. Para ello, de manera previa se procede a explicar al informante los aspectos relevantes de la investigación a través de la lectura del consentimiento informado. Los tiempos en los cuales se desarrollarán los encuentros serán concertados entre la institución educativa y las investigadoras.

Con la información obtenida podemos realizar una aproximación acerca de las concepciones sobre convivencia escolar inmersas en el equipo docente participante en la investigación, quienes recibirán respuesta a cualquier pregunta que les surja acerca de la misma en el momento que consideren oportuno.

Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia, además, recibirán la información respectiva como resultado del estudio.

Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, consolidándolos en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas y/o instituciones de las cuales se obtenga información.

Certifico que he leído la anterior información, comprendo su contenido y estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma a los _____ días, del mes _____ del año 2014.

Nombre del informante
Cédula:

Firma del informante